



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PEDAGOGÍA QUEER: ENTRE IDENTIDADES E INTENSIDADES.
APROXIMACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LA NIÑEZ TRANS EN LA ESCUELA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
NORMA ANGÉLICA VÁZQUEZ MARTÍNEZ

TUTORA PRINCIPAL
DRA. LAURA ECHAVARRÍA CANTO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MARIFLOR AGUILAR RIVERO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DRA. ILEANA ROJAS MORENO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. DANIEL HERNÁNDEZ ROSETE MARTÍNEZ
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para Antonia y Pascual
por su infinito amor a la vida.*

*A los abuelos
que me enseñaron tanto,
por su abrazo.*

*A Alberto
por la danza y el azar
que nos reunió,
por la fiesta que fue,
que sigue.*

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido una maravillosa experiencia formar parte de esta comunidad universitaria.

A la Dra. Laura Echavarría Canto. Por la tutoría, su acompañamiento, exigencia y dirección durante todo el proceso de elaboración de la tesis. Por su atención y apoyo para comenzar y continuar con las líneas temáticas del proyecto de investigación. Ha sido todo un regalo. ¡¡Muchas gracias!!

Al comité tutor: Dra. Mariflor Aguilar Rivero, Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, Dr. Daniel Hernández Rosete Martínez y Dra. Ileana Rojas Moreno. ¡¡Gracias!! Por aceptar ser parte de este trabajo, por la revisión de la tesis, su tiempo, disposición, por sus valiosas y puntuales observaciones.

A las profesoras y profesores del IISUE, CIEG y de la Facultad de Filosofía y Letras: Dra. Alicia de Alba, Dra. Berta Orozco, Dra. Marta Lamas, Dra. Helena López, Dra. Hortensia Moreno, Dra. Marisa Belasuteguigoitia, Dra. Socorro Gutiérrez, Dr. Renato Huerta, Dra. Sonia Ornelas, Dr. José Ezcurdia y Dr. Salvador Gallardo. Los seminarios a su cargo fueron muy importantes durante el desarrollo de este trabajo.

A mi familia. A mi madre y a mi padre, por su amor, confianza y fortaleza. Mil gracias y todo mi amor. A mis hermanos, por su cariño, apoyo y solidaridad incondicional, por nuestro andar juntos; a Esmeralda, Diana y a las niñas y niños, por su cariño fraterno y su ternura. A Julieta, Pamela, Valentina, Max y Javi que alegran la vida tanto y siempre. A la tía Tiofi, que me da ánimos y a Fer que me pregunta.

Por el alegre encuentro, por el camino compartido entre muros y libros de la UNAM: a Pao, por tu letra, por la palabra que canta, por tu hospitalidad, gracias. A Pavel, canalla y músico (más músico y pedagogo que lo otro), por tu escucha y las charlas académico-músico-comunales, gracias. Al dueto fantástico: Dalia y Fermín, por su compañía y ayuda, por ser un ejemplo de disciplina, porque nos tocaron las sacudidas y temblores en los mismos lares, por ser la mejor anfitrióna en esta caótica-encantadora ciudad. A Viridiana, por la solidaridad, ánimos y ayuda. Al paso newyorker a ritmo de jazz. Por las explicaciones teóricas y recomendaciones bibliográficas, a Ali. Por tu generosidad, la cocina y la comida, siempre una delicia, gracias, Venicia. A Gabo y Mayra, por su calidez.

A Adri y Genis, por su escucha y las mil discusiones sobre este trabajo, por preocuparse por mí, por su cariño. A Guadalupe, por tantos años de mala influencia, porque la vida nos volvió a reunir en el lugar menos planeado. A Magdalena, Rey, Meritano, Nancy y Paty, que a la distancia y por décadas seguimos andando a la par. A todas, muchas, muchas gracias por su amistad.

ÍNDICE

	Página
Introducción	6
1. Planteamiento del problema	7
2. Preguntas de Investigación	8
3. Objetivos de la Investigación	8
4. Metodología de la Investigación	9
4.1. Perspectiva de género	10
4.2. Análisis documental	14
4.3. Análisis de producciones audiovisuales	16
Capítulo 1. Perspectiva teórico-analítica	22
1.1. Introducción	22
1.2. La noción de infancia	22
1.3. Sexo-género-diferencia sexual	24
1.4. Identidades trans	35
1.5. Teoría queer	41
1.6. Pedagogía: un acercamiento conceptual	45
1.7. Pedagogía Queer	53
1.8. Lo normal- patológico: normalización y cuerpo trans	60
1.9. Conclusiones	77
Capítulo 2. Conjunciones disyuntivas: Teoría queer-Deleuze-Guattari- Pedagogía	79
2.1. Introducción	79
2.2. De la diferencia e identidad	82
2.3. El pensamiento de la representación y la dicotomía femenino- masculino	88
2.4. Trazos queer. Bosquejando conceptos	91
2.5. Cósmicas interconexiones. Una aproximación a la ontología de Gloria Anzaldúa y Deleuze	101
2.5.1. Univocidad y conciencia mestiza	101
2.5.2. Tiempo no lineal: el cuerpo extraño	108
2.5.3. Conclusiones del apartado	114
2.6. Giro ontológico. Cuerpo, pensamiento, afecto	115
2.7. Agenciamiento: teoría queer, pedagogía y niñez trans	123
2.7.1. Pedagogía-agenciamiento-queer	141
2.8. El asombro: un vaivén. Consideraciones para la pedagogía y la niñez trans	145
2.9. Conclusiones del capítulo	155

Capítulo 3. Estado del Arte Teoría y Pedagogía Queer	159
3.1. Introducción	159
3.2. Investigaciones desde la teoría y la Pedagogía Queer	159
3.2.1. Investigaciones a nivel internacional	160
3.2.2. Estudios en Latinoamérica y España (Ibero/Hispanoamérica)	174
3.2.2.1. España	174
3.2.2.2. Brasil, Argentina y Colombia	176
3.2.2.3. México	179
3.2.2. Investigaciones centradas en las infancias trans	184
3.2.3. Los aportes desde Gilles Deleuze	198
3.3. Conclusiones. Síntesis de hallazgos	201
3.4. Algunas claves fílmicas. Devenir rosa	203
3.4.1. Análisis de la película <i>Mi vida en rosa</i> y <i>Tomboy</i>	205
3.4.2. Conclusiones sobre las películas: Mundos posibles	247
3.4.3. Análisis de documental <i>Visibles</i> y del video reportaje <i>Creocer Trans</i>	250
3.5. Conclusiones del análisis de los materiales audiovisuales	270
Conclusiones	274
Referencias	288
Referencias hemerográficas	306
Medios audiovisuales	308
Lista de figuras	311
Lista de tablas	313

INTRODUCCIÓN

Siempre seré como un niño para tantas cosas, pero uno de esos niños que desde el comienzo llevan consigo al adulto, de manera que cuando el monstruito llega verdaderamente a adulto ocurre que a su vez éste lleva consigo al niño, y nel mezo del camin se da una coexistencia pocas veces pacífica de por lo menos dos aperturas al mundo (Cortázar, 1970, p.32).

Uno de los principales intereses de esta investigación es estudiar la niñez trans y las implicaciones de su emergencia, como *nuevos* sujetos sociales, en el ámbito educativo; y, con el objetivo de analizar esta problemática, es que se ha recurrido a distintos campos de estudio.

Desde el campo pedagógico, se plantea una aproximación a la *Pedagogía Queer*, como propuesta para el abordaje en la escuela, de la niñez trans y de la diversidad existente en cuanto a orientación sexual, identidad y expresión de género. Con lo cual, esta investigación, también se sitúa y se nutre del campo de los estudios de género y queer, en tanto teoría y enfoque metodológico.

Al respecto, la metodología seguida consiste en un análisis documental y de producciones audiovisuales. El primero, incluye una revisión general de la conceptualización de niñez trans y de la *Pedagogía Queer*. Esta última, en su línea de elaboración teórica y conceptual, así como de intervención en espacios escolares y públicos.

El segundo objeto de análisis, son cuatro producciones audiovisuales que tienen como narrativa central la niñez trans. La finalidad, es explorar los supuestos que subyacen a estas representaciones, teniendo como eje de reflexión crítica la noción de género. Dadas las características de este análisis, se han considerado algunos argumentos desde el campo de los estudios culturales con respecto al análisis audiovisual.

Por último, se ha recurrido a una aproximación filosófica, especialmente, la de Deleuze y Guattari, con el propósito de explorar los vínculos de algunos de sus conceptos con los de la teoría queer. Al mismo tiempo, se valora como una oportunidad para pensar sobre la niñez trans y la *Pedagogía Queer*. Es decir, indagar e imaginar otros horizontes posibles para su comprensión y desarrollo.

A continuación, se presentan los intereses y objetivos de esta investigación, con detalle.

1. Planteamiento del problema

En esta investigación es importante reflexionar sobre la noción de infancia en el siglo XXI, a razón de las modificaciones en la experiencia infantil a partir de las transformaciones culturales de las últimas décadas en Occidente. Por ejemplo, el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de derecho, la diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más orientado a las niñas y niños, la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad (Diker, 2009), el impacto de la informática, la tecnología y los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana de los niños y las niñas, y también, modificaciones culturales en el ámbito de la sexualidad y el género, tal como muestra el movimiento feminista y el activismo político e investigación académica con respecto a personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer (LGBTIQ), etcétera.

Teniendo en cuenta dichas circunstancias, se plantea el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Qué noción de niñez trans puede plantearse en el marco de las experiencias infantiles del siglo XXI y de la *Pedagogía Queer* vinculada a los conceptos de agenciamiento, diferencia, identidad y afecto, desarrollados por Deleuze y Guattari?

2. Preguntas de investigación

Otras preguntas que conducen esta investigación son las siguientes:

- ¿Cómo es la infancia que recorren los niños trans y cómo es percibida en un contexto social en donde comienza a presentarse abiertamente esta problemática?
- ¿Cómo se comprende que los niños y niñas expresen su preferencia por el género contrario al que han sido asignados?
- ¿Cómo se presenta a la niñez trans en medios audiovisuales?, y, teniendo como eje de reflexión crítica la categoría de género: ¿Qué supuestos subyacen a estas representaciones y cómo se expresan?
- ¿Qué referentes teóricos pueden contribuir a la comprensión de la niñez trans en la escuela, dados los desafíos que, al respecto, enfrentan las familias, profesores y otros actores educativos? “¿Cómo articular una pedagogía antinormativa, que haga de la normalidad su objeto insistente y paradójico de reflexión, y no su producto más deseado?” (Flores, 2011, en Pechín, 2015, p.14; Flores, 2013).

3. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar la *Pedagogía Queer* como una aproximación para la atención y comprensión de la niñez trans en la escuela, atendiendo a su experiencia infantil, mediante el análisis de producciones audiovisuales que la representan en contextos occidentales, y bajo la consideración de los conceptos de agenciamiento, diferencia, identidad y afecto, de acuerdo a la filosofía de Deleuze y Guattari.

Objetivos Particulares

- Analizar algunas definiciones representativas de *Pedagogía Queer*, así como su abordaje teórico, conceptual y de intervención, a partir de la década de los noventa a la fecha, en países ibero y latinoamericanos, así como de habla inglesa.
- Analizar y describir algunos vínculos y diferencias entre los planteamientos de la teoría queer y la filosofía de Deleuze y Guattari, a partir de los conceptos de agenciamiento, diferencia, identidad y afecto, como una posibilidad para pensar a la niñez trans y a otras líneas de desarrollo para la *Pedagogía Queer*.
- Analizar la representación de la experiencia infantil trans en cuatro producciones audiovisuales: 1. La película *Mi vida en rosa* (Berliner, 1997) y 2. *Tomboy* (Sciamma, 2011), 3. El documental *Visibles-Documental sobre Infancias Trans* (Storani, Duque de Arce y Cáneva, 2017) y el video reportaje *Crecer Trans|Familias Diversas* (Díaz, 2017).

4. Metodología de la investigación

Dada la complejidad y controversia de la temática: infancia-sexualidad, sumada a la dificultad para obtener datos directamente de la población de interés en este estudio, se ha decidido recurrir, bajo una perspectiva de género y, específicamente, queer, al análisis documental y de producciones audiovisuales, como metodología para lograr los objetivos planteados en la investigación; los cuales, fundamentalmente, se han expresado en términos de reflexión y análisis teórico.

A continuación, se profundizará en los aspectos metodológicos considerados, de acuerdo al siguiente orden. En primer lugar, se hará referencia a la perspectiva de género, posteriormente al análisis documental y finalmente al análisis de producciones audiovisuales en combinación con algunos señalamientos sobre la perspectiva queer.

4.1. Perspectiva de género.

La perspectiva, enfoque o visión de género, se refiere al uso de la categoría *género* como herramienta analítica para leer un orden social fundado en la división hombre-mujer, femenino-masculino. La cual denota la subordinación de las mujeres o de lo femenino con respecto a lo masculino y resulta una constante naturalizada, legitimadora de la desigualdad e inequidad en todos los órdenes de la vida social. Esto incluye la cuestión identitaria, los roles, la expresión y experiencia de género, en su dimensión subjetiva y social. Por ejemplo, lo relacionado con las instituciones, derechos, ciudadanía, el modo en que funcionan el trabajo, los matrimonios, las parejas, la reproducción, la familia, amistades, etcétera.

Como punto de partida, es útil definir *sexo* y *género*, puesto que son categorías inseparables pero distintas. De manera breve, y de acuerdo a Lamas (1995, p.11), se puede decir que *sexo* como biología, involucra genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y externos. Por otra parte, *género*, se refiere a la representación del *sexo*, a la simbolización de la diferencia de los sexos, es decir, de la diferencia anatómica, genética, cromosómica, hormonal, etc.; a partir de la cual se fundamenta la división entre masculino y femenino.

Una vez aclarado lo anterior, se puede precisar lo siguiente con respecto a la perspectiva de género. De acuerdo a Lagarde (1996):

Está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo [...] El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad (p.13).

Si bien, la perspectiva de género se atribuye al feminismo, se detecta un punto de inflexión en el que el uso de la categoría de género, adquiere un matiz global, que definirá un campo de estudios: los de género, y no sólo feministas. No obstante, diversas autoras (Lagarde, 1996, 2004; Lamas 1995, 2016; Serret, 2011), dados los usos y funciones de esta categoría, especialmente fuera de la academia, enfatizan la necesidad de reconocer su origen feminista, en tanto movimiento social y corriente de pensamiento, así como sus fundamentos filosóficos, históricos y críticos, desde los que se pugna por el develamiento de la subordinación y violencia que han vivido las mujeres y que, a la vez, han dado lugar a otros pensamientos, críticas y usos.

Gayle Rubin (1975/1996), hizo un cuestionamiento clave en su ensayo *Tráfico de mujeres*, en donde se pregunta sobre el porqué de la subordinación de las mujeres en distintas sociedades y formas de organización social. Expone el planteamiento de un *sistema sexo-género*, a partir del cual se evidencia el carácter arbitrario de la noción de *sexo*, definido a partir de las diferencias anatómicas, y que se usa para justificar la desigualdad social. Así, la categoría *género* cobra relevancia para designar la construcción social, mediada por el lenguaje, de lo que significa lo femenino y lo masculino.

[...] Toda sociedad tiene un sistema, de sexo-género –un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional, por extrañas que sean algunas de las convenciones (Rubin, 1975/1996, p. 102).

Además, enfatiza que “sistema de sexo/género, por otra parte, es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (p. 105). De este modo, el compromiso político y ético, radica en fijar como objetivo la

transformación de esas relaciones jerárquicas y estratificadas, y revelar sus mecanismos de funcionamiento.

Años después, Rubin revisa el planteamiento anterior y optará por incluir la noción de *género* en la de *sexualidad*, de esta manera, increpa al feminismo que subsume la sexualidad al género, a la vez que hace una autocrítica a su noción de sistema sexo-género¹ Al respecto, apunta (1984, p. 105): "...La relación entre el feminismo y el sexo es compleja. Debido a que la sexualidad es un nexo de relaciones entre los géneros, gran parte de la opresión de las mujeres es transmitida, mediada y constituida dentro de la sexualidad". Así, plantea que hay problemas y conflictos que se van alejando de la mirada del feminismo y del alcance de las categorías que utiliza para el análisis del género basado en jerarquías (p. 170). Tal como son los del campo del erotismo.

A la larga, la crítica del feminismo a la jerarquía de género debe incorporarse a una teoría radical del sexo, y la crítica de la opresión sexual debe enriquecer el feminismo. Pero debe desarrollarse una teoría y una política autónomas específicas de la sexualidad (Rubin, 1984, p.170).

Críticas como éstas al interior del feminismo y de los estudios de género, así como el auge de distintas corrientes teóricas (como el construccionismo social, las filosofías posmodernas, el feminismo de segunda y tercera ola, etc.), han dado lugar a miradas mucho más globales, que también atienden a los cambios y particularidades sociales en cada contexto. Por ejemplo, se ha dado lugar a una crítica y pensamiento alrededor de la heterosexualidad y también se ha ampliado el estudio de categorías identitarias.

Por consiguiente, la categoría *género*, "permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo

¹ Sobre este punto, también puede consultarse a Berger (2015).

sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde, 1996, p. 14). Se subraya la consideración, dentro de la perspectiva de género, de los modos en que cada persona incorpora, encarna, experimenta, asume y aprende las diferencias de género, así como los mecanismos de gobierno a nivel social e institucional que influyen en esta experiencia. Al respecto, Lamas (2016, p. 168) insiste en que: “La comprensión del género facilita entender que las mujeres y los hombres no son un reflejo de la anatomía, sino el resultado de una producción histórica y cultural basada en el proceso de simbolización y de internalización psíquica”.

Teresa de Lauretis (1996, p. 7), por su parte, critica la noción de género como diferencia sexual, en tanto representación fundada en una categoría de mujer universal que impide diferenciar y reconocer a otras mujeres (estas críticas se verán abanderadas por el feminismo latino y de las mujeres de color, por mencionar algunos, desde donde se critica al feminismo homogeneizador, blanco, heterosexual, etc.). El uso del término *género*, como sinónimo de *mujer*, tuvo auge en la primera etapa del feminismo (década de los sesenta y setenta) y fue necesario asentarlo así, para los fines de protesta, crítica y cuestionamientos similares en diversos ámbitos académicos y culturales. De Lauretis, considera que esta concepción de *género* limita al feminismo y en su lugar propone el concepto de *tecnologías del género*, con base en la obra de Foucault. Al introducirnos a su ensayo *La tecnología del género* (1996, p.8) refiere lo siguiente:

Podríamos decir entonces que, como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino *el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales*, en palabras de Foucault, por el despliegue de *una tecnología política compleja*. Pero debe decirse, ante todo, y de ahí el título de este ensayo, que pensar al género como el producto y el proceso de un conjunto de tecnologías sociales, de aparatos tecno-sociales o bio-médicos es, ya, haber ido más allá de

Foucault, porque su comprensión crítica de la tecnología del sexo no tuvo en cuenta la instanciación diferencial de los sujetos femeninos y masculinos.

Existe una variedad de tecnologías sociales, discursos científicos y prácticas cotidianas que hacen del género un mecanismo para la formación de subjetividades y corporalidades, a la vez que las consitutuye; es decir, el *género* como efecto. “La construcción de género prosigue hoy a través de varias tecnologías de género (por ejemplo, el cine) y de discursos institucionales (por ejemplo, teorías) con poder para controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e «implantar» representaciones de género” (De Lauretis, 1996, p. 25).

De acuerdo con lo anterior, para Teresa de Lauretis, las producciones culturales como el cine no son menos importantes y no tienen menos efectos que otras tecnologías, como las teorías científicas, ya que también promueven alguna representación del género (1996, p. 26). Dicho aspecto es relevante dados los objetivos planteados en esta investigación. Finalmente, De Lauretis, subrayará la necesidad de construir propuestas teóricas y prácticas sociales desde otro sitio, distinto al masculino, al androcentrismo, fuera del sujeto.

4.2. Análisis documental.

El análisis documental se considera un enfoque derivado de los métodos históricos de investigación. De acuerdo a Travers (1964 en Bell, 1998, p.68), *documento* es un término general para designar a la impresión dejada por un ser humano en un objeto físico; en esta investigación, dicho objeto se refiere al material bibliográfico que se revisará como actividad fundamental, contemplándose como fases de la investigación: la localización, selección y análisis crítico de los documentos, y finalmente, la redacción de los resultados y conclusiones (Bell, 1998; Cohen, Manion y Morrison, 2000).

Cabe mencionar que el corpus del análisis documental es el estado del arte sobre la *Pedagogía Queer*, en el cual se aborda la producción teórica, así como el reporte de experiencias educativas en distintas regiones del mundo. Cabe mencionar que se hace hincapié en el contexto latinoamericano.

Ahora bien, por estado del arte, se entiende el análisis crítico de documentos en los cuales se ha registrado el conocimiento acerca de un objeto de investigación, en este caso, el de la *Pedagogía Queer* y la niñez trans, con el fin de lograr una comprensión crítica del fenómeno y que permite, a la vez, la generación de otras ideas y posibilidades de reflexión sobre el mismo objeto de estudio, también establece una apertura para nuevas líneas de investigación, de análisis y de comprensión.

Con el fin de explorar las investigaciones e intervenciones apegadas a la *Pedagogía Queer*, en países de habla inglesa, así como en Iberoamérica y Latinoamérica, se ha realizado una búsqueda bibliográfica con base en los siguientes criterios.

- En primera instancia, se han buscado artículos de investigación y libros donde se incluya explícitamente la categoría de *Pedagogía Queer* y en algunas ocasiones la de Pedagogía Trans.
- Investigaciones que incluyan, de preferencia, población infantil y/o la categoría de infancia/niñez trans o transgénero.
- Investigaciones que traten la discusión teórica sobre la *Pedagogía Queer* en Latinoamérica, Iberoamérica y países de habla inglesa.
- Se ha recurrido a estados del arte sobre el tema, publicados por casas editoriales o asociaciones de estudios en educación o género.
- Investigaciones que traten la intervención pedagógica fundamentada como *Pedagogía Queer* en Latinoamérica, iberoamética y países de habla inglesa. En el caso latinoamericano, y especialmente en México, se han hecho búsquedas

con categorías más generales como la de género o sexualidad en educación, dada la casi nulidad de trabajos que presenten la categoría *Pedagogía Queer*.

- Se han realizado búsquedas en bases de datos: Redalyc, EBSCO, Google Academic, Dialnet y búsqueda booleana.

4.3. Análisis de producciones audiovisuales

Por último, abordaré el análisis de producciones audiovisuales que tratan el tema de las infancias trans. Se han elegido dos películas: *Mi vida en rosa* (Berliner, 1997) y *Tomboy* (Sciamma, 2011), así como el documental *Visibles-Documental sobre Infancias Trans* (Storani, Duque de Arce y Cáneva, 2017) y el video reportaje *Crecer Trans|Familias Diversas* (Díaz, 2017). Se ha tenido interés en recuperar los trabajos que abordan la problemática en el contexto latinoamericano actual y que, además, tratan casos reales. Particularmente, el documental *Visibles*, aborda el caso de Luana, una niña trans; el cual es un referente a nivel mundial dado que fue la primera niña que logró cambiar sus documentos de identidad sin un proceso judicial de por medio.

Por otra parte, el video reportaje mencionado, tiene lugar en México, así que el contexto en el que surge resulta más cercano que otros. Finalmente, la elección de las dos películas citadas, obedece en primer lugar, a que su narrativa central es la niñez trans, así como su disponibilidad y fácil acceso. En segundo lugar, a la escasez de producciones cinematográficas que aborden la temática. Cabe señalar que estas producciones van en aumento; se sabe que durante la escritura de esta tesis se están elaborando algunas y otras, están próximas a estrenarse.

Una vez establecido lo anterior, se hará referencia al modo en que se comprende y realiza dicho análisis.

El análisis audiovisual planteado puede ubicarse en una intersección de líneas provenientes de los estudios culturales, los estudios de medios audiovisuales (new media studies) y los estudios sobre sexualidades y teoría queer; estos últimos comparten enfoques metodológicos y aproximaciones teóricas. Particularmente, los estudios culturales aparecen como una sombrilla multicolor y multidisciplinaria, es decir, abraza una diversidad de enfoques y metodologías para abordar su objeto de estudio: la cultura y, peculiarmente, la denominada cultura popular. Asimismo, se puede decir que es un campo en formación, en debate y disputas académicas, producto de su conformación multifacética y multidisciplinaria (Frow y Morris, 2000). Se interesa por prácticas materiales y representaciones como textos, imágenes, literatura y medios audiovisuales. Mismas que suelen analizarse, de modo característico y predominante, a la luz de discursos como el estético, político, histórico y/o de género. El de *género* es central para lograr los objetivos de la investigación. Al respecto, puntualizaré el modo en que se intersecta el análisis de producciones audiovisuales con el enfoque teórico queer, feminista y la perspectiva de género.

Desde los estudios feministas, queer y de género, hay un interés en ver cómo funcionan los “nuevos medios” y cómo pueden promover el cambio y el aprendizaje social. Desde estas perspectivas, se critican las producciones culturales y/o los “new media”, para lo cual se utilizan los lentes del feminismo. Se investiga cómo es construido el género, representado y tratado. Desde este lugar, y tal como sugiere Keifer-Boyd (2016, p. 211), los estudios sobre y de los “nuevos medios” (new media studies) atienden a la política del cuerpo y del género, y a la problemática de la exclusión y la marginalización, en las representaciones visuales, cinematográficas, en colecciones, archivos, etc. De acuerdo a esta autora, los estudios feministas sobre los nuevos medios comienzan con preguntas como estas: ¿Hay personas cuyas experiencias con frecuencia no son escuchadas o privilegiadas en los medios dominantes? ¿Cómo es politizado lo personal? (Keifer-Boyd, 2016, p. 219).

Por otra parte, y más allá de la crítica, en este tipo de estudios también se reconoce la existencia de una política identitaria transformativa, con la cual se busca desarrollar visiones alternativas a los estereotipos de género relacionados con la raza/etnicidad, clase, (dis) capacidades y orientación sexual. Así, aparece el denominado *new media art* y su fuerte vínculo con el activismo social, lo cual funciona pedagógicamente en relación con la identidad política transformativa. Principalmente, en la esfera pública global del internet, en tanto que afecta a las experiencias personales de la identidad de género.

Además, siguiendo a Fleetwood (2016, p. 418), es interesante considerar cómo los signos visuales producen significado cultural. En sus análisis de anuncios publicitarios explica cómo se transmiten mensajes que producen significado acerca de la diferencia de género, racial y cultural. Dichas inquietudes ocupan un lugar central en los estudios de la cultura visual.

De acuerdo a Paula J. Massood (2016, p. 95), los estudios sobre cine y género son multifacéticos y congregan los campos de las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Entre sus principales áreas de estudio se encuentran: la producción, la audiencia y la recepción.

Considerando los objetivos planteados en esta investigación, es de interés atender a la segunda y tercera categoría, es decir, la audiencia y la recepción de los filmes, documentales y video reportaje. *Audiencia* alude al acto de mirar la imagen cinematográfica y cuestionar el significado y los afectos de los cuerpos y narrativas *generizadas* en la pantalla; y con la categoría de *recepción* se atiende a los modos en que diferentes grupos de espectadores han recibido e interactuado con imágenes cinematográficas.

Además, el análisis audiovisual planteado en esta tesis se fundamenta en la teoría queer; la cual está en consonancia con el giro constructivista, con el feminismo y el posestructuralismo. Desde dichos enfoques se aborda el problema

de la identidad, el discurso y la deconstrucción del sujeto comprendido como una unidad estable y coherente (Gamson, 2000).

Los estudios queer, de acuerdo a Irwin (2009, p. 269):

Por su inherente interdisciplinariedad, por su enfoque en no sólo la expresión cultural de la élite sino también la popular y la de los medios masivos, y por sus subyacentes objetivos políticos [...] se ha colocado (extraoficialmente) en la academia anglófona bajo la rúbrica de los estudios culturales, o también en otros programas interdisciplinarios como los de estudios de género (anteriormente estudios de la mujer).

Con lo expuesto hasta este momento es posible situar el análisis de las producciones audiovisuales seleccionadas, para los fines de esta tesis, en el campo de los estudios culturales y queer. En este sentido, es conveniente señalar algunos elementos puntuales que guiarán el análisis.

En primer lugar, se retomarán algunas ideas de Norman K. Denzin (2003); especialmente las que ofrece en uno de sus análisis sobre la producción cinematográfica que honra la diferencia racial y cultural; en donde observa que este tipo de cine, actualmente, opera como una fuerza política y pedagógica, en la guerra cultural alrededor de la raza, en Estados Unidos. Al mismo tiempo, Denzin busca entender el cine de Hollywood que trata o muestra la violencia racial y critica las representaciones sobre grupos sociales excluidos por razones de raza y/o género.

Algunos de los elementos que reconoce en los filmes alternativos a la corriente dominante de creación cinematográfica Anglo, Africana, Norteamericana y Latina, y que son mencionados a propósito de las prácticas cinematográficas asociadas con el proyecto estético contrahegemónico, dentro de las comunidades de cine chicanas (Denzin, 2003, p.34), y que se pueden retomar para el análisis

sobre la infancia trans, puesto que aportan ideas sobre lo que resulta interesante atender de la narrativa del cine y en relación con la teoría queer, son los siguientes.

- Producción de textos que deconstruyen el machismo y la identidad masculina. Específicamente, para los fines de esta investigación, interesa observar la aparición de textos que: a) deconstruyen el orden de género, es decir, además de la identidad masculina, se incluiría a la femenina u otras; b) textos que cuestionan la heteronorma y la concepción de los niños como personas dependientes, incompletas e incapaces de tomar decisiones sobre sí mismos.
- Son filmes que interrogan los estereotipos raciales y de género.
- Presentan las voces silenciadas de las mujeres (Denzin, 2003, p.36). En consecuencia, para el análisis de las producciones audiovisuales consideradas en esta investigación, conviene preguntarse: ¿qué voces se presentan?, ¿se denuncian las voces de los niños silenciadas por el adultocentrismo?, ¿de qué manera?
- La producción audiovisual es considerada parte de la cultura popular y siendo así: ¿qué se enseña sobre la experiencia de vida de los niños trans y cómo los representan?

Cabe mencionar que en esta investigación se analizan las producciones audiovisuales y los registros documentales, desde una perspectiva crítica, desde la deconstrucción de textos y la teoría queer. Considerándolos parte de un proceso de reflexión sobre la niñez trans y su aparición, cada vez más frecuente, en los medios de comunicación y en el ámbito público en general.

Tal como hace Erica Burman (1998, p. 11), en uno de sus libros dedicados a la deconstrucción de la psicología evolutiva y la concepción de infancia, en donde utiliza “la deconstrucción no como un marco analítico formal, sino más bien para indicar un proceso de crítica”. De esta manera es como se retoman las perspectivas hasta ahora mencionadas, o sea, como un proceso de crítica por medio del cual se puede reflexionar sobre la representación de la niñez trans en las producciones

cinematográficas, que a su vez, son materia prima para pensar el problema planteado en la tesis.

El deconstruccionismo, en su noción menos precisa pero más generalizada, alude a que la sociedad y la cultura son acervos de discursos “socialmente contruidos”. (De la Campa, 2009, p. 76). Entendiéndose por discurso “la posibilidad de construcción del conocimiento en su más clara expresión foucaultiana” y además “al centrar el análisis de la cultura en los procesos sociales que permiten el flujo de las significaciones, el término discurso es también utilizado tangencialmente para describir prácticas, representaciones, imaginarios, y su materialidad simbólica” (López y Pérez, 2009, p. 91).

De este modo, se valora el cine y la producción mediática alrededor de las infancias trans como una producción cultural. Como indican Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin (2009, p. 27), es importante atender a qué y cómo comunica la cultura. Con respecto a las representaciones de la niñez trans, se pone atención al razonamiento didáctico del que parten, es decir, qué se enseña al público y desde qué supuestos se reseñan las infancias trans.

Se insistirá en la crítica hacia la significación de la identidad de género como algo estable y como un binario irremplazable (femenino-masculino), a la heteronorma, a los esencialismos y universalismos. En suma, se explorarán los supuestos que subyacen a estas representaciones, teniendo como eje de reflexión crítica la noción de género, sin soslayar las intersecciones con las nociones de raza, poder y edad, entre otras.

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA TEÓRICO-ANALÍTICA

¿Quieren decir que yo, porque soy niño, no tengo nada bueno que contar y no puedo sentir lo que sienten los grandes? La diferencia es que ellos arreglan sus problemas solos, yo tengo que esperar a que me corten con una navaja para poder salir del infierno (Velasco, 2016, p. 107-108).

1.1. Introducción

En este primer capítulo, dado que la investigación gira en torno a la niñez trans (trans*, transgénero) y la *Pedagogía Queer*, se presenta un acercamiento conceptual a cada uno de estos temas. El capítulo tiene el siguiente orden. Primero, se abordará la noción de infancia; en seguida, se plantearán las definiciones y la problemática que involucran las categorías *sexo*, *género* y *diferencia sexual*. Posteriormente, se definirá lo trans (trans* y transgénero).

También, se hará una introducción a la teoría queer, para así dar paso a la concepción de pedagogía y de *Pedagogía Queer*, vista como una propuesta relevante para el abordaje de la niñez trans en la escuela. Finalmente, se harán algunos señalamientos con respecto a la noción de lo *normal* y lo *patológico*, así como su relación con el dimorfismo sexual y las identidades trans.

1.2. La noción de Infancia

El niño y el adulto son dos entidades diferentes que se relacionan en el tiempo y que encarnan percepciones distintas del mundo. Sin embargo, la noción predominante de *infancia* ha sido concebida desde una perspectiva adultocéntrica y occidental (Llobet, 2015, p.9). Dando lugar a un proyecto y a un libreto sobre lo que las niñas y niños deben ser y llegar a ser.

Después de un proceso de crecimiento, se espera que cumplan con ciertas expectativas (las del adulto). Ante ello, es de interés preguntarse: ¿Qué es la infancia? ¿Qué significa crecer? ¿Cuál es el futuro definido en la idea de crecer? ¿A qué intereses responden estas prescripciones? ¿Existen otros posibles futuros para la(s) infancia(s)? ¿Qué pasa cuando los niños(as) no cumplen con el ideal definido y esperado por el adulto?

Para dar respuesta a estas preguntas, es necesario reflexionar sobre cómo se ha definido a la infancia y cuáles son los retos actuales en este ámbito. En las últimas décadas, su reconsideración se plantea como un problema social relevante. Por lo que es preciso aproximarse a la concepción de infancia, teniendo en cuenta, los recientes, cambios políticos y sociales; y, reconocerla como “producto de una construcción larga y de diversos contextos culturales, científicos, pedagógicos...moldeada por discursos diversos” (Southwell, 2015, p.19).

Se han generado cuestionamientos a la noción moderna de infancia, críticas al discurso médico, psicológico y escolar, construido en ese periodo, y que se instauró como legítimo dado su estatus científico, y, por tanto, insidió en la comprensión de la infancia y en las directrices sobre cómo debía vivir esta población y qué se debía hacer con ella.

Dentro de esas críticas se reconoce un común denominador: la *normalización* (Canguilhem, 1971; Foucault, 1976/1996). Es decir, el establecimiento de los parámetros, medidas y modelos del niño *normal* y *deseable*, el ideal de lo que *debe ser*, y que ha dado lugar a políticas sociales excluyentes (de los que no se ajustan a estos parámetros), a la patologización de algunas infancias, a teorías del desarrollo infantil universales y rígidas, a prácticas pedagógicas de carácter disciplinario y vigilante, y que en su conjunto, mantienen una idea y práctica, de lo que es *crecer* dentro del contexto neoliberal. Lo cual incluye, *ser y/o llegar a ser* un adulto heterosexual, consumidor, que va a reproducirse, a trabajar, etcétera.

(Walkerdine, 1993; Burman, 2008; Stockton, 2009; Berlant, 2011; Untoiglich, 2014; Alcántara, 2016a; Pavan, 2016).

Dentro de los parámetros de lo *normal*, es imprescindible preguntarse: ¿Qué ocurre con los niños y niñas consideradas *disruptivas, indisciplinadas, extrañas*? Es decir, quienes no se ajustan a los parámetros del *deber ser*. Dentro de estos parámetros se encuentran los relacionados con el ámbito del género, desde el cual se impone la heteronormatividad², la definición de lo que es ser niña o niño. Es este ámbito, el del género, el que interesa abordar, particularmente las *identidades trans* en la infancia y su relación con la práctica pedagógica.

Por consiguiente, se procede a la exposición de lo que se entiende por identidades trans, sin dejar a un lado la definición de conceptos importantes para su abordaje, como son los de *sexo, género, diferencia sexual y paradigma de género*. Los cuales, son referentes para comprender el problema del dimorfismo sexual genitalizado y su simbolización, que tan ligado está con la patologización de lo trans. Entonces, se dedicará un apartado a los conceptos mencionados, seguido del de la identidad trans.

1.3. Sexo-género-diferencia sexual.

El *deber ser* niña o niño, tiene que ver con la asignación a un género en el momento del nacimiento. El género es asignado de acuerdo a los órganos genitales exteriores

¹. Siguiendo a Berlant y Warner (2002) se entiende la heteronormatividad como: “aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad –sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar otras varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones” (p.230).

reconocidos por el médico o los adultos cercanos, es decir, a partir del sexo. El cual le conferirá la pertenencia a la categoría de género femenina o masculina.

De manera general, la categoría sexo se define por los cromosomas (cromosomas sexuales), hormonas (hormonas sexuales como la progesterona, estrógeno, testosterona) y la anatomía, es decir, genitales (órganos internos y externos: vagina, útero, trompas de Falopio, testículos, vesículas seminales, conducto eyaculador, pene, etc.), y por las funciones de reproducción. Estas definiciones y parámetros pertenecen a la biología y disciplinas afines.

En Occidente, predomina la división binaria para el sexo: femenino o masculino. El recién nacido es asignado a una categoría u otra a partir de los órganos genitales externos: vulva-femenino, pene-masculino. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando se presenta ambigüedad genital? Como es el caso de las personas asignadas a la categoría *intersex* o *intersexual*, que, a su vez, pueden presentar una combinación de cromosomas, hormonas y anatomías, que en distintos momentos muestran o mostrarán un desarrollo inesperado.

De acuerdo a las investigaciones de Thomas Laqueur (1992), con respecto al cuerpo y desde un enfoque histórico, es posible identificar dos conceptualizaciones y modelos preponderantes en Occidente. El modelo unisexo y el modelo de los dos sexos; este último es el predominante en la actualidad y ha dado lugar a la diferencia(s) sexual(es), en tanto simbolización del sexo, es decir, de la anatomía. Este modelo de dos sexos es el binario femenino-masculino.

Otro trabajo clásico al respecto, es el de Anne Fausto-Sterling (1993, 2000), quien, argumentando desde la historia y la biología, muestra la arbitrariedad del modelo de dos sexos. A la luz de los casos de personas intersex, pone de manifiesto que hay un espectro de sexos o de diferencias anatómicas, cromosómicas y hormonales, que van del polo femenino al masculino, los cuales no son entidades puras, fijas, únicas, naturales o universales, sino que se han omitido, borrado e

ignorado la gran diversidad de combinaciones y variaciones (anatómicas, fisiológicas, genéticas, etc.) en el terreno sexual. De manera que, en su ensayo *Los cinco sexos* (1993), evidencia la variedad y diversidad biológica. A partir de la cual, también, se elabora una categorización de la intersexualidad y sus tipos.

En los artículos de Fausto-Sterling, tanto en su primera versión (1993) como la revisada (2000), señala que los especialistas del género y sexo (psicólogos, médicos, endocrinólogos, urólogos, cirujanos, etc.), han abogado por una “normalización” que consiste en ajustar a un sexo a los recién nacidos que presentan ambigüedad genital, con el fin de evitar sufrimiento y las consecuencias sociales negativas que se desencadenarían en caso de no hacerlo. Con la cirugía mediante la que construyen un pene o una vulva, pretenden asegurar el ajuste social y, por tanto, la felicidad de esa persona en el futuro. Dicha felicidad está sustentada en un modelo de dos sexos: femenino-masculino y heterosexual³. La defensa de la heteronormatividad también se evidencia, la defensa de una nación heteronormada (Berlant y Warner, 2002) en la que, si hay lugar para la desviación, es para descalificarla y ordenar lo normal.

Ahora, la tendencia a realizar una intervención quirúrgica para alinear los órganos sexuales externos ambiguos al sexo femenino o masculino y eliminar cualquier rastro que genere confusión, ha sido predominante. Esto ocurre de acuerdo a la decisión del médico y su percepción sobre qué genitales es más viable crear; si hay mayor cercanía a un pene o una vulva, atendiendo al phallus o falometría; es decir, una técnica de medida que les sirve para determinar médicamente si es un pene o un clítoris aceptable. Hasta hace pocos años, estas prácticas se han debatido en distintos medios y lugares, dándose una lucha por los derechos de las personas intersex, que incluye la exigencia de la no mutilación y la no intervención quirúrgica, puesto que no hay una enfermedad (por ejemplo, como se ha reflejado en la elaboración de los Principios de Yogyakarta, 2017).

³ Sobre la relevancia de lo heterosexual en tanto categoría fundante para pensar el orden social se puede ver el trabajo de Adrienne Rich (1980) y Monique Wittig (1981/2003).

Esto no es una cuestión menor. Especialmente, dada la arbitrariedad de la decisión y del orden del/de los sexo/s, y porque generalmente no hay una “tendencia” a un pene o una vulva (y no tendría porque haberla), o no hay una relación directa entre hormonas, cromosomas y anatomía, según los estándares médicos que definen un sexo como femenino o masculino y que lo hacen de una vez y para siempre. Como señala Fausto-Sterling (2000, p.22), se puede encontrar a una persona genitualmente masculina (o femenina) con un perfil hormonal y cromosómico masculino, o un perfil cromosómico femenino con hormonas fetales masculinas y genitales masculinos, pero con hormonas femeninas en la pubertad. ¿Cómo se puede decidir y porqué lo hacen? Desafortunadamente ha predominado la idea de un sexo y uno solo, tal como señala Foucault (1978/2007, p. 12, 13):

Las teorías biológicas sobre la sexualidad, las concepciones jurídicas sobre el individuo, las formas de control administrativo en los Estados modernos han conducido paulatinamente a rechazar la idea de una mezcla de los dos sexos en un solo cuerpo y a restringir, en consecuencia, la libre elección de los sujetos dudosos. En adelante, a cada uno un sexo y uno solo. A cada uno su identidad sexual primera, profunda, determinada y determinante; los elementos del otro sexo que puedan aparecer tienen que ser accidentales, superficiales o, incluso, simplemente ilusorios...De alguna manera, el médico tendrá que desnudar las anatomías equívocas hasta encontrar, detrás de los órganos que pueden haber revestido las formas del sexo opuesto, el único sexo verdadero.

Cuando Foucault escribió lo anterior, afirmaba que esa era la tesis dominante al menos hasta el siglo XVII, no obstante, predominó por más tiempo. Si bien, con algunas variantes, el imperativo sigue siendo asignar los cuerpos a la categoría femenina o masculina, aun cuando implique intervenir quirúrgicamente de manera innecesaria (es decir, en los términos de salud-enfermedad-dolor).

En consecuencia, persiste una lucha por la ampliación de las categorías de género (o por su completa eliminación) consideradas por los médicos, y en todos los espacios sociales, en las que se contemple lo que ha sido excluido de los polos sexuales femenino y masculino. Además, es necesario reconocer que las intervenciones quirúrgicas, y de otros tipos, no son necesarias para preservar la vida o el bienestar físico y psicológico, la intersexualidad no es una enfermedad. Si bien, puede envolver algunas condiciones a la salud, esto es variable y, en todo caso, no son directamente derivadas de la posibilidad de asignar a una persona a un sexo u otro. En estas intervenciones, en el “tratamiento” para las personas intersexuales opera el biopoder, un modo de disciplinamiento (Fausto-Sterling, 1993, p. 24).

Al mismo tiempo, las relaciones de poder que se gestan entre el conocimiento científico y sus disciplinas, dan lugar a regímenes de verdad que producen cuerpos y comportamientos, los cuales siguen las normas que los moldean, se conducen a favor del orden binario de género, de la heteronormatividad (pues el “fantasma” de una posible homosexualidad en las personas intersex se hace patente) y de la subsistencia de los límites entre lo normal y anormal.

Suzanne J. Kessler (en Fausto-Sterling, 1993), expresa su acuerdo con la primera publicación de los *Cinco sexos* (Fausto-Sterling, 1993); sin embargo, para ella, lo primordial tiene que ver con el *género* puesto que se *performa*. Por consiguiente, no es necesario saber qué hay debajo de la piel. Kessler, recurre a la experiencia de las personas trans para poner en evidencia lo dicho, ya que afirman mayor identificación con el género opuesto al que han sido asignadas al nacer, de acuerdo a su sexo, aun cuando éste no sea ambiguo. Por su parte, Fausto-Sterling (2000), le da la razón en la edición revisada de su ensayo. De este modo, se asevera la complejidad de la noción de *género* y *sexo* en tanto categorías inseparables y que se han construido mutuamente.

Por otra parte, de acuerdo a Joan W. Scott (1996, p. 266), y desde una perspectiva histórica, *género*:

En su acepción más reciente...parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como "sexo" o "diferencia sexual". *Género* resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad (p. 266).

En esta primera definición, destaca el vínculo de *género* con lo femenino, con la Mujer. Lo cual se atribuye a que en algún momento fue necesario establecer la especificidad y distinción entre lo femenino y lo masculino. Incluso, *género*, ha sido utilizado como sinónimo de Mujer o mujeres. Esta primera acepción atiende a la importancia de diferenciar lo biológico (el sexo) de la construcción cultural (*género*), desde la cual se simboliza la diferencia sexual o anatómica.

Posteriormente, surgieron críticas a este concepto; ha evolucionado. De manera relevante con el feminismo postestructuralista, desde el cual se cuestiona la definición tan arraigada y fundada en una noción universal de la Mujer como mito, ligada a la naturaleza y a una esencia. Para estas puntualizaciones, el trabajo del feminismo afroamericano, de mujeres de color, migrantes y no estadounidenses o europeas, fue crucial.

En consecuencia, *género* se conformará como categoría analítica (finales del siglo XX) y epistemológica, y se utilizará en el ámbito académico e institucional, es decir, como un eje a considerar durante la elaboración de políticas públicas. Por lo tanto, se hizo necesario precisar su alcance y diferenciar entre sexo, roles de género, identidad de género, sexualidad y prácticas sexuales.

Joan W. Scott (1996), propone una definición de *género*: “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289). En esta definición incluye dos proposiciones centrales e indica que el *género* comprende cuatro elementos interrelacionados (p. 289-292):

1ro. Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y menudo contradictorias) -Eva y María, por ejemplo-.

2do. Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas...se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.

3ro. Un análisis de este tipo, debe incluir nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales.

4to. El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva.

De esta manera, Scott ofrece un panorama amplio sobre la noción de género, en tanto categoría analítica que sirve para demarcar los mecanismos que dan lugar a las representaciones de lo femenino y masculino, así como sus consecuencias en las subjetividades y en las esferas micro y macro sociales.

Scott (1996), agrega que el género involucra un entramado de relaciones de poder, es “el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (p. 292). Por lo tanto, es allí donde se conjugan relaciones sociales, institucionales, políticas y económicas, que hacen del género un aparato que funciona a favor de la legitimación de desigualdades sociales, en donde lo masculino es superior a lo femenino. En este esquema, también se considera el análisis de nociones como la raza, clase social y sexo (p. 302).

Múltiples son los debates alrededor del concepto de género, así como los planteamientos teóricos, políticos y éticos. Su teorización ha derivado en diversas corrientes y postulados, que van desde el *Segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949/1962), pasando por las teorizaciones que surgen con y desde el construccionismo social y su auge en las ciencias sociales durante la década de 1950 y 1960; hasta la identificación de las tecnologías del sexo y del género, entre otras corrientes.

Todo esto en un contexto en el que disciplinas como la psicología, fisiología, medicina, biología, entre otras, se desarrollaban. Además, desde el dominio científico de corte positivista, se teorizaba con respecto al sexo y género, buscando causas y efectos que justificaran las diferencias entre hombres y mujeres, en términos individualistas y funcionalistas. De este modo, destacaron las investigaciones que afirmaban o debatían que dichas diferencias tienen su causa y explicación en anatomías y mecanismos psíquicos o neurológicos localizables. La psicopatología extendió su reinado y, también, comenzaron a realizarse las primeras cirugías de reasignación sexual, lo cual es un aspecto muy importante. Fueron atribuidas a John Money, y con ello se inaugura la institución e invención del *género* como “un instrumento de racionalización del ser vivo donde el cuerpo es tan solo uno de los parámetros” (Preciado, 2008, p. 86).

Al mismo tiempo, se gestan otras teorías y feminismos, desde los cuales se cuestiona este funcionamiento. Aparecen críticas cruciales hacia el feminismo blanco y burgués euroestadounidense, lanzadas por autoras como Audre Lorde, Gloria Anzaldúa, bell hooks, entre otras.

En este escenario, también son centrales los nombres de Robert Stoller (psiquiatra que trabajó en la Gender Identity Research Clinic), John Money (psicólogo que trabajó en el Hospital Johns Hopkins) y su colega Anke Ehrhardt. Fundamentalmente, se atribuye a Stoller y Money, a partir de sus discusiones sobre la identidad sexual, la introducción del concepto de identidad de género (gender

identity) y rol de género (gender rol) (Alcántara, 2013). Utilizados para diferenciar el sexo (lo biológico) del género (lo cultural). Cabe mencionar que estos planteamientos se derivan de sus investigaciones y trabajo clínico con personas transexuales e intersexuales, y muestran una fuerte influencia biologicista, funcionalista y positivista⁴.

En palabras de Haraway (1995) y de acuerdo a lo que denomina el *paradigma de la identidad del género*:

La política feminista de la «segunda ola» en torno al «determinismo biológico» frente al «construccionismo social» y la biopolítica de las diferencias del sexo/género tienen lugar dentro de campos discursivos preestructurados por el paradigma de la identidad del género cristalizado en los cincuenta y sesenta. El paradigma de la identidad del género era una versión funcionalista y una versión esencializante de la frase de Simone de Beauvoir «una no nace mujer» (p. 225).

Esta versión esencializante ha sido una discusión central pues la noción de género no se libra fácilmente de ese imaginario. Pasando así, por conceptualizaciones y enfoques diversos (por ejemplo, los de Gayle Rubin, Margaret Mead, Zimbalist Rosaldo, entre otras), hasta llegar a las propuestas que mantienen como utopía la desaparición de la categoría *género* en tanto diferencia de lo femenino y masculino, y que miran hacia la materialidad del cuerpo, desafiando al mismo tiempo el auge de la corriente lingüística. Entre las feministas que se pueden ubicar en esta línea, más cercana al posestructuralismo, se encuentran: Luce Irigaray, Haraway y su noción del *cyborg*, Braidotti y, de manera importante, Butler, que con la noción de *performatividad del género* puso en la mesa la cuestión de la corporalidad; aunque de acuerdo a algunas autoras (por ejemplo, Colebrook, 2000, p. 127) coloca la materialidad sexual del cuerpo en el límite del discurso. En suma, estos serían

⁴ Algunos de los libros en los que exponen estas tesis son: *Sex and Gender: On the development of Masculinity and Femininity*, por Stoller (1968) y *Desarrollo de la Sexualidad Humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*, por Money y Ehrhardt (1982).

algunos referentes sobre una perspectiva que pretende librarse del juego del binario femenino-masculino, mirando hacia lo material, sin por ello negar la importancia y pertinencia, antes y ahora, de las perspectivas y de los feminismos antes referidos.

Con los elementos hasta aquí presentados, nos enfrentamos a un panorama que exige pensar en la *diferencia sexual y/o diferencias de sexos*, desde un marco filosófico. Este término ha generado muchos debates, pero si se entiende de modo operativo y para los fines de esta exposición, como la representación e interpretación sobre la diferencia anatómica de los sexos (o sea, subjetividades distintas). Entonces, se puede plantear el cuestionamiento que hace Colebrook (2000): ¿Es la diferencia sexual un problema? ¿Cómo se relaciona con la metafísica?

El problema del sexo, el *género* y la *diferencia/s sexual/es*, se ha planteado desde cierto tipo de filosofía, que es eminentemente una metafísica trascendental. Esto merece discutirse para comprender, en sus diversas aristas, la profundidad y complejidad de este orden binario del género.

Deleuze (2002a), señala que la filosofía puede ser de tipo trascendental o empírica, y es en este punto donde se ubicaría la discusión feminista sobre la diferencia sexual. Al respecto, Colebrook (2000, p. 112-113) señala lo siguiente.

[...] El reciente debate sobre la diferencia sexual no concierne más que a la posibilidad de que el sujeto con género no solo se encuentre con un mundo, sino que el sexo ocurra como una relación específica con el mundo. La cuestión del esencialismo plantea la posibilidad de que los sujetos puedan constituirse de manera diferente no solo dentro del mundo (términos del género) sino en su comportamiento como tal (en términos de sexo). La diferencia sexual puede ser ontológica en lugar de ontica (Braidotti 1989; Irigaray 1996: 146). La crítica de la distinción sexo/género, por otro lado, ha sido un cuestionamiento de la simple

división entre la diferencia mundana (óptica) y el (ontológico) terreno para tal diferencia (Gatens 1996, p. 15-18).

Asimismo, la noción de género y la diferencia sexual se han discutido como cuestiones éticas pero adscritas al orden de la representación y, por tanto, apegadas a una filosofía trascendental, que busca un fin, un sujeto, una subjetividad acorde, un origen. Según Colebrook (2000, p. 113), “tanto Derrida como Irigaray, y aquellas teóricas feministas que exploran las implicaciones del problema del origen, trabajan con el programa trascendental de la relación del sujeto con lo dado y la génesis del significado de lo dado”.

Desde una filosofía empírica o de un trascendentalismo empírico (de acuerdo con Deleuze) se trataría de plantear conceptos nuevos, que además respondan u obedezcan a ciertos problemas. Uno de esos problemas es el de la diferencia sexual, y desde esta perspectiva, la diferencia sexual sería o involucraría la tarea de pensar de manera diferente, se trataría de pensar con la inmanencia, nos permitiría pensar el cuerpo y podría abrir una variedad de comportamientos corporales y diferentes respuestas a lo dado dentro de lo dado. Considerando los problemas éticos planteados por el feminismo y la cuestión de la diferencia sexual, esta misma puede ser la posibilidad y el momento para preguntar “cómo el feminismo, como pregunta, puede transformar el pensamiento” (Colebrook, 2000, p. 125).

De esto modo, tal propuesta implica pensar sobre el cuerpo empírico, en tanto materia y no la representación del cuerpo. Aquí cabe la posibilidad de pensar el cuerpo trans, en otra de sus vertientes y posibilidades, no sólo en el régimen identitario, que correspondería a una metafísica, a un trascendentalismo. En consecuencia, Colebrook (2000, p. 126) concluye que:

Si la diferencia sexual no se teoriza a partir de una metafísica, sino que se enfrenta como un problema, entonces podríamos tomar los problemas

de la diferencia sexual y usarlos para pensar. Una respuesta podría ser pensar no en la relación mente-cuerpo, sino ver tantas relaciones como preguntas corporales.

Este tipo de aproximaciones han generado varias líneas de investigación, como las que atienden al denominado *affect turn* (giro afectivo o al afecto) y al giro ontológico que ha tenido lugar en las ciencias sociales, desde hace un par de décadas. Sobre esto se profundizará en los siguientes capítulos de la tesis, especialmente el segundo.

Asentado lo anterior, y volviendo al orden de las identidades de género, corresponde, definir lo trans.

1.4. Identidades trans

Como un punto de partida muy general, sobre el término trans, se pueden recuperar las definiciones de la Organización Panamericana de la Salud. De acuerdo a su clasificación, *trans* se refiere a personas transgénero o transexuales; y, es un “término general referido a personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales tradicionalmente asociadas con su sexo asignado al nacer” (Organización Panamericana de la Salud (2012, p. 21, en UNESCO, 2015, p.13). Ahora bien, desde esta perspectiva (de la salud y médica), *transgénero* se refiere a:

Las personas cuya identidad de género difiere del sexo biológico con el que nacen. Estas personas pueden ser masculinos a femeninas (mujeres transgénero) o femeninas a masculinos (hombres transgénero). Las personas transgénero pueden ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales. Normalmente, su identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, y en el caso de las

personas transgénero, no se altera o no desean cambiar los caracteres sexuales con los que nacieron (UNESCO, 2015, p. 13).

Por otra parte, *transexual* (UNESCO, 2015, p.13) define a “la persona que siente disconformidad entre su sexo biológico y su identidad de género (transgénero), que ha iniciado un proceso de transición biomédico y psicológico (puede incluir cirugía y tratamientos hormonales) hacia el sexo/género con el cual se siente identificada.” “Estas intervenciones, por lo general, son acompañadas de un cambio permanente en el papel de género” (UNESCO, 2015, p.22).

Las conceptualizaciones anteriores permiten un primer acercamiento a la definición de *trans*: transgénero y transexual. Sin embargo, es preciso apuntar la noción de lo *trans* o *trans**, desde la cual se prefiere recorrer la tesis. Entonces, se asume una primera definición de lo *trans** que es dada por la organización Global Action for Trans* Equality (GATE).

Trans * se refiere a las personas cuya identidad o expresión de género difiere del género asignado al nacer. Algunas personas *trans** se identifican y se presentan como un hombre o una mujer; otros se identifican con una categoría de género no binaria. Las personas. *trans** se describen a sí mismas con muchos términos diferentes, algunos de los cuales son específicos de las culturas locales, incluidos transgénero, transexual, fa'afafine, travesti, hijra, genderqueer y transpinoy, por nombrar solo algunos. Muchos activistas globales han comenzado a utilizar la abreviatura "*trans**" con un asterisco, que denota un marcador de posición para toda la gama de posibles identidades de género que caen bajo la amplia definición de *trans** (Global Action for Trans* Equality –GATE-, 2013, p.1).

De acuerdo a Pons y Garosi (2016), el asterisco fue introducido por el activista argentino Mauro Cabral (2009). Dichas autoras elaboran una genealogía sobre el

término trans, en la que recogen la evolución y usos de este término. Subrayan que las experiencias de las personas trans es diversa, plural e implica el recorrido personal de cada una de ellas, por lo cual, parece reduccionista utilizar términos como transexual, transgénero o travesti. Además, de acuerdo a la investigación que realizan, dan cuenta de cómo el término transexual y transgénero, del cual ha derivado el término trans, ha sido y es utilizado en el discurso médico, psiquiátrico, psicológico, legal e institucional de manera predominante. Por tanto, para alejarse de esa categorización que patologiza la experiencia de la no conformidad con el género asignado de acuerdo al sexo al nacer, es que se ha optado por el término trans y después trans*, con asterisco.

Ahora bien, como se ha dicho, el término trans deriva de transexual y transgénero. Ambos conceptos hacen referencia a la experiencia de personas que no están conformes con el género que les ha sido asignado al nacer, de acuerdo a su sexo. Desde instituciones como la UNESCO (2015), que claramente parte de un discurso médico y un enfoque de la salud, la diferencia estriba en que las personas transexuales, también desean y ponen en marcha modificaciones corporales para lograr la correspondencia entre el género sentido y su corporalidad. Esto implica terapias de reemplazo hormonal, tratamientos hormonales de retraso de la pubertad, cirugías de reasignación sexual, entre otras intervenciones, que pueden ponerse en acción antes o cerca del inicio de la pubertad, y en personas ya adultas.

El término transexual y transgénero ha sido utilizado como diagnóstico de algún trastorno psicológico, como ocurrió en la Clasificación Internacional de Enfermedades (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, World Health Organization, 2016): ICD- 10⁵, y en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V, DSM IV y III) de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, 2014, 2000 y 1980), en donde se

⁵ No así en su última revisión: *11th Revision, ICD-11* (WHO, 2018); en donde han dejado de clasificar lo trans como trastorno, ahora se le menciona en la categoría de “condiciones relacionadas con la salud sexual” y como “incongruencia de género”, para el caso infantil.

habla de transexualismo, trastorno de identidad de género, trastorno por disforia de género. Por esta razón, se reivindica el término trans y trans*, como un modo de dejar al descubierto la imposibilidad de reducir la varianza en cuanto a identidad y expresión de género se refiere, pues, muchas personas no se asumen como transgénero o transexuales, lo cual dependerá de los contextos sociales y culturales en los que se encuentren. Así, trans* expresa la diversidad y el proceso de la identidad de género, el devenir, es decir, no se le ve como algo fijo y estable, universal y para siempre. Sino algo que puede estar en constante cambio y que no necesariamente se ajusta a la definición de transgénero o transexual.

Como señalan Pons y Garosi (2016, p.311), utilizar el término trans funciona “como una estrategia inclusiva de la variabilidad humana en el campo del género” y permite lo siguiente:

- 1) Preservar la multiplicidad de las experiencias subjetivas y corporales de género, haciendo referencia más a un movimiento, un proceso, o un “ir más allá de”, que a una condición o identidad pre-existente; 2) no recalca las definiciones médicas patologizantes; 3) no tiene por qué asumir como referencia el sistema binario de sexo-género; 4) se configura como un posicionamiento crítico desde donde analizar los procesos de producción de ficciones identitarias; y 5) constituye un lente a través del cual analizar la realidad social.

Lo trans es definido desde las ciencias sociales, los estudios feministas, desde la teoría queer y desde los estudios transgénero (Pons y Garosi, 2016). A la vez, los estudios trans “comparten con los estudios de la mujer, estudios de género y teoría queer la herencia de regímenes opresivos de conocimiento y prácticas sociales que producen el género y la sexualidad” (Steinbock, 2016, p. 378, traducción propia). En este sentido cabe señalar que lo trans puede referirse, también, a un emergente campo de estudios, que aparece como una intersección entre una variedad de teorías y aproximaciones sobre el género. Steinbock (2016, p. 378, traducción

propia), señala lo trans como una “intersección con los debates en el feminismo y la teoría queer al explorar sucesivamente las formas en que funciona como un modificador lingüístico de los conceptos de género, actúa como un tema de análisis y constituye un campo de estudios”.

Ahora bien, de acuerdo a Triana (1984, p. 103), *trans* como prefijo latino, indica ir de un lado a otro; y puede referirse a:

1. Transportar (Portatum-llevar): Conducir una cosa de una parte a otra.
2. Transeúnte (Eo-ir): Pasar, el que pasa.
3. Transgredir (Grador-Pasar): Violar un precepto, pasar más allá.
4. Translúcido (Lux-luz): Que deja pasar la luz.

Otros significados pueden incluir la acción de atravesar (por ejemplo: transoceánico) o cambiar (por ejemplo: transformar). Además, se utiliza como adjetivo, es decir, que modifica los nombres o el sustantivo (mujer trans u hombre trans). Por consiguiente, *trans* se ve como “un término mucho más incluyente y respetuoso; trans califica a una persona al describir, nombrar o modificar su identidad de género...trans tiene el poder de crear nuevos conjuntos de vocabulario que son sensibles al surgimiento y la transición procesual; por lo tanto, lo trans va más allá de las formas de pensar sobre el cambio de sexo que están arraigadas en los interruptores binarios (Steinbock, 2016, p. 337).

El asterísco es un caracter comodín, y con él se quiere dar cuenta de cómo existe una variedad y diversidad en cuanto a identidad de género se refiere. Para Halberstam (2018), “el asterísco modifica el significado de transitividad al negarse a situar la transición en relación con un destino, una forma final, una forma específica o una configuración establecida de deseo e identidad. Hace que las personas trans* sean los autores de sus propias categorizaciones” (p.4), “el término "trans*" usa el asterísco para mantener abiertas las muchas historias de cuerpos variantes y las

muchas formas en que esas historias se han desplegado” (p. 52). Funciona también como un concepto en el que se pueden incluir a las identidades no cisgénéricas.

Halberstam (2018), también acota su perspectiva con respecto a la emergencia del niño o niña transgénero, y esta emergencia y denominación es asociada con la normalización y codificación de esa ambigüedad y varianza que expresa el niño trans. Es decir, de inmediato se encasilla su transgresión en un término que se enmarca en el discurso médico, psicológico y escolar. Por lo tanto, habría que cuestionar esta emergencia del niño transgénero, así como sus implicaciones sociales, culturales, personales y políticas. En este sentido, es que me interesa retomar el término trans, como adjetivo para la niñez que expresa abiertamente su inconformidad con el género que le ha sido asignado al nacer. Así pues, hablaré de niñez trans o niñez trans*.

Considerando los elementos hasta aquí mencionados, es posible preguntarse, ¿cómo se comprende a los niños que no cumplen con el mandato de sentirse, asumirse y actuar como niñas o niños, tal como se les ha sido asignado al nacer y de acuerdo a su sexo?, ¿cuál y cómo es la infancia que transitan?

Además, teniendo en cuenta el campo pedagógico, resulta interesante cuestionarse: ¿cuál ha sido el papel de la pedagogía con respecto a la heterogeneidad en el ámbito de la sexualidad y la identidad de género?, ¿cuáles son las concepciones sobre la sexualidad que conducen la práctica pedagógica?, ¿qué planteamientos teóricos pueden contribuir a la comprensión de la infancia y la diversidad de expresiones de género, se correspondan o no con el sexo asignado al nacer?, ¿qué referentes teóricos ayudan a cuestionar y reflexionar sobre la práctica pedagógica con respecto a la infancia y el género? En este sentido, es relevante considerar la *Pedagogía Queer*, tal como la ha denominado Deborah Britzman (1995). Un primer paso para su definición, es adquirir un mínimo de referentes sobre la teoría queer, los cuales se especifican a continuación, y, a lo largo de la tesis. Especialmente, en el capítulo dos se profundizará sobre el

significado e implicaciones del término *queer* desde autoras como Butler, Sedgwick y Anzaldúa.

1.5. Teoría queer

El término *queer* es polisémico. En la lengua inglesa informal se utiliza como un insulto para designar a personas no heterosexuales. Después, se ha conformado como bandera para el activismo LGBTIQ, en donde se ha utilizado el término *queer* como reivindicación y defensa de su experiencia disidente en el ámbito de la identidad y expresión de género, así como de la orientación y prácticas sexuales, entre otros elementos. Al mismo tiempo, define un campo de estudios, una perspectiva de análisis y una identidad.

En cualquiera de estas acepciones, *queer* implica una serie de políticas, entre otras razones, porque cuestiona las categorías de identidad fijas y que presuponen una esencia universal (hombre, mujer, homosexual, heterosexual, etcétera.).

De acuerdo a Gamson (2000, p. 349), *queer*, ha sido utilizado como un término identitario en el que se incluyen todo tipo de sexos y géneros disidentes. También puede definirse como un marcador de la inestabilidad de la identidad. Una identidad que es definida por su desviación de las normas de sexo y género, y que está en flujo constante. Por otra parte, la teoría y estudios queer proponen un enfoque no tanto sobre poblaciones específicas como de los procesos de categorización sexual y su deconstrucción.

Asentado lo anterior, cabe mencionar que la palabra *queer*, tradicionalmente se ha utilizado en el mundo anglosajón de manera negativa, como un insulto contra homosexuales y lesbianas. No obstante, fue retomado por la comunidad disidente, LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer), como reivindicación, como una forma de demostrar con orgullo su disidencia

en el ámbito de la sexualidad, como una manera de autoafirmarse ante la discriminación que experimentan, ante la homofobia y transfobia.

Al respecto, Butler (2004) plantea que el lenguaje tiene un papel fundamental en la constitución de sujetos que son interpelados desde la injuria, sin embargo, el término ofensivo e hiriente puede ser regresado al hablante de una forma radicalmente distinta, que puede rebelarse contra sus propósitos originales y producir una resignificación del lenguaje, de esta forma, el apelativo se vuelve divisa de orgullo y de coraje, símbolo de autodeterminación, orgullo de sexualidad disidente y de concientización política.

Por tanto, el espacio que separa el acto de habla de sus efectos futuros tiene implicaciones prometedoras: inaugura una teoría de la agencia lingüística...El intervalo entre las distintas ocurrencias de un enunciado no sólo hace posible la repetición y la resignificación del enunciado, sino que muestra cómo, con el tiempo, las palabras son capaces de desligarse del poder de herir y de recontextualizarse en formas más afirmativas (Butler, 2004, p.36).

De acuerdo a Talburt (2005, p. 25), *queer* significa “a través”, proviene de la raíz indoeuropea *-twerkw*, que en alemán da lugar a *quer* (transversal); en latín, a torquere (torcer); en inglés “*athwart*”. De acuerdo al diccionario Oxford, la palabra *queer* (2018), perteneciente al idioma inglés, significa “raro, extraño”. Para Talburt (2005), *queer* es un adjetivo o un verbo que atraviesa identidades, subjetividades y comunidades. De esta última afirmación, se destaca la noción de identidad, que es cuestionada profundamente por la misma teoría y la alusión a la palabra como verbo y adjetivo, es decir, la acción como elemento fundamental para los simpatizantes con esta teoría.

El surgimiento de la teoría *queer* ocurrió en la década de los 90, el término se inaugura con los trabajos de Teresa de Lauretis (1984, 1987) y su nacimiento se

acompaña de otros estudios que ahora son emblemáticos; de acuerdo a Mikko Tuhkanen (2009, p. 92), algunos de los textos y autoras/es que fundan el pensamiento queer son: Leo Bersani (1998), con su ensayo *Is the Rectum a Grave*; Judith Butler (1987) y su libro *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*, y Gloria Anzaldúa (1987) con el libro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*.

Otras autoras, como Marla Morris (2005, p. 36), señalarán como textos relevantes y/o fundantes de la teoría queer: *La historia de la sexualidad* de Foucault (1976/1996), las obras de postestructuralistas como Jacques Derrida (1967), especialmente relacionadas con los análisis queer sobre identidad y política; de Michael Warner, el texto *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (1993), de Eve Kosofsky Sedwick, *Epistemology of the closet* (1990) y *Tendencias* (1993), y de Judith Butler el libro *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990).

La teoría queer se ha nutrido de una diversidad de perspectivas teóricas tales como el psicoanálisis, el interaccionismo simbólico, el construccionismo social, pospositivismo y posestructuralismo, posmodernismo, los estudios culturales y el feminismo (López, 2008).

El rasgo común entre estas teorías posestructuralistas, posmodernas y feministas, es que cuestionan los binomios de la identidad, la naturaleza unitaria de la subjetividad, las ideas liberales sobre la autonomía de la persona y la comunidad establecida en la uniformidad, además de su relación con la actividad política de grupos activistas, en este caso, queer (Talbert, 2005, p. 25).

Un elemento primordial en la teoría queer, es la crítica a la noción de identidad y es también uno de los problemas que interesan en esta investigación. Desde esta perspectiva, las identidades son siempre múltiples y los componentes identitarios se pueden interrelacionar o combinarse (López, 2008, p. 116). Desde la

teoría queer se cuestiona la idea misma de identidad, pues para ellos es disciplinaria y con ese concepto se excluyen otras formas de expresión, de ser, de vivir, y se afirma que “las construcciones identitarias funcionan como definitorias del yo y de sus comportamientos, y por lo tanto, excluyen una gama de posibles formas alternativas a través de las que enmarcar el yo, el cuerpo y las relaciones sociales” (p.116), esto conduce a afirmar que lo queer “se centra en los desencuentros entre sexo, género y deseo” (López, 2008, p. 117), o en otras palabras “rechaza la continuidad sexo-género-deseo” (Talburt, 2005, p. 27).

Para el estudio que nos ocupa esto es relevante, ya que es de interés comprender desde esta perspectiva la situación de los niños trans, es decir, la de aquellos que no se ajustan a los lineamientos tradicionales en cuanto a la correspondencia sexo-género y que los desafían.

Este cuestionamiento a la noción de identidad, también es un elemento importante para pensar la educación y lo educativo desde la teoría queer. Al respecto, Talburt (2005, p. 29), sugiere que “un proyecto educativo *queer* debería preguntarse en dónde reside la identidad, ¿en cada individuo, en la comunidad, en la práctica, en las relaciones?”. Por su parte, Morris (2005, p. 36) se pregunta: ¿Cuáles son las consecuencias que éstas identidades provocadoras pueden tener en el ámbito educativo?, ¿los teóricos *queer* pueden ayudar (a los maestros, por ejemplo) a comprender e incluso mostrar empatía con quienes han sido etiquetados de modo violento y perjudicial? (2008, p. 47) y, agregaría, ¿acaso este interés en coadyuvar a la comprensión y empatía resultan suficientes? Con estas afirmaciones y cuestionamientos, ya estamos pisando el terreno de la *Pedagogía Queer*, por lo que, en las siguientes páginas se presenta una breve revisión y demarcación del campo de conocimiento y estudio de la pedagogía, con la finalidad de ofrecer un marco de referencia, que a la vez, sirva para comprender la conceptualización y propuesta de la *Pedagogía Queer*, que ya en la denominación advierte su clara filiación con la teoría queer.

1.6. Pedagogía. Un acercamiento conceptual.

Resulta una ardua tarea hacer un recuento de las concepciones y definiciones con respecto a la problemática de la Educación, la Pedagogía, la Ciencia de la Educación y las Ciencias de la Educación, en Occidente. Sin embargo, es preciso delimitar geografías y temporalidades, es decir, los contextos, épocas y circunstancias que han dado forma a lo que hoy se cobija bajo esas denominaciones. Si bien, esa tarea excede los alcances de esta investigación, no por ello resulta menos importante hacer un breve bosquejo, siguiendo la ruta de autores que sí se han dado a esta tarea de manera profunda.

Comenzaré este recorrido con los griegos y el significado del término *Pedagogía*, que de acuerdo a Rojas (2016a) y sus análisis sobre el desarrollo de este concepto:

Es un término acuñado en la cultura occidental para referirse a un oficio, (“pedagogo”, “ayo”, quehacer de esclavos), cuyo significado es el de “guía del niño” y su origen puede rastrearse históricamente en la Grecia Antigua (siglos VIII-VII a. C.). De la mano de este término y en ese mismo contexto, aparece el “término “didáscalo” (antecedente de “didáctica”), el cual se aplicó al maestro, en tanto que “didaskáleia” o “palestra” se utilizó para nombrar al sitio donde se realizaba la enseñanza colectiva (p.125).

De esta manera, se van esbozando las funciones que se han atribuido a la Pedagogía y a los pedagogos, y, por tanto, sus conceptualizaciones. En este mismo tenor es imprescindible referir a *Platón* y los términos de *paideia* y *areté*, los cuales podemos encontrar en su obra, y que, según Rojas (2006), en su conjunto indican que la “educación abarca tanto el cultivo del cuerpo (perfección) como el del alma (belleza) en su acepción más general sobre la formación del hombre” (p. 11).

Después de la aparición de la noción de “didáctica” con los griegos, se puede decir que la obra que inaugura el inicio formal de la Pedagogía como disciplina es la *Didáctica Magna* (1657) de Comenio (*Apud* Abbagnano y Visalberghi, 1969; Santoni, 1996, en Rojas, 2016a, p. 125). Así, nos movemos al siglo XVII y XVIII, en donde los nombres de Kant, Rousseau y Pestalozzi, se vuelven referentes para la Pedagogía y darán paso a otras conceptualizaciones y derivas, muchas de ellas reflejadas en tres grandes corrientes académico-disciplinarias, a las que me referiré en los siguientes párrafos; sin por ello, ignorar la existencia de otros autores y perspectivas relevantes para la construcción del campo pedagógico, por ejemplo, Aristóteles, San Agustín, Juan Luis Vives y Locke (Rojas, 2006, p. 11).

Siguiendo el orden cronológico hasta aquí trazado y de acuerdo al análisis y genealogía que presenta Rojas (2016b, 2006, 2005) en sus diversos trabajos, es que nos podemos situar en el siglo XIX y XX. En este marco, se identifican claramente tres tradiciones académico-disciplinarias: la alemana, anglosajona y francesa. Cabe mencionar que la definición de tradición académica-disciplinaria, presentada por Rojas, se apega a la dada por José Joaquín Brunner⁶ (1985).

A continuación, y con fines ilustrativos, presento una tabla en la cual se resumen estas tradiciones, así como autores relevantes y algunas de sus temáticas y filiaciones clave.

⁶ La tradición académico-disciplinaria es “una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas” (Bruner, J., 1985, p.32 en Rojas, 2016b, p.180).

<i>Tradición académico-disciplinaria</i>	<i>Autores representativos</i>	<i>Temática de interés representativa con respecto a la Pedagogía y Educación</i>
Alemana	Dilthey y Herbart.	La Pedagogía, la Filosofía y las Humanidades.
Anglosajona	Dewey	La Sociología Funcionalista y la Psicología Experimental en la denominación de Ciencia de la educación.
Francesa	Durkheim, Debesse y Mialaret.	Ciencias de la Educación.

Tabla 1. *Tradiciones académico – disciplinarias en Occidente*. Elaboración propia, con base en los análisis de Rojas (2016b, p. 180, 2006).

Rojas (2016b, p.181), también hace hincapié en la tradición latinoamericana, y que es más reciente en comparación con las mencionadas, pues tomó forma en los años setenta y “...se delimitó a partir de los planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación en los trabajos de autores españoles, argentinos, brasileños y, por supuesto, mexicanos”. Por otra parte, también subraya el enfoque estadounidense, “que reúne los aportes de la psicología educativa de autores de los años cincuenta y sesenta, así como los trabajos de Tyler, Taba, Bloom, Gagné y Mager, entre otros; que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa y la teoría curricular”.

Estas tradiciones son indicadores del contexto social e histórico que ha dado paso a la conformación de la Pedagogía como un campo de conocimiento, misma que tiene por objeto de estudio lo educativo o la educación, siendo el punto de confluencia entre todas las vertientes, tradiciones y conceptos que han contribuido a la comprensión de este campo. Entonces, lo educativo y la educación, se mezcla y vincula con múltiples conceptos, nociones, disciplinas, enfoques, etc. Tal como referiré en las siguientes páginas y que son un reflejo de los infinitos debates y

tensiones alrededor de la complejidad de este campo disciplinario, lo que me parece, lo hace sumamente rico, valioso y desafiante. Por lo mismo, considero que esta problemática exige rigurosidad argumentativa y epistemológica para abordar los problemas de estudio con rigurosidad.

Algunos de los conceptos que los autores hasta aquí mencionados han utilizado, definido y problematizado, con respecto a lo educativo y la pedagogía son: paideia, virtud, educabilidad, enseñanza, aprendizaje, educación, formación, instrucción, cuidado, disciplina, arte, ciencia de la educación, dirección, crecimiento, adiestramiento. Que a su vez, se pueden conjugar con el par: naturaleza-sociedad. Esta red de conceptos, que son parte de la constitución del campo pedagógico, ha dado lugar a diversas vertientes para comprender y estudiar lo educativo. Algunas tienen que ver con las nociones de: didáctica, currículo y evaluación, relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con organización e institución, que a su vez se vinculan con currículo y práctica educativa (Rojas, 2005).

Algunos puntos de inflexión en el desarrollo y conformación del campo pedagógico, tienen que ver, primero, con la instalación formal de la Pedagogía como didáctica, lo cual se registra a partir de la obra de Comenio y se ubica al inicio de la llamada modernidad. Después, nos topamos con otro giro que va a tratar de la conceptualización de la Pedagogía, la Educación y, el debate Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación, que es testimonio del auge del positivismo en las ciencias, de la necesidad e importancia dada al carácter científico que tendría o no, la Pedagogía.

Durkheim, siguiendo en su argumentación a Dilthey, instala el debate Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación. El cual, se deriva de las diferencias entre “arte-ciencia” y “teoría-práctica”, binomios que han servido para definir a la Pedagogía y la Educación (Rojas, 2006).

Otra división importante, esta relacionada con el paso de la pedagogía denominada normalista a la pedagogía universitaria. La primera, relacionada con la formación de docentes en el sistema educativo y que está abocada a la práctica, y la segunda, más próxima a la teoría e investigación. Para un análisis mucho más profundo puede consultarse a Rojas (2016b, 2006), Díaz-Barriga (2016) y a Marmoz (2016); este último para el caso francés, en particular.

Bajo estos referentes, me gustaría plantear algunas ideas generales sobre la polémica acerca de los términos: Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación, considerando las consecuencias prácticas, políticas y formativas que implica cada uno; por lo que referiré a autores clásicos, que han definido cada una de estas perspectivas.

Dicha polémica tuvo mayor presencia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es conveniente aclarar, con respecto a la idea de la *génesis* de la polémica y el uso de los términos citados, que:

La polémica sobre la Ciencia de la Educación se inicia con la incorporación del parámetro categorial positivista en el pensamiento educativo. Se ha afirmado en otras ocasiones que la génesis de esta polémica se ubica en autores como Durkheim y Dewey. Desde luego, tal afirmación se refiere al corpus central argumentativo que conforma la polémica más que al uso del término mismo (De Alba, 1990, p. 36).

Siguiendo esta afirmación, me referiré concretamente a los postulados de Durkheim con respecto a la Ciencia de la Educación y la Pedagogía.

Para Durkheim (1922), la Ciencia de la Educación se encargaría de investigar y/o estudiar las leyes y causas que rigen los sistemas educacionales, es decir, la génesis y el funcionamiento de los sistemas de la educación. Por otra parte, la Pedagogía es definida como “una teoría práctica, donde hay reflexión,

combinaciones de ideas que quieren dirigir la acción, como la aplicación de una ciencia constituida”, aquella que “... no estudia de forma científica los sistemas de educación, pero reflexiona sobre éstos con vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que le orienten” (p. 79-80).

En esta afirmación, se asume que la Pedagogía tiene un rango no equiparable al de la *ciencia*, definida de acuerdo a los parámetros que el mismo Durkheim consideró legítimos, es decir, los del positivismo; sin embargo, deja claro que implica la *reflexión*, el *pensamiento* sobre lo educativo, sobre la acción educativa y alude a la dimensión *prescriptiva* de la Pedagogía.

En otras palabras, la Pedagogía sería la encargada del análisis de lo que podría o debería ser la educación, entendida en un sentido amplio, como transmisión de la cultura en distintos contextos, espacios, edades, personas, medios, etc. Lo cual, estaría vinculado a los fines de la educación, que para Durkheim están en estrecha relación con la sociedad y sus necesidades, por lo que corresponde a la Sociología aportar los principios que han de dirigir la Ciencia de la Educación.

Este postulado es distinto al de Dewey (1929), para quien la Filosofía se encargaría de los fines de la educación; de manera similar, Escolano (1978), afirma que a la Filosofía le corresponde la reflexión epistemológica sobre los resultados y métodos de las Ciencias de la Educación e incluso definir las finalidades de la educación.

Mialaret (1976, p. 9), en su libro *Ciencias de la Educación*, trata con mayor extensión la definición de Educación, Pedagogía, Ciencias de la Educación y sus transformaciones. Refiere que hasta cerca de la década de 1960 no parece establecerse la siguiente distinción: que la *Educación* pertenece a la categoría de la acción, la *Pedagogía* a la de la reflexión. Afirmando, al mismo tiempo, la imposibilidad eventual de separarlas absolutamente, pues la una a la otra son las

dos caras de un mismo proceso, como lo son la acción y el pensamiento. Si bien, no existe un uso definitivo y único de cada término (Ciencias de la Educación, Pedagogía, Ciencia de la Educación), e incluso la definición y uso de cada uno es variable dentro de la producción escrita de un mismo autor, por ejemplo, la de Mialaret; esto no impide reconocer que dicha polémica abrió paso a otra vertiente definitoria del campo pedagógico, que es la de su relación con otros espacios disciplinarios. Como refiere Rojas (2006, p.129):

Las obras de Durkheim y Dewey dan cuenta de este tratamiento sobre la constitución y el estatuto científico de la pedagogía inserta ya en el campo de las ciencias de la educación, en donde el avance de la sociología y la psicología lleva al desplazamiento de la pedagogía y aun de la filosofía, así como de los saberes normativos y prescriptivos que les caracterizan para dejar en una posición de ventaja los saberes de corte teórico y explicativo, los saberes críticos y propositivos generados por la producción discursiva de otras disciplinas sociales.

Una vez que se resalta a la Pedagogía como campo de estudio que integra los saberes de otras disciplinas, se incorporan metodologías, teorías y conceptos varios para dar cuenta de su objeto de estudio: la educación. Destacándose, ya no sólo las actividades tradicionalmente asociadas al pedagogo, como la docencia y su inherente práctica en el terreno educativo, la enseñanza y el aprendizaje, sino, aquellas tareas relacionadas con la investigación, reflexión, teorización y problematización de temas relacionados con lo educativo (Díaz-Barriga, 2016; Rojas, 2016b; Marmoz, 2016).

Es pues, la pedagogía un campo multidisciplinario y por tanto, se hace necesario, tal como diferentes autores han señalado (Mialaret, 1976; Escolano, 1978; Vigarello, 1987; Remedi, 1989; De Alba, 1990; Rojas, 2016b), reconocer los ejes socio-epistemológicos que fundamentan la práctica e investigación educativa, así como las nociones elegidas en esta maraña de conceptualizaciones.

Por otra parte, cabe mencionar que el campo disciplinar de la pedagogía es reciente con respecto a otras ciencias, y que lo es aún más en México, en donde se pueden ubicar las mismas tradiciones académico-disciplinarias ya mencionadas y un desarrollo epistemológico similar a nivel internacional, aunque con sus particularidades, de acuerdo al tiempo, contexto, las propias producciones y desarrollo local e institucional. Por ejemplo, con respecto al siglo XX se puede mencionar la influencia, particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México, de Emilia Elías de Ballesteros, Benedí Domingo Tirado, Santiago Hernández Ruiz, Francisco Larroyo y Lorenzo Luzuriaga, entre otros (Rojas, 2016b); cada cual con su propia visión sobre la educación y filiación a una u otra tradición o enfoque académico.

Finalmente, se puede decir que las coordenadas espacio-temporales señaladas, dan cuenta del amplio campo de la pedagogía y sirven como base para, a continuación, introducir la noción de *Pedagogía Queer*.

Cabe señalar, que las tradiciones académico-disciplinarias, así como los enfoques y líneas de estudio de la pedagogía, no se limitan a los referidos hasta ahora. Sería preciso mencionar algunas líneas recientes, cercanas a la posmodernidad y los denominados giros en las ciencias sociales y humanas. Entre ellos, el lingüístico y ontológico; en donde también, tienen lugar corrientes de pensamiento como la feminista, queer y posthumanista, que es en donde se puede situar la categoría central de la tesis: la *Pedagogía Queer*. Al respecto, también se profundizará en el tercer capítulo.

1.7. Pedagogía Queer

Uno de los primeros lugares en que se registra la aparición de esta noción es en el artículo: *Is there a queer pedagogy? Or stop thinking straight*, de Deborah P. Britzman (1995), situado en el contexto educativo canadiense. En consecuencia, un primer punto a tratar es la traducción. En castellano, esta publicación (que forma parte de un compendio de ensayos enmarcados en la teoría queer) se tituló *La Pedagogía Transgresora y sus extrañas técnicas* (Britzman, 2002). Al respecto, la traductora, Maria Antònia Oliver-Rorger, indica que:

Al no haber vocablo en castellano que ilustre la riqueza connotativa y el uso estratégico que se ha venido haciendo de queer desde la aparición del activismo también denominado queer, he optado, en la mayoría de casos, por no traducir la palabra. Buscar una alternativa en castellano a todas sus aplicaciones hubiera implicado la pérdida de versatilidad del término en su acepción más provocadora de designación identitaria. En algunas ocasiones, me ha sido posible mantener el juego de palabras del autor o autora... También he traducido queer cuando la palabra significa claramente «subversivo» o «transgresor», de ahí que los títulos de los ensayos de Judith Butler («Critically Queer») y Deborah Britzman («Queer Pedagogy and its Strange Techniques») aparezcan respectivamente como «Críticamente subversiva» y «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», a expensas del doble significado con el que juegan las autoras (2002, p. 27).

Me parece prudente considerar los argumentos que justifican la traducción hecha, sin embargo, dadas las características de esta investigación, se ha preferido mantener la noción de *Pedagogía Queer*, en tanto que se tiene por objetivo explorar el campo de esta propuesta en diversos contextos, modalidades y orientaciones, tal como se verá a lo largo de la tesis y especialmente del capítulo tercero.

Grosso modo, la *Pedagogía Queer* es aquella relacionada con la comprensión de la noción de lo “normal” y de la “homogeneidad” en la escuela; se encarga de cuestionar a la escuela en tanto institución y lugar en el que se establece y forja un tipo ideal de ser humano o sujeto, el cual, se circunscribe a las prescripciones que norman la vida social. Específicamente, me refiero a las prescripciones en materia de género, como es la identidad (binario hombre-mujer) y la orientación sexual, entre otras categorías, que de manera más específica se incluyen en la denominada heteronorma, comprendida como un orden que se establece, aprende y afianza en el sistema escolar (y otros espacios sociales). ¿Cuál ha sido la función de la escuela para establecer la heteronorma? ¿Cuál es la concepción sobre lo *diferente, extraño, raro, queer*? Especialmente, con respecto a las niñas y niños que no se ajustan al género que les ha sido asignado al nacer, o sea, la niñez trans.

En este escenario, de acuerdo a Britzman (2002, p. 199), uno de los temas que aborda la *Pedagogía Queer* es el de la “normalidad como un problema histórico para la Pedagogía...” y se le ve “...como un producto de la Pedagogía misma” (la idea del ciudadano ideal, del sujeto hegemónico y único); también se cuestiona: “¿Qué es lo que hace que la normalidad esté tan presente en el pensamiento educativo? ¿Cómo podría desarrollar la Pedagogía un pensamiento sobre la ausencia de la normalidad?” En suma, “...estas cuestiones forman parte de imaginar una *Pedagogía Queer*, una Pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad...” (Britzman, 2002, p. 200).

Así, la *Pedagogía Queer o Transgresora* tiene relación con la comprensión, en el ámbito de los saberes pedagógicos y de la práctica educativa, de aquellos que no se ajustan a la heteronorma (personas que se definen como gay, homosexual, bisexual, lesbiana, inter, trans, queer, etc.) y al establecimiento del binario de género (hombre-mujer). Al respecto, me pregunto: ¿qué problematización teórica se ha dado alrededor de esta propuesta?, ¿cuáles son los argumentos ontológicos y

epistemológicos que la sostienen?, ¿qué prácticas propone?, ¿qué derivas y caminos podría tomar?

Con relación al tema de la normalidad y la educación, Alicia de Alba (2009) señala que la función de la educación ha sido la de una “*hacedora* de normales y anormales”, y que se ha constituido a través de los dispositivos de poder, las epistemes, los discursos y las formaciones discursivas...” (p. 9). Como se observa, la referencia a la obra de Foucault es clave y también es uno de los referentes para algunos de los planteamientos que hace Britzman.

En este sentido, la concepción de lo *normal* puede rastrearse en Canghilhem (1971) y su maravillosa historia del concepto de lo normal y lo patológico, y en Foucault (por ejemplo: 2001, 1975/2002), quien mostrará genuinamente el dispositivo de normalización, los modos en que se instaura y se vuelve parte constitutiva de la pedagogía como espacio, saber y constituyente de la organización social y los modos de subjetivación.

Este marco de referencia contribuye al entendimiento del proceso de conformación de los ámbitos académico-disciplinarios de los que se hablaba en otras páginas. Dada la importancia de los aspectos referidos, es que se retoman para el análisis audiovisual, y se profundizará al respecto en el apartado titulado *Algunas claves fílmicas*, localizado en el capítulo tercero.

Por otra parte, cabe señalar que mi interés en el desarrollo de la problemática planteada en esta investigación, se nutre de mi experiencia profesional como docente, por lo que me permitiré relatar un par de anécdotas al respecto.

El caso de Alejandro y Augusto⁷

Un estudiante de primaria, a quien llamaré *Alejandro* y con quien colaboré muy de cerca en el ámbito escolar, en México, mostraba gusto y preferencia por algunas expresiones de género que tradicionalmente se han asignado a lo femenino. Por ejemplo, con motivo del fin de cursos, preparábamos una coreografía que presentaríamos en el festival de clausura del ciclo escolar. Durante los ensayos, las niñas debían usar una falda, como las que se usan en las danzas folclóricas mexicanas (largas y amplias). En una ocasión, mientras las niñas elegían su falda para comenzar el ensayo, Alejandro decidió que también quería utilizarlas, así que escogió una a su gusto. Antes, me preguntó si podía tomarla. Él se vistió con la falda y comenzó a bailar y a dar vueltas sobre sí, ondeando la falda con gran entusiasmo, en medio del salón y del círculo que ya habíamos formado para comenzar. Los otros niños y niñas lo observaron y después a mí; uno de los niños sólo levantó los hombros, como señalando cierta extrañeza, pero sin cuestionar más, finalmente fue su elección.

Recuerdo que mientras esto ocurría, yo me sentía nerviosa. Mi expectativa era la de quien espera el reclamo inmediato o estaba segura que surgiría algún comentario de rechazo o burla ante esta situación; para mi sorpresa y fortuna de todos, no fue así. El resto del grupo (niñas y niños que en su mayoría conocían a Alejandro desde al menos dos o tres años antes), continuó sus actividades sin cambios. Considero que no hubo manifestaciones de rechazo después o en espacios donde no estuviese algún adulto.

Alejandro podía realizar las actividades que prefiriera en la escuela; en el tiempo para la danza (en cuanto a elegir vestuario) u otras. Especialmente cuando éstas se diferenciaban entre niñas y niños. Sus profesores siempre permitieron que realizara aquello por lo que sentía mayor afinidad. Indudablemente, yo me preguntaba o pensaba a *Alejandro* en otros contextos y escenarios, ¿sería aceptado

⁷ Los nombres de Alejandro y Augusto son ficticios y se citan de ese modo por razones éticas y de confidencialidad.

sin importar sus gustos afeminados?, ¿qué pensarían y dirían los docentes, madres y padres, compañeros de escuela? Cabe mencionar que, antes del suceso relatado, ya había comentarios e hipótesis, por parte de algunos adultos involucrados en ese espacio escolar, sobre el porqué del tipo de expresiones de género que mostraba Alejandro.

Otro caso que quiero relatar brevemente es el de *Augusto*, quien decidió transitar del género femenino al masculino. También fue mi alumno, aunque por tiempo breve. En ese entonces su nombre era Lilith. La dejé de ver un par de años, y cuando volvió al espacio educativo que compartimos se presentó como *Augusto*. Dijo al resto del grupo: “Hola, soy *Augusto*. La niña que conocieron antes”. De manera esporádica, hemos sido testigos de su transición de género, no sin sorpresa. Sin embargo, ello no significó que ésta se haya tornado negativa, es decir, fue recibido y bienvenido como otras veces. Cabe mencionar que esto ocurrió en un contexto estadounidense y en una comunidad educativa que tiene un contacto frecuente con familias homoparentales y que, de alguna manera, se pronuncia a favor de la lucha por los derechos de personas que se asumen como LGBTTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer), no en un sentido activista, pero con pequeños gestos, como izar la bandera multicolor ante la aprobación de alguna política pública a su favor.

Estas historias fueron notables para mí, y también me condujeron a preguntarme qué pasa con los niños o niñas que no se ajustan a lo que les es asignado en una sociedad rígida en este terreno. Me gustaría pensar que la experiencia de *Alejandro o Augusto*, tal como lo noté durante mi trabajo en aquellos espacios, fuese más común, es decir, que no fuese motivo de burlas o exclusión. No obstante, considero que, en la mayoría de los espacios educativos, lo común es el rechazo, la burla, discriminación y otro tipo de agresiones. Prácticas violentas que claramente evidencian los estudios sobre violencia escolar y el denominado bullying homofóbico y transfóbico (ONU & Pinheiro, 2006; UNICEF & Secretaría de Educación Pública, 2009; Plan Internacional, UNICEF & Eljach, 2011; Baruch, R.,

Pérez, R., Valencia, J., Rojas, A., 2017); es decir, existe un claro rechazo hacia aquellos que no siguen los parámetros de “normalidad” establecidos socialmente con respecto al género, orientación sexual, roles de género, etcétera.

De acuerdo a la *Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico* realizada en México durante el año 2011 (y publicada en 2012), a cargo de Youth Coalition, COJESS México y de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (México), el 67% de los participantes fueron víctimas de este tipo de violencia, cabe mencionar que fueron 1273 encuestados, su orientación sexual e identidad de género fue diversa: hombres gays, mujeres lesbianas, hombres bisexuales, mujeres bisexuales, mujeres trans, intersexuales/queers, hombres trans. También se identificó que el nivel escolar donde se reporta más bullying homo y transfóbico es o en nivel secundaria (56%) y primaria (28%). Además, se tuvo noticia de las altas tasas de suicidio relacionadas con este tipo de violencia, de bajo rendimiento escolar y del impacto negativo en el ámbito social y afectivo de las personas que no siguen la “norma” de género.

La transgresión del orden normativo del género es visible de inmediato para quienes están alrededor, a veces basta con mostrar mínimos gestos de “desviación” o “rareza” para romper con lo esperado y ser juzgado negativamente. Prácticas respaldadas por la patologización, psiquiatrización y medicalización de lo trans (Pavan, 2016, p.12; Guerrero y Muñoz, 2018a), propiciándose la estigmatización y exclusión del sistema educativo y social en general.

De lo dicho anteriormente, se subraya la importancia de considerar y discutir las nociones de “normalización” y “patologización”, las cuales se expondrán tomando como referente principal a Georges Canguilhem (1971) y su libro *Lo normal y lo patológico*, quien desde una perspectiva histórica del concepto, las analiza. Particularmente, en Occidente y en el campo de la medicina y las llamadas ciencias de la vida.

Los efectos del uso de estas categorías han dado lugar a sociedades disciplinarias y normalizadoras, en donde el cuerpo, su regulación y administración son piezas centrales para comprender los modos de su operación. En este escenario, juegan un papel importante las ciencias, principalmente las encargadas del estudio del cuerpo humano y la psique. Así como los vínculos y relaciones de poder entre estos elementos y su impacto en el ámbito pedagógico, político y ético. Los trabajos de Canghilhem y de Foucault han sido reveladores al respecto.

Abordar esta discusión es clave para comprender la patologización de lo trans y sus efectos en la vida de quienes se asumen como tal, y de todos aquellos que no siguen la ecuación establecida como “normal”: sexo = género = orientación sexual. Es decir, de acuerdo al sexo (femenino o masculino) asignado al nacer, corresponde un género (femenino o masculino), y, se supone, una orientación heterosexual (deseo por personas del género opuesto), esto funda un orden heteronormativo con alcances micro y macrosociales.

Quienes no se ajustan a esta norma, elaborada a partir del dimorfismo sexual y fundamentada en juicios médicos y psiquiátricos, son y han sido consideradas “enfermas” o “trastornadas”. En consecuencia, han sido sometidas a tratamientos curativos y a una exclusión social tajante. Tal es el caso de las personas trans, quienes no presentan un malestar o una “condición” que atente contra su vida per se. Lo que sí atenta y amenaza su vida día a día es la falta de políticas sociales, laborales, de salud y educativas que las contemplen y protejan de lo que sí vulnera su bienestar, que son las instituciones mismas y personas a su alrededor: familiares, vecinos, compañeros de trabajo y escuela, así como personas que se cruzan alguna vez en la calle, y que no les ven como iguales, que los juzgan como anormales, y deciden que merecen algún castigo por violar las regulaciones de género.

1.8. Lo normal-patológico: normalización y cuerpo trans

Parece que las manos y los pies no me obedecen igual que a los otros, por eso voy al judo, al dentista y al ortopedista. Nací chueco, hace falta enderezarme. Habría que meterme en cursos de dibujo, de futbol, de karate, de disciplina. ¿Cómo se enseña la buena conducta? (Velasco, 2016, p. 102).

Canghilhem (1971), rastrea la etimología y significado de *norma* y señala lo siguiente.

Cuando se sabe que *norma* es la traducción latina de "escuadra" y que *normalis* significa "*perpendicular*", se sabe casi todo lo que hay que saber acerca del dominio del que surge el sentido de los términos "norma" y "normal", trasladados luego a una gran variedad de otros dominios. Una norma, una regla, es aquello que sirve para hacer justicia, instruir, enderezar. "Normar", "normalizar", significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño (p. 187).

También refiere dos definiciones etimológicas de *normal*. La primera, derivada de *normalis*, de *norma*, regla, que significa: conforme a la regla, regular. Una más amplia es la de *norma*, que designa la escuadra, aquello que no se inclina ni hacia la derecha ni hacia la izquierda; por lo tanto, lo que se mantiene en un justo medio (Canghilhem, 1971, p. 91). Subraya que, esta última definición atendería a dos posibles interpretaciones: 1. "Es normal aquello que es tal como debe de ser, 2. Es normal, aquello que se vuelve a encontrar en la mayoría de los casos de una especie determinada". Es decir, remite a la estadística: media, promedio, lo más común. Partiendo de estos dos sentidos, Canguilhem hace notar lo equívoco del término, puesto que al mismo tiempo designa un hecho y "un valor que el que habla atribuye a ese hecho, en virtud de un juicio de apreciación que asume" (p. 91). Para él, ocurre lo mismo en la medicina, en donde el estado normal se entiende como el estado

habitual e ideal de los órganos. En consecuencia, la terapéutica tiene como fin hacer volver a ese estado habitual. Entonces, si se atribuye un valor al hecho biológico, ¿quién y cómo se define ese valor?, ¿el médico o la persona que experimenta ese estado?

Canguilhem continua la discusión e indica que, entonces, “lo normativo es un juicio con relación a una norma...es aquello que instituye normas” (p. 92); y concluye que “la vida misma, y no el juicio médico, convierte lo normal biológico en un concepto de valor y no en un concepto estadístico de realidad” (p. 96). Entendiéndose por *normal biológico*, la norma que es la actividad del propio organismo (hay normas biológicas sanas y patológicas), y por *valor* se refiere a que puede calificarse como positivo o negativo a aquello que contribuye a la perseverancia de la vida o a su disminución, o que la pone en peligro. En consecuencia, salud y enfermedad serían equivalentes si su medida de comparación es la *norma* o lo *normal* pues están medidos por la media estadística.

Otro concepto relacionado es el de *anomalía*. De acuerdo al *Vocabulario* de Lalande, citado por Canguilhem (1971, p.97), esta palabra viene del griego *anonudia*, que significa desigualdad, aspereza. Ahora, *ónalos* designa en griego aquello que es unido, igual, liso; entonces, *anomalía* es etimológicamente “*an-omálos*, aquello que es desigual, rugoso, irregular, en el sentido que se da a tales palabras cuando se habla de un terreno” (p. 97). Dada esta cercanía etimológica es que se ha incurrido en la confusión del término anomalía y anormal. Anomalía se deriva de *ónalos* y se le ha confundido con la derivación *nomos* que significa ley. “El *nomos* griego y el *norma* latino tienen sentidos cercanos: ley y regla tienden a confundirse. Así, con todo rigor semántico, anomalía designa un hecho, es un término descriptivo, mientras que anormal implica la referencia a un valor, es un término apreciativo, normativo; pero el intercambio de buenos procedimientos gramaticales ha provocado una colusión entre los respectivos sentidos de «anomalía» y «anormal». «Anormal» se ha convertido en un concepto descriptivo,

y «anomalía» se ha convertido en un concepto uno normativo” (Canghilhem, 1971, p. 97).

Anomalía será el término utilizado en la anatomía para referir hechos anatómicos insólitos y excepcionales, en comparación con otros seres semejantes. Definido así, se vuelve un concepto estadístico. Una desviación (estadística) (Canghilhem, 1971, p. 97). Esto planteará el problema de saber “si es preciso considerar como equivalentes a los conceptos de anomalía y de monstruosidad. I. Geoffroy Saint-Hilaire se pronuncia por que se los distinga: la monstruosidad es una especie del género anomalía” (p.98).

De acuerdo a Saint-Hilaire (en Canghilhem, 1971, p. 100-101), las anomalías se clasifican según el rango en que permitan el funcionamiento del organismo y si producen alguna deformación. Entonces, se involucran otros conceptos como los de gravedad de la anomalía, y también, la experiencia de la persona que la presenta, cómo lo define y si es perjudicial, si causa dolor, si permite u obstaculiza la perseverancia de la vida. Para que sea anomalía debe ser percibida como tal. Por lo tanto, la anomalía “puede ser objeto de un capítulo especial de la historia natural, pero no de la patología” (p.101).

Un punto muy importante es la atención que se le presta a la experiencia sentida por la persona diagnosticada o a diagnosticar, así como a la sensación y percepción de una amenaza a la vida. ¿Acaso lo trans y todas las llamadas “psicopatías sexuales” definidas en manuales de distintas épocas atienden a esta característica?

Pero la diversidad no es la enfermedad. Lo *anómalo* no es lo patológico. Patológico implica *pathos*, sentimiento directo y concreto de sufrimiento y de impotencia, sentimiento de vida contrariada. Pero lo patológico es por cierto lo anormal. Rabaud distingue entre anormal y enfermo porque -de acuerdo con el uso reciente e incorrecto- convierte a "anormal" en el

adjetivo de "anomalía", y en tal sentido habla de "anormales enfermos" [97, 481] (Canghilhem, 1971, p.101).

Este planteamiento llama a una problematización de diversos elementos, por ejemplo, lo que se entiende por salud, por enfermedad, qué ocurre cuando estas son físicas, cuando es posible identificar un órgano en especial, qué variedades puede haber, y qué ocurre para esas "anomalías", malestares y enfermedades que responden al orden de lo psicológico.

Lo que queda en evidencia es el uso de lo normativo para definir esas categorías. Así, la norma es la tendencia a la perseverancia de la vida y en ese sentido, conceptos como enfermo, anormal y patológico se vuelven parte de la misma ecuación (Canghilhem, 1971, p. 102). Por lo tanto, "no existe un hecho normal o patológico en sí. La anomalía o la mutación no son de por sí patológicas. Expresan otras posibles normas de vida" (p. 108), y cabe considerar que en el campo científico el promedio (estadístico) es el equivalente de *norma*.

Por consiguiente, el uso de los términos enfermedad, patología, normal, normalidad, normalización y monstruosidad, entre otros, conllevan sus propios efectos en la vida orgánica, corporal, social y política. Para el caso de lo trans y de la intersexualidad es notorio cómo se han clasificado e incluido en lo patológico, en la enfermedad y lo anormal.

Al mismo tiempo que la medicina y la sexualidad se desarrollaban como ciencias, se instituyen como técnicas y discursos de disciplinamiento y normalización. Su evolución también impacta el sentido e interpretación de lo trans y lo intersexual. Sus descriptores y definiciones cambian, tanto como sus autores, es decir, los portavoces de las ciencias psi, de la biología, química, medicina, etc. Presenciamos el desfile, en el campo científico y en el del sentido común, de los conceptos: anormal, patología, trastorno, desorden, desorden del desarrollo. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders o DSM-V, 2014) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), la niñez trans se cataloga como “disforia de género” y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (International Classification of Diseases, 11th Revision, ICD-11), publicada por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2018a), aparece como “incongruencia de género en la infancia”, ubicada dentro de la categoría “condiciones relacionadas con la salud sexual”, en el sub apartado “incongruencia de género”. Cabe mencionar que la última revisión de esta clasificación (ICD-11) se hizo pública en junio de 2018. La OMS (WHO, 2018b) anunció, en un comunicado de prensa, que la “incongruencia de género” fue removida de la categoría de “desórdenes mentales” y se le ha colocado en el apartado de “condiciones de salud sexual”. Señalan estar convencidos de que no es un desorden mental y que clasificarlo así causa gran estigmatización para las personas trans. Sostienen la necesidad de brindarles atención médica y psicológica, aunque atendiendo a esta delimitación, es decir, que consideran distinta la atención primaria de salud a la de especialistas en salud mental.

En la versión del año 2016 (ICD 10), la ahora “incongruencia de género en la infancia” aparecía como “desorden de la identidad de género en la infancia” (gender identity disorder of childhood), dentro del apartado V, titulado “desórdenes mentales y del comportamiento” (mental and behavioral disorders-disorders of adult personality and behaviour-gender identity disorders-Gender identity disorder of childhood), y también aparecía otra categoría similar y en estrecha relación, en el apartado “desórdenes psicológicos y del comportamiento asociados con la orientación y desarrollo sexual” (psychological and behavioural disorders associated with sexual development and orientation), que es la de “desorden de la maduración sexual” (sexual maturation disorder).

En el manual de la ICD-10 (WHO; 2004, p.5), también hacen una aclaración sobre el uso del término desorden (*disorder*), a propósito de su cambio y en

comparación con el de *enfermedad*⁸. Cabe mencionar que los términos en inglés refieren a distintas entidades, por ejemplo, *illness* también se asocia con la enfermedad mental y *disease* con trastorno, enfermedad aguda o dolencia, entre otras. Su traducción al español, tiene otras implicaciones, ya que *desorden* no atiende en castellano a un significado semejante en inglés⁹.

Así, se observan las implicaciones y derivaciones del uso de cada concepto y su impacto en la vida cotidiana. A propósito, se puede señalar el cuestionamiento que Canghilhem (1971, p.50-51) hace a Cl. Bernard, acerca de su definición de lo patológico como una variación cuantitativa del fenómeno normal y en la que deja de lado lo cualitativo. “¿Cree Cl. Bernard anular el valor cualitativo del término "patológico" reemplazándolo por los términos "des-orden", "des-proporción", "desarmonía"?” (p.50).

En este sentido, ¿qué implicaciones tiene el cambio de nomenclatura en los manuales clasificatorios de los trastornos y enfermedades? Este problema tiene que ver con el carácter de científicidad fundado en realidades cuantificables, medibles y objetivas. Cuando sólo se atiende a esto, se olvida lo cualitativo, y, por lo tanto, puede ignorarse que no existe una “salud perfecta”, es decir una medida exacta que dé cuenta de un fenómeno.

¡Como si la salud perfecta no fuese un concepto normativo, un tipo ideal!
En pleno rigor, una norma no existe, desempeña su papel que consiste en desvalorizar la existencia para permitir su corrección. Decir que la salud perfecta no existe, significa sólo decir que el concepto de salud no es el de una existencia, sino el de una norma cuya función y valor

⁸ El término “desorden/trastorno” (disorder) se usa en toda la clasificación, para evitar problemas aún mayores inherentes al uso de términos como “enfermedad” (disease) y “padecimiento” (illness). “Desorden/trastorno” (disorder) no es un término exacto, pero se usa aquí para implicar la existencia de un conjunto de síntomas o comportamientos clínicamente reconocibles asociados en la mayoría de los casos con angustia e interferencia con las funciones personales. La desviación social o el conflicto solo, sin disfunción personal, no deben incluirse en el trastorno mental como se define aquí.

⁹ Al respecto, puede consultarse a Javier Flores (2014, p.99), quien hace hincapié en dicha traducción.

consisten en ser puesta en relación con la existencia para suscitar su modificación (p.51).

Otro punto central señalado por Canghilhem (1971), tiene que ver con que la patología permite conocer cómo funciona lo normal, lo saludable y regular, en contraste con lo no saludable o anormal.

No es sólo la excepción la que confirma a la regla como regla, sino la infracción la que le da oportunidad de ser regla al corregir. En este sentido, la infracción no es el origen de la regla, sino el origen de la regulación. En el orden de lo normativo, el comienzo es la infracción (p. 189).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la niñez trans, las identidades y experiencias queer, permiten notar el orden heteronormativo en que vivimos, así como la arbitrariedad de las clasificaciones y jerarquías, especialmente cuando se fundamentan en una concepción ontológica que excluye a quienes rompen esa normatividad.

Insistiría más en la posibilidad, en la obligación incluso, de iluminar por medio del conocimiento de las formaciones monstruosas el de las formaciones normales. Afirmaría con mayor fuerza aún que no existe en sí y a priori una diferencia ontológica entre una forma viva lograda y una fallida. Por otra parte, ¿acaso podemos hablar de formas vivas fallidas? ¿Qué falla podemos descubrir en un ser vivo, mientras no hayamos fijado la naturaleza de sus obligaciones en tanto ser vivo? (Canghilhem, 1971, p. 8-9).

Es preciso considerar la dimensión ontológica puesto que se han tomado los datos biológicos como fundamento para erigir una jerarquización, una diferenciación social, una sociedad normalizadora, normativa y excluyente de las diferencias, como

lo deja ver el caso de las personas intersexuales o trans, a quienes se confina a lo patológico. Como señala Canghilhem (1971, p.95), citando a Bergson, se es víctima de la ilusión de retroactividad.

Por otra parte, las normatividades se extienden y ganan espacios, tal como lo muestra la instauración de la gramática, la ortografía y la ortopedia. Son sistemas de reglas a seguir o sistemas para corregir la anormalidad, el error, el fallo. La normalización se extiende, funciona y se convierte en un mecanismo que ordena lo social, los cuerpos, las subjetividades. Canghilhem (1971), lo señala claramente: “Se comienza por las normas gramaticales para terminar por las normas morfológicas de los hombres y de los caballos a los fines de la defensa nacional, pasando por las normas industriales e higiénicas” (p. 192).

Uniformización, homogeneidad, patrones, medida de los tiempos, de los cuerpos, de la vida. Medidas arbitrarias y ficciones que hacen una sociedad normalizadora. La pedagogía, la ortografía, los hospitales y cada persona dispuesta a vigilar el cumplimiento de las regularidades en su pequeño contexto, perpetúan y hacen dicho orden.

Cuando Canghilhem refiere que se comienza por las normas gramaticales y se termina en las normas morfológicas de los hombres, nos está acercando a Foucault y sus planteamientos sobre el dispositivo disciplinario, de normalización. Con lo que ha develado un nuevo régimen, que no es ya el de la espada, sino el que se valdrá de normatividades para la regulación de los cuerpos, una anatomopolítica; un régimen en el que la vigilancia y el modelo prisión y panóptico, serán característicos de las sociedades que llama disciplinarias. Así, la atención a las reglas gramaticales, protagonizadas en su práctica por la clase burguesa, inaugura la implementación de reglas para y en todos los ámbitos de la vida. “Desde el punto de vista de la normalización no hay diferencia entre el nacimiento de la gramática en Francia en el siglo XVII y la institución del sistema métrico a fines del siglo XVIII” (Canghilhem, 1971, p. 192). De acuerdo a Foucault (1976/1996, p.108),

es la época en que la Revolución Francesa con sus códigos y constituciones se vuelve un nuevo régimen social, distinguido e interesado por gobernar la vida y los cuerpos. Nuevos mecanismos de poder se gestan a partir del siglo XVIII, bio-poder, la norma adquiere centralidad (más que el orden jurídico).

Este poder que tiene como tarea tomar la vida a su cargo necesita mecanismos continuos, reguladores y correctivos [...] Un poder semejante debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, [...] realiza distribuciones en torno a la norma. No quiero decir que la ley se borre ni que las instituciones de justicia tiendan a desaparecer; sino que la ley funciona siempre más como una norma, y que la institución judicial se integra cada vez más en un *continuum* de aparatos (médicos, administrativos, etc.) cuyas funciones son sobre todo reguladoras” (Foucault, 1976/1996, p.174).

Con los mecanismos de regulación se clasifica y jerarquiza a partir de polaridades (como lo normal-patológico), fundadas en un poder-saber arraigado en ciencias como la medicina, la psiquiatría, la biología y la psicología. Para el estudio de lo trans, es imprescindible considerar dicho contexto, el cual, en combinación con otros modos de gobierno y de sujeción, siguen estando vigentes. La sexualidad será un terreno sobre y a partir del cual se construyen relaciones de poder, de saber, de regulación. Esta regulación irá de un continuo que va desde lo molecular hasta el institucional, social y político, y de vuelta. Es decir, se instala, se pone en funcionamiento y construye cuerpos y modos específicos en los que se habita la vida. Se convierte en un mecanismo sutil, del que cada persona se vuelve presa y cómplice.

El gobierno de la vida, pone de relieve el uso estadístico que arroja datos sobre la población (y también sobre lo “normal”), sobre control de la natalidad, reproducción, modos de pareja, familia, la aparición de instituciones con sus reglamentos, por ejemplo: la escuela. Lugar privilegiado para los niños, pero

también, para el control, el aprendizaje de las normas, reglas e higiene, exámenes, estándares a alcanzar. Por otra parte, en el hospital, se distribuye a los enfermos, en espacios y también en categorías, en una clasificación sistemática de las enfermedades (Foucault, 1975/2002, p. 152).

Para Foucault (1976/1996, p. 126-127), a partir del siglo XVIII se despliegan cuatro grandes conjuntos estratégicos sobre el sexo, dispositivos específicos de saber y de poder. Estos son: la histerización del cuerpo de la mujer, pedagogización del sexo del niño, socialización de las conductas procreadoras, psiquiatrización del placer perverso. Se tiene en la mira la regulación del comportamiento de acuerdo a lo calificado como normal y patológico. Se inventa una sexualidad que consistiría en “una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder” (Foucault, 1976/1996, p. 129). En su conjunto, esto constituye el dispositivo de sexualidad.

En esta sociedad normalizadora o disciplinaria, se usa el castigo como medio para regular, para enderezar lo chueco y ajustar lo desviado a la norma. Se excluye a quienes no acatan las regulaciones y se les destinan lugares de encierro y sanciones de diferente naturaleza: castigo disciplinario. Por ejemplo, el rechazo social, la medicalización y la calificación de conductas como buenas o malas (Foucault, 1975/2002, p. 185).

Ahora bien, con lo asentado hasta aquí, se procede a plantear el problema de la diferenciación sexual humana, puesto que funciona como modelo de normalización y de regulación psico-corporal, un modo de subjetivación.

De acuerdo a Javier Flores (2014), la diferenciación sexual puede comprenderse como el conjunto de “procesos biológicos que determinan que un embrión humano siga una ruta de desarrollo femenina o masculina”. Según este

autor, los estudios científicos sobre la diferenciación sexual humana, a finales del siglo XX, presentaban al menos las siguientes características: 1. La noción de un dimorfismo sexual; la idea de que en nuestra especie desde un punto biológico sólo existen dos sexos: mujeres y hombres; 2. La reducción a lo genital y a un destino reproductivo; 3. un determinismo genético que reduce el sexo a un arreglo particular de cromosomas (X, Y); 4. La invisibilidad de lo femenino (pues se tiene como único modelo a lo masculino, se considera que es lo único ontológicamente existente y válido). Esto queda manifiesto en los estudios genéticos que se enfocaron en la búsqueda de un “gen maestro” en los cromosomas masculinos; 5. La diferencia como patología y enfermedad (Flores, 2014, p. 90).

Dichos estudios, surgen en el siglo XX en Europa y han pasado por diversos enfoques (desde el estudio de la anatomía hasta el de las moléculas) con los que se intenta explicar qué es lo que determina una ruta de desarrollo embrionario. Hasta el momento no hay una única respuesta y, lo que es un hecho, es que existe una combinación enorme de factores fisiológicos, químicos, anatómicos, hormonales, entre otros; todos relacionados con esas rutas de desarrollo.

En relación con lo anterior y bajo la consideración de que ninguna ciencia es neutra ni objetiva, es que surgen algunas preguntas: ¿cuáles son los intereses que rigen estas investigaciones?, ¿para qué y cómo se divulgan?, ¿qué impacto han tenido? Una de las consecuencias que se pueden señalar, es precisamente, la patologización de las personas que presentan anatomías que no encajan en el modelo del dimorfismo sexual; el cual sólo contempla dos polos: femenino y masculino. Tal es el caso de las personas intersex o trans. Afortunadamente, han habido cambios en las conceptualizaciones y categorizaciones médicas y psiquiátricas, producto del desarrollo científico y, primordialmente, como resultado de la denuncia pública de las arbitrariedades y violación de derechos que han sufrido las personas intersexuales y trans. Los movimientos activistas y académicos que defienden los derechos de estas poblaciones han sido y son fundamentales.

Tal como señala Flores (2014), estos eventos parecen tener impacto en la modificación de los estándares médicos.

Los cambios a favor de la población LGBTTI, también se han dado en materia legislativa y educativa. Por ejemplo, el hecho de que se permita el cambio de identidad de género sin un proceso judicial y que, en Escocia, se haya incluido en el currículum la temática LGBTTI (The Guardian, 2018). Sin embargo, las transformaciones culturales y sociales parecen tomar más tiempo, además, las legislaciones tampoco son la panacea.

Cabe mencionar que la experiencia trans deja ver el imperativo social fundamentado en la diferencia anatómica y, con base en ella, la instauración de dictámenes sobre lo que “es” o “hace” a una “verdadera mujer” o a un “verdadero hombre”. Estos argumentos violentan a quienes no cumplen el requisito del “ser” verdadero, y son utilizados tanto en contextos científicos y profesionales como en la vida cotidiana regida por el sentido común, aún cuando algunos casos ponen en tela de juicio y evidencian la arbitrariedad de estos parámetros de clasificación. Por ejemplo, la experiencia de Caster Semenya (Moreno, 2013) en el campo deportivo, el cual es un terreno donde hacen explícitos y medibles los “requisitos” que indicaran si alguien “es” hombre o mujer.

Otro tipo de pruebas utilizadas para evaluar lo “verdaderamente” femenino o masculino, son las elaboradas para el diagnóstico de la llamada “disforia o incongruencia de género”. Puesto que el testimonio de personas trans con respecto a sí mismas se consideraba inválido, más aún cuando se trata de menores (Guerrero y Muñoz, 2018a), las instituciones de salud y jurídicas, han requerido un diagnóstico psicológico que confirmase la “verdadera identidad”, incluyendo pruebas psicológicas e intervenciones quirúrgicas que probasen dicha afirmación.

Una de las pruebas utilizadas con este fin, es el llamado test de la vida real, en inglés: the real-life experience (RLE) o real-life test (RLT) (The Harry Benjamin

International Gender Dysphoria Association, 2001). A grandes rasgos, consiste en un periodo en el que se pone a prueba y se evalúa si una persona “realmente” desea pertenecer al género contrario al que ha sido asignada al nacer. Es sometida a cuestionamientos como estos: ¿le gusta leer novelas de amor?, ¿me gustaría ser piloto de competiciones automovilísticas?, ¿me gustaría ser militar? Esta prueba, esta *experiencia de la vida real*, “puede entenderse como disciplinamiento corporal basado en los presupuestos de género hegemónicos enmarcados en la heteronormatividad” (Pons, 2013).

En el documental *Real life test* (Marano, 2009) se denuncia la forma en que opera esta prueba, y con el testimonio de personas trans se cuestiona la supuesta necesidad de querer ajustarse a un tipo de cuerpo específicamente femenino o masculino. Si bien, muchas personas trans desean una cirugía de reasignación sexual, siguen terapias hormonales y otra serie de procedimientos para ajustar su imagen corporal, lo cierto es que no todas y no es una vivencia exclusiva de las personas trans. ¿Por qué deberían declarar que no les gusta su anatomía? ¿Por qué deberían decir que rechazan su historia de vida a la fecha? ¿Por qué deberían declarar que aborrecen su experiencia en el género que desean abandonar? ¿Quién se salva de realizar o desear modificaciones en el cuerpo? ¿Quién está exento de un interés por la imagen y expresión corporal y de género? Las diferencias anatómicas no determinan la valía de las personas, ni tendría porque ser el parámetro para ordenarlas y jerarquizar, ni su cuerpo en tanto anatomía ni el deseo. Ningún tipo de cuerpo específico tiene mayor estatuto ontológico que otros, ni un género es mejor o tiene mayor valía que otro, es decir bio-hombre/bio-mujer y trans-hombre/trans-mujer¹⁰, u otro, deberían tener el mismo estatuto.

¹⁰ Esta nomenclatura es la que plantea Preciado (2008, p.84-86): “Surge así, en medio de la guerra fría, una nueva distinción ontológico-sexual entre los hombres y mujeres «bio», aquellos que conservan el género que les fue asignado en el momento del nacimiento, y los hombres y las mujeres «trans» o «tecn», aquellos que apelarían a las tecnologías hormonales, quirúrgicas y/o legales para modificar esa asignación. Esta distinción entre bio-hombre/bio-mujer y trans-hombre/trans-mujer aparece en realidad a finales del siglo XX en las comunidades transexuales de Estados Unidos e Inglaterra, más sexotecnificadas y más organizadas políticamente que en otros países de Europa o de Oriente, para denominar respectivamente a aquellas personas que se identifican con el sexo que les ha sido asignado en el nacimiento (bio) y aquellos que contestan esa asignación y desean modificarla con la ayuda de procedimientos técnicos, prostéticos, performativos y/o legales (trans). Utilizaré a partir de aquí esta nomenclatura sabiendo que ambos estatus de género (bio

El desarrollo de tecnologías para modificar los cuerpos (biomedicina, cirugías, farmacología, biología, endocrinología, etc.) ha revolucionado la manera de pensarlo y construirlo. Al mismo tiempo, esto genera cambios en los regímenes de percepción, los procesos de subjetivación, y por tanto, en los mecanismos de control y gobierno. Este es un punto crítico, especialmente en el caso de los niños y adolescentes trans, ya que hay una serie de decisiones por tomar. Por ejemplo, en cuanto a terapias hormonales, de voz, cirugías o salud reproductiva.

Entre los factores y cuestionamientos comprometidos en este escenario, pueden mencionarse los relacionados con las instituciones de salud que pueden o se harán cargo; qué posibilidades tienen las personas trans para acceder a estos servicios y, por otra parte, qué motiva la elección y deseo por algún tipo de intervención en el cuerpo. Todas estas son cuestiones que se relacionan con el problema de la subjetividad, y que insisto, no conciernen únicamente a las personas trans. Las afirmaciones y preguntas de Preciado (2008, p.173) son relevantes al respecto:

Así están las cosas, habrá que hacerles frente: si no acepto definirme como transexual, como “disfórico de género”, entonces deberé admitir que estoy enganchado a la testosterona. Cuando un cuerpo abandona las prácticas que la sociedad en la que vive le autoriza como masculino o femenino, se desliza progresivamente hacia la patología. Esas son las opciones biopolíticas que se me ofrecen: o me declaro transexual, o me declaro drogadicta y psicótica...Pero ¿cómo hemos podido dejarle al Estado la gestión del deseo, de la fantasía sexual, del sentido de habitar o no el cuerpo propio? ¿O habría que decir el cuerpo-del-Estado?

y trans) son técnicamente producidos. Ambos dependen de métodos de reconocimiento visual, de producción performativa y de control morfológico comunes. La diferencia entre uno y otro depende de la resistencia a la norma, de la conciencia de los procesos técnicos (Farmacoponográficos) de la producción de la masculinidad y la feminidad, y del reconocimiento social del espacio público. No hay aquí un juicio de valor implícito: el género trans no es mejor ni más político que el género bio”.

Preciado (2008), retoma las formulaciones de Teresa de Lauretis y de Foucault para su planteamiento sobre las técnicas farmacoponográficas de normalización, (“procesos técnicos de la producción de la masculinidad y la feminidad”, p. 86). Con lo cual, expone que las sociedades disciplinarias y de control, así como el biopoder, siguen siendo rectores, sólo que sus mecanismos de operación se vuelven más sofisticados y diversos.

El género, como la píldora y el *oncomouse*, no emergen en el discurso político del feminismo, sino en los laboratorios de farmacopornismo. Dicho de otro modo, el negocio del farmacopornismo son las tecnologías del género, del sexo, de la sexualidad y de la raza. Tecnologías de producción de ficciones somáticas (Preciado, 2008, p.84).

Estas técnicas se encarnan a nivel biomolecular y social, existe una programación de género que se define como “una tecnología psicopolítica de modelización de la subjetividad que permite producir sujetos que se piensan y actúan como cuerpos individuales” (Preciado, 2008, p.90), generizados. Programación que es un plan, un solo pensamiento, un destino definido, interesa establecer un fin específico.

Canghilhem (1971), en su análisis de lo normal y lo patológico, hace referencia a la *programación*, como una metafísica, como si hubiese un fin natural, por ejemplo, el del desarrollo. Un plan implica que hay un conjunto de normas que rigen la vida. Nos hacemos de una vida normada, que sujeta y captura nuestro deseo, aceptamos las necesidades que se nos imponen y trabajamos arduo para ello. Un plan fundamental es el heterosexual y el de ajustarse a un modelo masculino o femenino, y exigirlo a otros.

Para finalizar es preciso reafirmar, tal como Fausto– Sterling (2018) lo hace, que “dos sexos jamás han sido suficientes para describir la variedad humana. Ni en tiempos bíblicos ni ahora. Antes de que supiéramos gran cosa sobre la biología,

establecimos reglas sociales para administrar la diversidad sexual”. A esto, se suma la necesidad de considerar el impacto del desarrollo tecnológico en la vida actual.

Al respecto, desde las ciencias sociales en general y desde los estudios de género, en particular, se han desarrollado líneas de estudio sobre ciencia y tecnología. Dentro de los enfoques teóricos de feministas comprometidas con estas líneas de investigación y que han participado en los giros recientes en la teoría crítica, el giro al afecto y el giro ontológico, se pueden mencionar los trabajos de Grosz, Barad, Terranova y Parisi. Quienes siguen la línea de filósofos como Deleuze y Guattari, Michel Foucault, Alfred North Whitehead, Charles Darwin, Neils Bohr, Baruch Spinoza, Henri Bergson, y la de pensadores contemporáneos como Brian Massumi, Keith Ansell Pearson y Steven Shaviro (Clough, 2012). También son relevantes los trabajos de Butler y Donna Haraway. Al mismo tiempo, emergen enfoques como los de la *ecología queer* (por ejemplo, Roughgarden, 2009) y otros que desde la perspectiva de la biología contemporánea siguen planteando cuestionamientos y debates sobre el género y la diferenciación sexual.

Sin duda y como apunta Foucault (1976/1996, p.175), “una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida”, y sobre la cual se siguen construyendo estrategias de disciplinamiento que requieren de un análisis crítico constante.

Ahora bien, bajo los referentes hasta aquí mencionados y situados en el espacio escolar, resulta preciso tener en cuenta que “la visibilidad que han adquirido las identidades queer en estos tiempos, supone reconocer también los derechos ganados por las minorías en este tiempo sociohistórico, también en la escuela” (Minnicelli, 2004, p. 26). Por consiguiente, es indispensable contar con referentes teóricos que orienten la reflexión sobre las infancias, lejos de la mirada adultocéntrica y de los discursos dominantes y poco críticos de la medicina, la psicología y la pedagogía.

El estudio y reflexión sobre las identidades trans en la infancia es relevante dado su escaso e incipiente abordaje en las ciencias sociales, especialmente en Latinoamérica y en el campo educativo; además, las niñas(os) actualmente tienen mayor probabilidad de conocer y de convivir con personas que se asumen como gay, lesbiana, trans, etc., (Stockton, 2009), y de que su expresión e identidad de género sea mucho más flexible o distinta a la correspondencia rígida de sexo-género-orientación sexual que han vivido generaciones anteriores a la suya.

De hecho, autores como Bustelo (2012), señalan que esta reconsideración de la noción de infancia, de acuerdo a las condiciones sociales actuales, conlleva la necesidad de elaborar referentes conceptuales, teóricos y metodológicos que den cuenta de la situación de la infancia o las infancias en el contexto latinoamericano. En México, estos estudios y casos son emergentes, sin embargo los problemas derivados de la situación no lo son tanto y es preciso atenderlos y prevenirlos. Por ejemplo, durante el año 2013 (al menos hasta septiembre) el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal, en México (Suárez, 2013), recibió cinco denuncias por discriminación en instituciones educativas relacionadas con niños o niñas transgénero.

Una propuesta que incluye la atención a estas problemáticas en el contexto escolar es la de la *Pedagogía Queer*, por lo cual es pertinente volver a preguntarse si es una propuesta potente y viable, y cómo organizarla considerando nuestros contextos y lugares de trabajo. Finalmente y de manera fundamental, interesa la pregunta: “¿Cómo articular una pedagogía antinormativa, que haga de la normalidad su objeto insistente y paradójico de reflexión, y no su producto más deseado?” (Flores, 2011, en Pechín, 2015, p.14; Flores, 2013).

Ya situadas en el campo de la educación y recordando a Silvia Serra y Antelo (2013), a propósito de su cuestionamiento sobre una “pedagogía sin atributos”, es propicio atender a algunas de las interrogantes que se hacen y que tienen que ver con las relaciones de poder que implica la escuela, relaciones inmersas en un

contexto histórico peculiar y que obligan a pensar en “¿cómo es que la educación ha llegado a ser lo que es?, ¿qué otros caminos posibles se abren para ella?, o en otras palabras, ¿qué otra cosa puede llegar a ser?” (p. 74).

1.9. Conclusiones

En este capítulo se ha hecho una aproximación teórica a las categorías clave abordadas en esta investigación: la noción de infancia, niñez trans, teoría queer, pedagogía y *Pedagogía Queer*. Dicho bagaje permitirá una mejor comprensión del tema de estudio y de los siguientes capítulos. Además, con lo dicho hasta ahora se plantea un panorama general sobre los siguientes aspectos.

- La problemática del campo pedagógico, su definición, delimitación y campo de reflexión y acción. Como ya se ha referido hay un debate y tensión entre los diferentes conceptos que se refieren a este campo de saber, entre ellos el de la Pedagogía, Educación, Ciencia o Ciencias de la Educación. No obstante, se da por hecho que su objeto de estudio es la educación y que se aborda desde múltiples enfoques, disciplinas y metodologías, por lo que se constituye como un campo multidisciplinario que tiene como una de sus tareas fundamentales la investigación, problematización y teorización de conceptos y problemas asociados a lo educativo. Al respecto, la investigación aquí presentada es un ejemplo de la intersección de disciplinas y enfoques varios, con los que se quiere dar cuenta de la problemática de la niñez trans y el género, pensado en el contexto educativo. Particularmente, se considera la *Pedagogía Queer* como un modo de abordar y comprender la niñez trans en la escuela.

- Otro de los aspectos relacionados con la propuesta pedagógica queer es el cuestionamiento a las nociones de normalidad y patología que se reconsideran para el estudio y abordaje de lo educativo, lo cual toca el tema del género y de la niñez trans, en tanto infancia que no se contempla y se ignora, o bien, se le remite al ámbito de lo patológico. Por ejemplo, en las teorías del desarrollo, en las nociones

de ciudadanía o en los modos de abordar en la escuela, las transgresiones al orden del género entre los estudiantes.

- Por lo tanto, la noción de infancia trans en Occidente y en la pedagogía, se concibe desde una visión predominantemente adultocéntrica, en la cual, la opinión y experiencia infantil es menos valiosa que la de los adultos, se le ve como un ser incabado, inmaduro y por tanto, cuando expresan su inconformidad con el género que se les ha asignado son despojados de su propia decisión, no se da valor ni defensa a su expresión. No obstante, en los últimos años hay mayor atención al tema de la infancia y su estudio en las sociedades contemporáneas.

En consecuencia, desde la aproximación a la niñez trans y a la conceptualización de Pedagogía hasta aquí expuesta, se puede dar pie a la exploración de investigaciones, propuestas y prácticas pedagógicas queer. Lo cual se expondrá en los siguientes capítulos. Así como el vínculo de la *Pedagogía Queer* y la filosofía, dado que se retomarán algunas nociones de la filosofía de Deleuze y Guattari, para la comprensión y problematización de la niñez trans y la identidad de género, en tanto dinámica y no fija, universal e inalterable.

Además, se considerará el concepto de agenciamiento como una aproximación para la comprensión de lo social y de la escuela. Por lo tanto, bajo este marco, se cuestiona la identidad, el ser o el “es” y se piensa en un constante devenir; se cuestionan las categorías excluyentes que funcionan mediante binarios (mujer-hombre, adulto-niño), así como los mecanismos de subjetivación y los procesos que dan lugar a un quebrantamiento y salida de los órdenes sociales impuestos y que disminuyen la potencia de los cuerpos, que disminuyen y coartan las posibilidades de acción y que capturan el deseo. De esta manera, se pretende la exploración de horizontes ontológicos y epistemológicos que ayuden a comprender estas “nuevas subjetividades” (las de la niñez trans), atendiendo, por una parte, a las críticas derivadas de la hegemonía de la textualización y la atención al lenguaje, como parte del giro lingüístico; y por otra, enfatizando una ontología social a partir de la noción de agenciamiento.

CAPÍTULO 2

CONJUNCIONES DISYUNTIVAS: TEORÍA QUEER–DELEUZE–GUATTARI–PEDAGOGÍA

2.1 Introducción

En este capítulo se hará un bosquejo sobre algunos vínculos entre la teoría queer y la filosofía de Deleuze y Guattari. Ambas aproximaciones son un campo de estudio basto y complejo, de manera que se precisarán los ejes, conceptos y elementos que interesa considerar para los fines de la tesis.

En primera instancia, hablar de teoría queer implica pasar revista a algunas autoras, a quienes se les atribuyen textos seminales para la instauración de esta teoría como un campo de estudio, sin soslayar su fuerte vínculo al activismo social. Algunas de ellas son: Michel Foucault (1976/1996), Gloria Anzaldúa (1987), Judith Butler (1987, 1990), Eve Kosofsky Sedgwick (1990, 1993), Leo Bersani (1998), entre otras. Cabe mencionar que los estudios queer están nutridos por diversas corrientes filosóficas y teóricas, tales como el postestructuralismo, el psicoanálisis, el construccionismo social, la teoría crítica y el feminismo.

Muchas son las autoras que siguen estudiando y ampliando los planteamientos queer, muchos son también los retos, las crisis y el uso de esta propuesta teórica. La cual ha nacido en el contexto occidental, primordialmente en países de lengua inglesa, en donde el término *queer* tiene una acepción coloquial, utilizada para denigrar, devaluar y violentar verbalmente a las personas que se asumen como gays, lesbianas, trans, etc. Pues bien, la comunidad LGBTIQ se ha apropiado de este adjetivo a modo de reivindicación, de desafío al estigma, a la exclusión y la violencia a la que han sido sujetos.

Dentro de los rasgos característicos de la teoría queer se puede mencionar su insistente cuestionamiento a la noción de identidad fija y universal, su potencial crítico y transgresor, así como la reivindicación y defensa de aquellos que desobedecen los mandatos de género.

Un concepto clave dentro de los estudios queer es el de *performatividad*, el cual fue introducido por Judith Butler, quien claramente ha incorporado en sus elaboraciones teóricas elementos de la lingüística, el psicoanálisis, de la filosofía de Hegel y de Foucault. Algunos de estos referentes forman parte de la coyuntura en la que se piensa la propuesta de Butler y la de Deleuze-Guattari, y que serán expuestos en este capítulo.

Por otra parte, señalaré algunas coincidencias entre la ontología de Deleuze y la de Gloria Anzaldúa, algunos rasgos sobre la noción de tiempo en tanto que cuestionan lo ordenado de manera lineal, y particularmente, la noción de lo queer y la nueva mestiza para Anzaldúa.

En general, la intención de este capítulo es señalar coincidencias, movimientos posibles y uniones entre conceptos y postulados de la teoría queer y de la filosofía de Deleuze y Guattari. Se señala a ambos autores puesto que muchos de los conceptos y propuestas a estudiar, tienen que ver básicamente, con lo que han expuesto en los libros que escribieron juntos, en especial en su importante obra, *Capitalismo y Esquizofrenia* (1980).

Considerar la filosofía Deleuze-Guattari y la teoría queer, se vuelve un camino teórico aventurado y espinoso, dadas sus posibles y profundas diferencias. Pero ello, desde mi punto de vista, no le resta valor al esfuerzo de pensarlos en conjunto. Si la tarea de la filosofía consiste en la creación de conceptos, siguiendo a Deleuze y Guattari (1993), entonces, tal vez esta indagación de teorías, conceptos y alianzas, sin perder de vista la experiencia real y práctica, sea un modo de hacer camino para tal creación, para la discusión y crítica sobre lo ya existente.

En este camino aventurado, desde hace años, se encuentran algunas estudiosas de ambas propuestas y a quienes referiré en las siguientes páginas. Cabe mencionar que, durante el verano de 2017, se celebró la Conferencia Internacional de Estudios sobre Deleuze (The International Deleuze Studies Conference), y su décima edición se tituló: Taking flight: assembling, becoming, queering. Dicha conferencia estuvo dedicada en gran parte a las indagaciones entre los temas que nos ocupan en este capítulo. Algunos de sus conferencistas magistrales son referentes en el terreno de la teoría queer (por ejemplo, Jack Halberstam y Kathryn Bond Stockton). Si bien, la intención de esta conferencia fue enfocarse en la filosofía de Deleuze, recientemente se está buscando agregar al título de la conferencia el nombre de Guattari y con ello dar crédito a la importancia del trabajo que elaboraron en conjunto.

Ahora bien, en esta conferencia se buscó abrir preguntas interdisciplinarias, explorando "creaciones salvajes" y desterritorializaciones que surgen en el encuentro de la teoría queer con la filosofía Deleuze-Guattari (International Deleuze Studies Conference, 2017). Así, se invitó a realizar una lectura queer de los textos de Deleuze y viceversa. Esta misma invitación la encontramos en el compendio de artículos recopilados en *Queer Theory and Deleuze*, libro editado por Chrysanthi Nigianny y Merl Storr (2009), y donde se encuentran capítulos que han nutrido de manera importante lo que se expondrá en las siguientes páginas (por ejemplo, Parisi, 2009; Tuhkanen, 2009; Colebrook, 2009).

Escribir sobre las coincidencias entre postulados de la teoría queer y de la filosofía de Deleuze-Guattari exige darle vueltas a algunos conceptos que se consideran importantes y atinados para pensar los temas de interés en esta tesis: el género, la infancia, la niñez trans, la escuela, la pedagogía. Por supuesto, los mismos conceptos atraviesan otros contextos y campos teóricos, ya que dan cuenta del orden social en general y de la vida. Así que se va formando una nube de abstracciones con las nociones de agenciamiento, identidad, diferencia, afecto,

univocidad, devenir mujer, devenir niño y rizoma. A lo largo de las siguientes páginas, se harán algunas precisiones al respecto.

2.2 De la diferencia e identidad

Deleuze, pensador de la diferencia, maravillosamente logra pervertir el pensamiento platónico y con ello, gesto crucial y potente, desafía y cuestiona el modo en que se ha tratado la diferencia: subsumida a la identidad. Introduce los conceptos de diferencia y repetición, disputando el de identidad y negación, de Hegel; y afinando la voluntad de poder y eterno retorno de Nietzsche.

Para Deleuze, el eterno retorno es eterno retorno de la diferencia, la repetición que genera diferencia y no el retorno circular de lo mismo. “El eterno retorno es la univocidad del ser, la realización efectiva de esta univocidad” (Deleuze, 2002, p.80). El ser es diferencia, y en este sentido “el ser se dice del devenir, la identidad de lo diferente, lo uno de lo múltiple, etc.” (Deleuze, 2002, p. 79). Eterno retorno como la máxima fórmula de afirmación, de afirmación de la vida: diferencia, univocidad, inmanencia, devenir, caos.

También, retoma la noción de duración de Bergson como diferencia y como dimensión ontológica, eterno devenir, tiempo en devenir. Deleuze, nos ofrece un nuevo modo de pensar, de pensar el pensamiento, un modo creativo, bailarín, irreverente; en donde se asume la diferencia como la sustancia única, y ésta como fondo y consistencia ontológica, en donde no hay jerarquía ontológica como la que si propaga el platonismo. Jerarquías y divisiones que nos atrapan y en las que vivimos, suponiendo que es lo único que se puede vivir, habitar; implica la invención de un Yo, como esencia, como universal indisoluble, fijo, sin movimiento.

De acuerdo a Deleuze (2002, p. 80) y su interpretación de Nietzsche, “... el eterno retorno, el volver, expresa el ser común de todas las metamorfosis, la medida

y el ser común de todo lo que es extremo, de todos los grados de potencia en tanto realizados”. Es clave la noción de metamorfosis, transformación, cambio, en tanto poiesis, creación como constituyente del eterno retorno. “Es en la hybris donde cada uno halla el ser que lo hace retornar y también, esa suerte de anarquía coronada, esa jerarquía derribada que, para asegurar la selección de la diferencia, comienza por subordinar lo idéntico a lo diferente” (p. 80) y no viceversa, como se hace en la metafísica trascendental y en el orden de la representación, en donde se subordina la diferencia a la identidad. “La rueda en el eterno retorno es a la vez producción de la repetición a partir de la diferencia, y selección de la diferencia a partir de la repetición” (p.80). Repetición de lo mismo, pero de lo mismo que al mismo tiempo es diferente, y que se constituye como tal en esa vuelta. Identidad como segundo principio, que deviene. Lo que vuelve, lo que retorna son las diferencias creativas, las que pueden producir.

Si el eterno retorno expresa la diferencia en tanto univocidad del ser, entonces, “la diferencia está detrás de toda cosa, pero no hay detrás de la diferencia...el eterno retorno, el ser unívoco que se dice de la diferencia” (Deleuze, 2002, p. 102). Así, se puede señalar lo siguiente:

La diferencia no es lo diverso. Lo diverso es dado. Pero la diferencia es aquello por lo que lo dado es dado. Es aquello por lo que lo dado es dado como diverso. La diferencia no es el fenómeno, sino el más cercano noúmeno del fenómeno... toda diversidad todo cambio remite a una diferencia que es su razón suficiente. Todo lo que pasa y aparece es correlativo de órdenes de diferencias, diferencia de nivel, de temperatura, de presión, de tensión, de potencial, *diferencia de intensidad*. (Deleuze, 2002, p. 333).

En este sentido, en tanto que la diferencia no es el fenómeno y en tanto que el eterno retorno implica creación y univocidad, se puede atisbar la inversión del

platonismo y las críticas que Deleuze hace contra todo el orden de la representación.

Ahora bien, la diferencia se había reducido a la identidad, a la semejanza, tal como lo muestra la herencia aristotélica de las clasificaciones, el concepto en el que se ubica a la diferencia, todo dentro de una mismidad, lo que no se ajusta a él es monstruoso. Foucault (1995, p.22), a propósito de la noción de diferencia de Deleuze, señala que:

Generalmente se la analiza como la diferencia de algo o en algo; detrás de ella, más allá, pero para soportarla, facilitarle un lugar, delimitarla, y por tanto dominarla, se coloca, con el concepto, la unidad de un género que debe fraccionar en especies (dominación orgánica del concepto aristotélico); la diferencia se convierte entonces en lo que debe ser especificado en el interior del concepto, sin desbordarlo ni ir más allá de él. Y sin embargo, por encima de las especies hay todo el hormigueo de los individuos: esta diversidad sin medida que escapa a toda especificación y cae fuera del concepto, ¿qué es si no el rebote de la repetición? Por debajo de las especies ovinas sólo se puede contar con los corderos. He ahí pues la primera figura de la sujeción: la diferencia como especificación (en el concepto), la repetición como indiferencia de los individuos (fuera del concepto). Pero, ¿sujeción a qué? Al sentido común...

Así, se reduce toda diferencia a la semejanza, a la identidad; se instauran moldes para encasillar la experiencia, para categorizarla; lo cual da lugar a una metafísica de la representación, en donde se da un solo sentido a lo que tiene muchos sentidos, se reduce a una realidad todas las existentes, se domina lo extraño, se conciben entonces las copias y las malas copias, que operan por semejanza y desde este modelo siempre tendrán menor estatuto ontológico, se establecen jerarquías, valen menos. Así, "la representación deja escapar el mundo afirmado de la diferencia..."

no tiene más que un solo centro, una perspectiva única y huidiza, por ello mismo una falsa profundidad; mediatiza todo, pero no moviliza ni mueve nada” (Deleuze, 2002, p.100); fija y construye categorías que nos conforman como un sujeto encasillado en ideales que nos impiden ver y sentir el mundo.

Foucault, en la cita anterior, señala al concepto como uno de los modos de operar de la representación. Al respecto, Deleuze (2002) refiere que:

La representación infinita no es separable de una ley que la vuelve posible: la forma del concepto como forma de identidad, que constituye ya sea el en-sí del representado (A es A), ya sea el para-sí del representante (Yo=Yo [Moi=Moi]) prefijo RE- en la palabra representación significa esa forma conceptual de lo idéntico que subordina a las diferencias (p.101).

A propósito de la crítica a la filosofía de la representación, Foucault (1995, p.25) escribe:

En la filosofía de la representación, el juego de los dos predicados como rojo/verde no es más que el nivel más elevado de una compleja construcción: en lo más profundo reina la contradicción entre rojo-no rojo (sobre el modelo ser-no ser); encima, la no identidad de lo rojo y de lo verde (a partir de la prueba negativa del reconocimiento); por último, la posición exclusiva de lo rojo y de lo verde (en el cuadro donde se especifica el género color). Así por tercera vez, pero aún más radicalmente, la diferencia se encuentra dominada en un sistema que es el de la oposición, de lo negativo y de lo contradictorio. Para que se produzca la diferencia, ha sido preciso que lo mismo sea dividido por la contradicción; ha sido preciso que su identidad infinita esté limitada por el no ser; ha sido preciso que su positividad sin determinación sea trabajada por lo negativo. La diferencia no llega a la primacía de lo mismo

más que por estas mediaciones. En cuanto a lo repetitivo, se produce justamente allí donde la mediación apenas esbozada cae sobre sí misma; cuando en lugar de decir no, pronuncia dos veces el mismo sí, y cuando en lugar de repartir las oposiciones en un sistema acabado, vuelve indefinidamente a la misma posición.

Así, se quebranta la dialéctica que insiste en atrapar la diferencia instalándola en el no ser. Deleuze, en esta doble afirmación, en este pronunciar dos veces el mismo sí, nos regala un pensamiento afirmativo, pensamiento de lo múltiple. Buscamos entonces el simulacro que opera por desemejanza, el acontecimiento y no la copia platónica que opera por semejanza.

Nos hemos topado entonces, con la crítica a la negatividad de Hegel, a su dialéctica. Para él la cosa se niega a sí misma, la conciencia niega al otro para reconocerse, el reconocimiento tiene que pasar por la negación del otro. Esta negación será puesta en jaque por Deleuze con el sentido de afirmación de Nietzsche, desde el cual no es necesario negar al otro para reconocerse, para ser lo que soy. Además, se trata de la afirmación sin teleología, de un pensamiento afirmativo que libera a la diferencia, pensamiento múltiple que la despliega. Por lo tanto, “la negación surge como consecuencia de la afirmación, o junto a ella, *pero sólo como la sombra del elemento genético más profundo*, de esa potencia o «voluntad» que engendra la afirmación y la diferencia en la afirmación” (Deleuze, 2002, p. 100).

En suma, y de acuerdo a lectura de Ornelas (2006, p.26), se puede decir que:

Deleuze agrega matices a las nociones inseparables de la voluntad de poder y el eterno retorno planteadas por Nietzsche, y las presenta en la síntesis conjuntiva de <diferencia y repetición> que expresa un pensamiento sin origen ni destino. No se trata de la diferencia entre dos cosas, ni entre un punto de partida y un punto de arribo, ni entre el ser y

el ente; la diferencia solamente se afirma socavando los muros que los términos opuestos levantan para encerrar.

Esos opuestos, dialéctica, negación y copias, son subvertidos, desencajados, cuestionados con la maniobra de Deleuze, gesto afirmativo con el que da cuenta de la univocidad del ser. Es decir, una sola voz, una sola substancia, causa inmanente, causa sui. Ser y pensar son una misma cosa, no como dialéctica sino como heterogeneidad. Ser como diferencia, la diferencia entre ser y pensar, entre lo corporal e incorporeal. Aquí ya no se opera con la “o” si no con la “y”, no por semejanza, no por copia, mala copia, sino simulacro.

En la meseta *Postulados de la lingüística*, Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 101-102), señalan que:

En el lenguaje siempre hubo una lucha entre el verbo “ser” y la conjunción “y”, entre es e y. Estos dos términos sólo aparentemente se entienden y se combinan, puesto que uno actúa en el lenguaje como constante y forma la escala diatónica de la lengua, mientras que el otro lo pone todo en variación, constituyendo las líneas de un cromatismo generalizado. ...Y no es tanto una conjunción como la expresión atípica de todas las conjunciones posibles que ella pone en variación continua.

“Y”, se constituye como un tensor en la lengua, y pone en tela de juicio la primacía del verbo ser (p.115). En la filosofía de Deleuze y Guattari tiene primacía el devenir y así se cuestiona el “ser”. Un ejemplo clásico para mostrar tal diferencia es mediante los enunciados “el árbol es verde” (donde prima el es, que le da una noción de fijeza y esencia) en comparación con “el árbol verdea”, (donde el gerundio da cuenta del movimiento, del devenir verde del árbol). Así, con la conjunción “y” se apela a un efecto pragmático. La “y”, suma, esto y lo otro, se forman series, conectadas, y no luchas de contrarios, como indica la “o”, lucha, oposición, guerra.

2.3. El pensamiento de la representación y la dicotomía femenino-masculino

A propósito de la categoría *género*, se puede decir que una de las formas dominantes con la que se ha comprendido, en Occidente, es mediante la dicotomía y negación. Es decir, mujer versus hombre, femenino versus masculino; categorías opuestas, en donde no hay escala de grises, se es lo uno o lo otro.

Dichas categorías moldean prácticas sociales y comportamientos, instauran identidades comprendidas como algo fijo y modelan toda la vida social. Dichas categorías son excluyentes. Es notoria la herencia hegeliana.

Por ejemplo, Serret (2011), con base en la antropología estructural y la antropología hermenéutica, explica la categoría de género a partir de la comprensión de la cultura como un sistema simbólico. En este sistema simbólico existen parejas simbólicas, una de ellas es la pareja simbólica de género; la cual se ve como un ordenador primario del mundo social. Es decir, que lo social se comprende con esta pareja y a partir de ella. Los elementos de este ordenador primario son lo femenino y lo masculino.

Cada pareja establece una relación dicotómica que necesita de la negación. Para ello, existe una categoría central y una categoría límite. En el ejemplo que nos ocupa, la categoría central es lo masculino (a la que se llamará "A") y la categoría límite es lo femenino. La categoría límite tiene la función de delimitar lo que no es A; es sólo la negación y esa es su función; lo otro, lo que no se nombra: "no A (-A)". La categoría central, por su parte sólo puede definirse negando A. En palabras de Serret (2011, p. 76), las parejas simbólicas funcionan del siguiente modo.

Tenemos la referencia de A y -A como dos elementos que no podrían existir sin el otro. Si el principio de identidad nos indica que $A=A$, significa que no podemos entender A sin -A y viceversa. En esta relación donde

A es el elemento que juega en positivo y -A el que juega en negativo, la manera en que operan ambos elementos no es simétrica: A y -A no juegan la misma función, porque lo que definimos a partir de una pareja simbólica es el elemento A, y lo que nos sirve para definirlo es su negación: -A.

Esto ha tenido implicaciones políticas, culturales y sociales, que atraviesan todos los estratos del orden social, tal como lo conocemos. Por ello resultan relevantes las críticas a dicha noción, la cual puede ubicarse en el pensamiento dominante de la representación, desde donde se establecen las relaciones de oposición simple, donde se corresponde el concepto y su objeto, las palabras y las cosas (Torres, 2018).

Las fórmulas según las cuales “la cosa niega lo que no es” o “se distingue de todo lo que no es” son monstruos lógicos (el Todo de lo que no es la cosa) al servicio de la identidad. Se dice que la diferencia es la negatividad, que va o debe ir hasta la contradicción, en cuanto se la lleva hasta sus últimas consecuencias. Esto sólo es cierto en la medida en que la diferencia ya está puesta sobre un camino, sobre un hilo tendido por la identidad. Sólo es cierto en la medida en que lo que la empuja hasta allí es la identidad. La diferencia es el fondo, pero tan sólo el fondo para la manifestación de lo idéntico. El círculo de Hegel no es el eterno retorno, sino tan sólo la circulación infinita de lo idéntico a través de la negatividad. (Deleuze, 2002, p.91).

El pensamiento de la representación también ha sido criticado desde las epistemologías feministas, ya que estos binomios parten de un mecanismo lógico de significación y ha dado lugar a una diversidad de planteamientos con respecto a los modos de representarnos las relaciones entre hombre-mujer, femenino-masculino.

Entonces, considerando esta lógica de las dicotomías, del sujeto, de lo femenino y masculino como contrapuestos y fijos, se puede decir que tenemos como categoría central el Yo, la cultura, el control, la cordura, el orden, lo racional, lo organizado, el hombre, la razón, la mente, lo normativo y como categoría límite el cuerpo, el caos, lo abyecto, el estigma, lo otro, la gente de color, lo femenino, lo irracional, el objeto, aquello ante lo que se siente temor o desprecio.

La lógica de género y de la identidad de género se ha concebido de manera hegemónica con tales binomios: mujer-hombre, femenino-masculino, y, con respecto a los objetivos de esta investigación, interesaría indagar otra dicotomía más, la del adulto-niño. Desde este posicionamiento, para decir “quién soy” hay que decir “quién no soy”, ubicarme en un Yo, que a su vez se vuelve categoría central.

Bajo este esquema de pensamiento, lo excluido, oprimido e ignorado es la temida otredad, que permanece y confronta a cada momento. Tal como ocurre con las personas trans, especialmente durante la niñez, o con las personas intersexuales, que cuestionan todo este orden de género. Si bien, estos casos pueden ser muy disruptivos o sorprendentes, no son los únicos que ponen en duda el orden lógico de exclusión, fijeza, molde y copia; ocurre todo el tiempo.

Ahora bien, desde el feminismo y el movimiento queer se han planteado conceptos y nociones que debaten el pensamiento de la representación, cada uno con sus vertientes y derivas, que de una u otra forma han abierto camino para el cuestionamiento y ruptura del orden de género que tiene como efecto la desigualdad e injusticia para esos otros. Con relación a esto, me interesa referirme a la teoría queer, en general, y al trabajo de Judith Butler y de Eve Sedgwick, en particular.

A continuación, expondré algunas de sus ideas con el objetivo de dar pie al vínculo entre la teoría queer y la filosofía de Deleuze-Guattari, sin dejar de señalar que esta exposición es sólo una indagación general.

2.3 Trazos de la teoría queer. Bosquejando conceptos

La teoría queer tiene variantes y propuestas que han ido cambiando, afinando o que se han reestructurado; no obstante, es posible reconocer algunos conceptos y postulados fundamentales y con los que se abrió paso.

Una de las nociones con la que la teoría queer se ha comprometido es la de identidad de género, la cual también se encuentra dilucidada en los estudios feministas, de la mujer y/o estudios de género. La teoría queer, en sus orígenes, suele caracterizarse por el análisis construccionista y deconstruccionista con respecto a categorías como hombre, mujer, femenino, masculino, diferencia sexual, homosexualidad, heterosexualidad, etc. Cuestionan la heteronormatividad fundada en los binomios y dualismos, las “verdades universales y fijas”, cuestionan constantemente lo que se instaura como legítimo y dominante, por ejemplo, la identidad homosexual apegada a los cánones heterosexuales. Su labor ha sido dismantelar, cuestionar, visibilizar la disidencia, la no conformidad con el género asignado al nacer, y denunciar el orden social heteronormativo.

A la par del desarrollo teórico sobre la teoría queer, también se reconoce lo queer como movimiento social, con una clara lucha por el reconocimiento de los derechos de personas gay, lesbianas, trans, inter, etc., por su visibilización y políticas públicas que les garanticen una vida segura, digna y en donde sus derechos como ciudadanos sean respetados en su totalidad.

Ahora bien, sobre el término queer (2018) y de acuerdo al diccionario Oxford, la palabra aparece a principios del siglo XVI, proviene del alemán “quer” que significa “oblicuo, perverso”, aunque se duda de su origen. Queer tiene las siguientes connotaciones.

Como adjetivo: extraño, raro (strange, odd). También se utiliza de modo ofensivo, para señalar a una persona homosexual, y en este sentido denota o se relaciona con una identidad sexual o de género que no se corresponde con las ideas establecidas de sexualidad y género, especialmente las normas heterosexuales (como ejemplos se señala: queer geek culture, queer people). Como sustantivo se refiere a un hombre homosexual, y se utiliza de manera informal y ofensiva.

Como verbo se refiere a estropear o arruinar (un acuerdo, evento o situación). En frases se utiliza de modo informal de la siguiente manera: in Queer Street (estar en deuda), queer fish (informal, una persona cuyo comportamiento parece extraño o inusual); queer someone's pitch (dañar los planes o las oportunidades de alguien, especialmente en secreto o maliciosamente).

Con respecto al uso de la palabra queer, en el mismo diccionario, se refiere que:

La palabra queer se usó por primera vez para significar 'homosexual' a fines del siglo XIX; cuando es usado por personas heterosexuales. Originalmente, era un término agresivo, despectivo. Sin embargo, a finales de la década de 1980, algunos homosexuales comenzaron a usar deliberadamente la palabra queer en lugar de gay u homosexual, en un intento, al usar la palabra de manera positiva, de privarla de su poder negativo. Queer también llegó a tener connotaciones más amplias, que se relacionan no solo con la homosexualidad, sino con cualquier orientación sexual o identidad de género que no se corresponda con las normas heterosexuales. El uso neutral de queer ahora está bien establecido y es ampliamente utilizado, especialmente como un modificador de adjetivo o sustantivo, y existe junto con el uso despectivo (Queer, 2018, traducción propia).

Con los años, la definición de la palabra queer ha cambiado, tal como puede notarse en la cita anterior, en donde se incluye un breve resumen acerca del uso de la palabra queer a partir del movimiento social y académico.

De acuerdo a Oliver-Rotger, M. (2002), queer es un verbo transitivo y su forma adverbial “queerly” significa “de un modo extraño, raro” y se encuentra en expresiones como *she looked at me queerly* (me miró con extrañeza, me miró de un modo raro). Además, el sustantivo “queerness” designa “lo raro, lo extraño”. Por lo tanto, las prácticas queer (queerness) consisten en desbarajustar o desestabilizar (to queer) normas que son sólo aparentemente fijas (p.27).

Ahora bien, en castellano no se encuentra un vocablo que pudiese expresar el sentido de lo queer, así que muchas veces se utiliza como tal, sin traducción. Otros, utilizan “cuir” al escribir, a modo de apropiación y de resistencia ante el término anglosajón.

Una autora destacada dentro de los estudios queer es Eve Kosofsky Sedgwick (2002); para ella queer se refiere al cuestionamiento y a la confrontación de la noción de identidad sexual entendida como aquella con la cual se organiza la vida en un orden unitario y rutinario, en el que no tienen lugar los quebrantamientos ni el desorden.

En su artículo *A (queer) y ahora* (Sedgwick, 2002, p. 37), señala que uno de los fenómenos a los que lo queer puede referirse es:

El amplio amasijo de posibilidades, huecos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que hallamos cuando los elementos constitutivos del género o de la sexualidad de cualquier persona no están hechos para (o no se les puede hacer) significar de forma monolítica. Queer designa aventuras experimentales en los ámbitos de la lingüística, la epistemología, la representación o la política con que se asocia a

muchos de quienes a veces nos sentimos identificados (entre otras muchas posibilidades) con denominaciones como pushy femmes, radical fairies, fantasists, drags, clones, leather folk, ladies in Tuskegedores, hombres y mujeres feministas, masturbadores, etc.

Aunque ésta es una definición que pareciera reducir lo queer a la orientación sexual (no heterosexual), no por ello deja de ser parte importante de la teoría queer, la cual se ha desarrollado en vertientes mucho más amplias y complejas. De hecho, en el mismo artículo, Sedgwick (2002) señala que los estudios queer no se adhieren al significado de la palabra sino hacia direcciones que los conceptos de género y sexualidad no podían abarcar, por ejemplo, “la forma en que la raza, la etnia y la nacionalidad postcolonial se entrelazan con éstos y otros discursos que constituyen y fragmentan la identidad” (p. 38). En este sentido refiere a intelectuales y artistas de color como Gloria Anzaldúa, quienes ven lo queer como parte de la identidad; además de que han puesto de relieve las condiciones de injusticia relacionadas directamente con el lenguaje, la migración, el color de piel, raza, etc. Es decir, que el espectro de la teoría queer se ha enriquecido y ha considerado diversos elementos relacionados con el género, tal como se expresa en el concepto de *interseccionalidad* de Crenshaw (1991), por citar un ejemplo.

De lo anterior conviene subrayar lo queer como identidad, es decir, el momento en que el yo se nombra queer. Así, para Eve Kosofsky Sedgwick (2002), “queer parece depender mucho más radical y explícitamente del particular esfuerzo de una persona, de sus actos performativos experimentales de auto percepción y afiliación” (p.39).

En este sentido, con la noción de *performatividad queer*, Sedgwick (2002) expone su interés por aquellos actos del habla que hacen cosas, que realizan los actos que nombran, que producen efectos, es decir, la performatividad lingüística; que para el caso de sus estudios se relaciona con el acto de salir del clóset (Sedwick, 1990). Esto consituiría uno de sus proyectos de investigación y, por lo

tanto, reconoce el trabajo de Judith Butler y establecen un diálogo con respecto al concepto de performatividad, el cual expondrá Butler en *Gender Trouble* (1990) como *performatividad de género*. Cada una de estas nociones es peculiar y relevante para distintas vertientes de la teoría queer. No obstante, se puede decir que los trabajos de Butler al respecto son mucho más conocidos y leídos que los de Sedgwick, quien por su parte, establece ideas fundantes para posteriores estudios sobre el afecto, una aproximación que interesa destacar en este trabajo.

Ahora bien, para Butler la performatividad tal como es ejemplificada por Austin (1962), evidencia el orden heterosexual dominante en cada uno de los actos de habla. Actos que generan efectos o hacen cosas y que tiene como condición para su funcionamiento la repetición de una norma, es decir, la iterabilidad. La normatividad heterosexual se incluye en estos efectos. En consecuencia, la performatividad de género puede comprenderse como sigue.

Es reiterar o repetir las normas mediante las cuales nos constituimos: no se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente. Es una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia. Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento [...] El concepto de performatividad de género debe ser reconsiderado como una norma que exige una determinada «cita» para que se pueda producir un sujeto aceptable (Butler, 2002, p. 65-66).

Butler, retoma el psicoanálisis para explicar la formación del yo y la performatividad. De hecho, comprende la repetición performativa de las reglas sociales como la acción cultural llevada a cabo por la repetición-compulsión, tal como la define Freud (2002, p. 65).

Esto nos sitúa en el marco general de algunas afirmaciones de Butler, y es que el *yo*, según el psicoanálisis, se forma a partir de un proceso de duelo y melancolía (2010), en el cual el *yo* tiene que interiorizar una relación de pérdida, que a su vez, lo vincula con lo social. Este proceso, termina en una repetición constante dentro del mismo juego, por lo tanto, no da lugar a pensar un afuera. Además, requiere que el *yo* se reconozca a sí mismo por medio de otros (reconocimiento) y por medio de la negación (autonomía). Desde la noción de performatividad para tener un *yo* (self) es necesario seguir una norma, repetirla y ser reconocido como este u otro sujeto.

Colebrook (2009, p.20), señala que en el modelo teórico de Butler se comienza con el sujeto y luego se interrogan sus condiciones de posibilidad en la tensión entre el reconocimiento y la autonomía, a diferencia de la teoría de Deleuze que es la de la intuición positiva, en donde se va más allá de los *yos* y los problemas a los afectos e intensidades de las que están organizados.

La noción de diferencia, en Butler, está inspirada en la filosofía de Hegel, en este sentido, el self se concibe como ya dado, aunque se realiza y se actúa en tanto performatividad del lenguaje. En cuanto esto se repite, cuando hay iteración, entonces hay un reconocimiento de mi *yo* por parte del otro, y una conciencia de mí mismo también. Para Butler, la diferencia ocurre como parte de esa misma repetición, en el sujeto. No hay salida y todo opera en el mismo orden de lo social, de lo ya instaurado, no hay otra cosa, otro modo de escapar de lo que ya somos, de cómo estamos sometidos, de cómo estamos subjetivados. Aquí, la salida, lo queer, lo raro, se da como parte de esa mismidad.

A diferencia de Deleuze quien piensa en un afuera del lenguaje, en caos, en la materialidad, afín con las filosofías de la afirmación y de la univocidad. “En contraste con el modelo iterativo de la diferencia que permite el mantenimiento crítico de la política de identidad, Gilles Deleuze ofrece una teoría de la diferencia positiva”. Una distinción clave, entre el modelo iterativo post-hegeliano de la

diferencia y la comprensión de Deleuze de la diferencia, es el estado de las relaciones. (Colebrook, 2002, p. 15-16) De este modo, para Butler las relaciones se producen a través de un proceso de diferencia o de no ser uno (*not being at one*); el ser en sí mismo siempre está sujeto a, o negado por, lo que no es. Deleuze también insiste en que las relaciones son externas a los términos.

Como se mencionó al inicio del capítulo, la diferencia para Deleuze es aquel eterno retorno de lo mismo, pero que en esa vuelta es distinto a la vez; es decir, la actualización del plano virtual en cada encuentro. Entonces, Deleuze expone una ontología del no ser, como real y como afirmación.

Esto nos conduce a la propuesta de una ética que está en estrecha relación con el pensar las intensidades más allá de lo humano, “por lo tanto la política queer no implicaría el reconocimiento del yo ni una negación de la normatividad, sino la afirmación de lo pre-personal” (Colebrook, 2002, p. 21, traducción propia), no se trataría de hablar de un ser queer, si no de ir más allá del sujeto y su identidad.

Una de las diferencias entre la propuesta de Butler y las inspiradas en el terreno del género por Deleuze, radica en su concepción ontológica. Es decir, para Butler hay un ser dado y no lo piensa fuera de esa construcción performativa y lingüística, por lo cual, lo queer en tanto identidad se piensa como una esencia del sujeto. Por el contrario, para Deleuze no hay tal esencia, propone pensar el no ser, la potencia, el devenir, la creación, lo virtual.

Una crítica a la propuesta de Butler es que recupera formulaciones desde el psicoanálisis, lo cual implica pensar en términos de melancolía, falta y negatividad (adjetivos que se han asociado a la teoría queer). No obstante, con el concepto de performatividad, ha abierto el camino a los estudios sobre género y a la consideración del cuerpo; cabe mencionar que la noción de performatividad también se desarrolla con las formulaciones foucaultianas sobre poder y discurso.

Al mismo tiempo, este concepto plantea el debate sobre la consideración de un camino para la teoría queer en el que se recupere la filosofía de Deleuze, para lo cual, conviene preguntarse acerca de las relaciones entre la ontología, lo queer, el performance, el materialismo y el lenguaje. Luciana Parisi (2002, p. 76), afirma que este concepto, tal vez, podría volver a revisarse si se abriera la teoría queer a una metafísica del deseo inmanente, al campo de la experiencia maquínica, “involucrando la alianza directa de afectos (affects), conceptos y perceptos, lo que Deleuze y Guattari definen como un deseo maquínico hecho de acontecimientos y devenires”.

En esta línea se encuentra la propuesta post-humanista de la performatividad de Karen Barad (en Parisi, 2002), quien inspirada en la teoría mecánica cuántica, propone el concepto de intra acción (intra action), con el cual da cuenta de la intersección entre performatividad, lenguaje y materialismo, así, enfatiza que la materia importa (Barad, 2003).

Ahora bien, hace más de una década, Eng, Halberstam y Muñoz (2005) se preguntan sobre la vigencia y el estado de los estudios queer; ante lo cual reiteran su importancia, así como la necesidad de que se mantenga un compromiso con la investigación crítica. También expresan que lo queer no puede pensarse únicamente en términos de identidad o de individuos, y sin conexiones con otros ámbitos de lo social (la migración, lo latino, la clase, raza, el orden nacional, etc.).

Además, advierten sobre una clase de “liberalismo queer” y por lo cual es preciso mantener la fuerza crítica. La creciente apertura al reconocimiento de los derechos de las personas no heterosexuales investida de una aceptación social y legal con respecto a la población no heterosexual es cuestionable y es preciso exponer y dilucidar sus mecanismos de acción y efectos.

Al respecto, Eng, Halberstam y Muñoz (2005, p.4, traducción propia) señalan que “los mecanismos de normalización se han esforzado por organizar no solo la

política gay y lesbiana, sino también el funcionamiento interno del campo mismo, intentando constituir su lógica de gobierno alrededor de sujetos privilegiados, estándares de conducta sexual y compromisos políticos e intelectuales”. Así pues, las luchas y reivindicaciones en el terreno del género se convierten en diferencias que vienen bien al modelo capitalista. Por ejemplo, se da la proliferación de establecimientos “gay friendly” y de un mercado que detecta de inmediato las ventajas de atender y propiciar un consumo específicamente gay; también se encuentra la extensión y dominio constante del modelo heterosexual que se refleja en el deseo de parejas gay de reproducir este modelo familiar. En consecuencia, se requiere la resistencia y crítica constante a los regímenes de lo normal, aún cuando sea la propia población rechazada de este orden quien desee reproducirlo.

Esto exige “que las epistemologías queer no solo repiensen la relación entre interseccionalidad y normalización desde múltiples puntos de vista, sino que se considere, con la misma importancia, cómo los derechos de homosexuales y lesbianas se reconstituyen como un tipo de política reaccionaria (identidad) nacional y de consecuencia global” (Eng, Halberstam y Muñoz, 2005, p.4, traducción propia).

En suma, se trataría de cuestionar constantemente las reglas y normas que rigen las prácticas sociales y las divisiones en torno al continuo sexo-género-orientación, en el terreno de las relaciones personales, interpersonales, macro sociales e institucionales. Seideman (1997), siguiendo a Bornstein y Feinberg, reitera que, dada la producción dicotómica de géneros y sexualidades, el objetivo del movimiento queer no es legitimar más identidades sexuales y de género, sino cambiar el sistema que únicamente produce cuerpos sexuados masculinos/femeninos e identidades heterosexuales/homosexuales, es decir, categorías mutuamente excluyentes.

Sin duda, este es uno de los llamados clave para los estudios queer y en donde radica una de sus potencialidades. Si bien, el movimiento queer tiene como una de sus causas las políticas de identidad y de visibilidad, éstas se ven

cuestionadas desde el movimiento académico y activista, pues ahora más que nunca, se trataría de formar alianzas y no más divisiones en torno a una lista que se encarga de nombrar la identidad y encasillarnos en ella.

En este sentido, cobra relevancia la consideración de la filosofía de Deleuze-Guattari, pues en alianza con otras disciplinas permiten pensar y cuestionar el orden del género, dentro de un marco capitalista que lo devora todo y que corresponde estudiar desde diversos ejes. Aquí he elegido el de la pedagogía y el de los niños trans, sin que ello implique que esta sea una problemática exclusiva, sino que nos concierne a todas.

De este modo, se abre paso a la consideración de algunos vínculos entre la teoría queer y la filosofía de Deleuze-Guattari. Uno de ellos es el de la ontología de Deleuze y la de Gloria Anzaldúa; otro es la concepción de agenciamiento. Particularmente, la de agenciamientos terroristas (terrorist assemblages), elaborada por Jasbir Puar y finalmente se considerará la ética de la afirmación y de la alegría, desde los planteamientos de Rossi Braidotti (2018).

El interés en señalar estas propuestas tiene que ver con la atención a una ontología de lo uno y de la afirmación, y a los afectos (de acuerdo a Spinoza) en el marco de la propuesta queer. Especialmente, se hará referencia a Jasbir Puar, quien hace una crítica a la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 1991) y propone un esquema de análisis en el que se considere más que las coordenadas incluidas en ese concepto, para lo cual propone la noción de agenciamiento queer.

Una vez expuesto lo anterior se podrá explorar y analizar a la *Pedagogía Queer* como praxis y propuesta teórica, en distintos escenarios educativos (Capítulo 3).

2.5 Cósmicas interconexiones. Una aproximación a la ontología de Gloria Anzaldúa y Deleuze.

Las elaboraciones teóricas de Gloria Anzaldúa son consideradas fundantes de la teoría queer y son un aporte relevante. Sin embargo, esta opinión no suele venir de los centros hegemónicos de la academia ni de las corrientes dominantes de la teoría queer (por ejemplo, el llamado feminismo blanco o en las ciencias sociales en general), si no que vienen de un espacio mucho más crítico y contestatario, como es el forjado por el movimiento de las mujeres de color. La propuesta de Anzaldúa ha tenido lectura en distintos campos, especialmente en el de los estudios chicanos, decoloniales y del feminismo queer.

Para los fines de la tesis, interesa subrayar dos aspectos. El primero tiene que ver con la convergencia entre algunos elementos de la ontología que nos presenta Anzaldúa y la ontología de Deleuze. El segundo aspecto se refiere a la temporalidad lineal que cuestiona Anzaldúa con respecto al desarrollo, a la evolución y su punto de coincidencia con la filosofía de Deleuze. Lo cual abona al estudio de la niñez trans y la pedagogía, en tanto interesada en reflexionar sobre la formación de los sujetos.

2.5.1 Univocidad y conciencia mestiza

*Somos la roca porosa del metate de piedra
de rodillas en el suelo.
Somos el rodillo, el maíz y agua.
Gloria Anzaldúa (2016, p.141)*

Deleuze es considerado un pensador de la univocidad. En *diferencia y repetición* (2002), señala que la historia de la filosofía determina tres momentos principales en la elaboración de la univocidad del ser. El primero está representado por Duns Escoto, el segundo por Spinoza y el tercero por Nietzsche.

Escoto da al ser una sola voz. En su ontología, “el ser se dice en un único y mismo sentido de todo aquello de lo cual se dice, pero aquello de lo cual se dice difiere: se dice de la diferencia misma” (Deleuze, 2002, p. 72).

Spinoza, por su parte, hace del ser unívoco “un objeto de afirmación pura, [...] se confunde con la sustancia única, universal e infinita: está enunciado como *Deus sive Natura*” (Deleuze, 2002, p. 78). Finalmente, desde la filosofía de Nietzsche, se dice que “el eterno retorno es la univocidad del ser, la realización efectiva de esta univocidad. En el eterno retorno, el ser unívoco no está solamente pensado y aun afirmado, sino efectivamente realizado. El Ser se dice en un único y mismo sentido, pero este sentido es el del eterno retorno, como retorno o repetición de aquello de lo cual se dice” (Deleuze, 2002, p. 80).

Es una ontología contraria a la de Descartes, pues no hay separación entre *res extensa* y *res cogitans*. Es ontología de lo uno, una sola sustancia, univocidad, una sola voz, un solo pensamiento expresado de diferentes modos. Con Spinoza, cuerpo y pensamiento no se ven disociados, separados, ni en orden jerárquico, se afirman mutuamente. La sustancia es pura expresión, no tiene causalidad ni finalidad. A la vez, el ser no constituye un género, aunque si se pueden reconocer distinciones formales, cualitativas o semiológicas; ellas son distinciones reales, sin embargo, no implican una distinción ontológica o numérica. Por ejemplo, la distinción entre *lucero de la tarde-lucero de la mañana* (Deleuze, 2002, p. 71).

Si “la univocidad del ser significa que el ser es Voz, y se dice en un solo y mismo «sentido» de todo aquello de lo que se dice” (Deleuze, 1989, p. 186), entonces, al mismo tiempo implica lo que sucede y lo que se dice, en palabras de Deleuze esto es: “una sola voz para todo el rumor y todas las gotas de la mar” (1989, p. 186).

Ahora bien, es preciso señalar que desde estos planteamientos es relevante considerar a los cuerpos en interrelación con un sinfín de fuerzas; estamos

relacionados con el universo y sus entes, somos compuestos por diversos cuerpos: “eres una entidad múltiple” (Anzaldúa, 2000 en Tuhkanen, 2009, p. 96) o como apunta Tuhkanen (2009, p. 254) y de acuerdo a Deleuze, “cada individuo es una multiplicidad infinita”.

Hay, pues, infinitos más o menos grandes, no según el número, sino según la composición de la relación en la que entran sus partes. Por eso cada individuo es una multiplicidad infinita, y la Naturaleza en su conjunto una multiplicidad de multiplicidades perfectamente individuada. (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 258)

Se piensan los cuerpos en relación con otros, y siguiendo a Spinoza, se puede decir que se afectan unos a otros, es su ontología relacional. Cabe mencionar que, para Spinoza, el afecto es el resultado de la afección. Una afección produce un afecto, luego este afecto involucra una relación de composición o descomposición en cada cuerpo. Esta relación de composición-descomposición da lugar a afectos alegres-alegritia (la potencia de un cuerpo aumenta) o a afectos tristes-tristitia (la potencia de un cuerpo disminuye). Una afección puede ser aquello que sentimos y percibimos: un piquete de avispa, el sonido del viento, sentir hambre, etc. En el siguiente capítulo volveré a retomar este aspecto. Lo que quiero señalar es que esta ontología nos sitúa en la consideración de los seres en conexión con el todo, con otros cuerpos y pone en el mismo plano lo humano y lo no humano, no hay un antropocentrismo, hay univocidad. Se considera la existencia en conexión con todos los entes, con el mundo. Anzaldúa (2015, p.135) señala, a propósito del proceso creativo, la inseparabilidad de cuerpo y pensamiento, así como nuestra conexión con el universo:

Pues solo a través del cuerpo, al arrancarse la carne misma, se puede transformar el alma humana. Y a fin de que las imágenes, las palabras, las historias tengan este poder transformativo, deben surgir del cuerpo

humano —de la carne, del hueso— y del cuerpo de la Tierra: piedra, cielo, líquido y barro.

De acuerdo con Tuhkanen (2009), Anzaldúa nos presenta una metafísica de la interconexión. Interconexiones con el entorno, con los espíritus, con la naturaleza, con otro tiempo, con los otros, con quienes y lo que nos rodea. Además, estas referencias al espíritu, así como a la evolución (en los términos de Anzaldúa), nos remiten a la ontología del devenir y ya no la del ser. Anzaldúa nos muestra una noción de identidad alejada de la identidad como algo fijo, inamovible, una sola, consistente, coherente, y nos remite a la noción de cambio y de multiplicidad.

Para Anzaldúa, “la evolución -esto es, el incesante cambio y devenir de la palabra- está habilitada por la consistencia del ser (por el espíritu) y la interconexión ontológica de los cuerpos, el hecho de que los cuerpos resuenan con otros, se encuentran parcialmente replicados en otros cuerpos” (Tuhkanen, 2009, p.94, traducción propia). Esta ontología asume un “universo que se hibridiza a través de cuerpos queer” (p.97).

Para Gloria Anzaldúa (2015), lo queer está en todas las razas y es un punto de partida para establecer alianzas y solidaridad. Los queers, los atravesados, los raros, los que no pertenecen al mundo dominante, al mundo de lo heterosexual, al patriarcado, al hombre blanco, los que buscan escapar de la heteronorma en alguno de sus modos y aunque sea por breves momentos o gestos. Los atravesados constituyen el punto central para hablar de la *nueva mestiza*, concepto que articula la conexión potencial entre distintos cuerpos. Ahora bien, los atravesados habitan *the borderland*:

Un lugar vago e indeterminado creado por el residuo emocional de un límite artificial. Está en un estado constante de transición. Lo prohibido y vetado lo habitan. Los atravesados, las atravesadas viven ahí: los de mirada furtiva, las perversas, los queer, las busca-pleitos, los mestizos,

cualquiera que sea mulato, mezcla de razas o medio muerta; en resumen, aquellos y aquellas que cruzan al otro lado, pasan por encima o traspasan los confines de lo “normal” (Anzaldúa, 2015, p.61).

La experiencia de vida de Anzaldúa es notoria en su elaboración teórica. Chicana, habitante de la frontera entre México y Estados Unidos; de ascendencia mexicana, indígena, trabajadora del campo y que vivió en la pobreza. No obstante, logró salir de su lugar de nacimiento (en Estados Unidos) y acceder a la educación universitaria. Esta experiencia de la vida fronteriza (en el sentido del territorio geográfico y también por la cultura, costumbres, condiciones sociales), atravesada por la cosmovisión indígena, mexicana, estadounidense y su habitar como lesbiana y queer, la coloca en el terreno de la amenaza, de lo raro, de lo anormal. Anormal también por su condición física, pues por problemas hormonales tiene la menstruación a edad temprana.

Este cúmulo de experiencias nutre su escritura y propuesta teórica. La nueva mestiza, mestiza que tendría la tarea de abandonar el campo de batalla en que reina la oposición, en el que se erige un enemigo, una división. Anzaldúa busca otro camino, uno en donde se diluya la división entre lo objetivo y no objetivo, entre hombre y mujer, entre cuerpo y espíritu, entre razas o géneros. Apuesta por transformar el mundo de las dicotomías, de la opresión, de la injusticia y violencia hacia aquellos extraños, raros, queer, mestizos e indígenas. “La conciencia mestiza tiene la tarea de romper con la dualidad sujeto-objeto que la mantiene prisionera y demostrar, en carne y hueso y mediante las imágenes en su obra, cómo se trasciende la dualidad” (Anzaldúa, 2015, p. 140).

La india y la mestiza han sido arrastradas al pensamiento dicotómico, obligadas a abandonar su mundo espiritual, de curaciones, de chamanismo, de brujería, de mitos y de conexiones cósmicas, por lo tanto, se ha vuelto una tarea fundamental la recuperación de esas conexiones y, con ello, la afirmación de una

sóla sustancia, de la vida. Esto conlleva sus respectivas consecuencias políticas y éticas.

Con base en lo anterior es posible reconocer la posición desde la cual habla Anzaldúa y desde la que es conveniente pensar la situación de opresión de una larga lista de grupos marginados, además de que se enfatiza la relación entre distintos elementos que expresan la diversidad y heterogeneidad social. De esta manera, Anzaldúa “anticipó lo que hoy conocemos como *interseccionalidad*, es decir el reconocimiento de que la interrelación de las categorías de la diferencia como género, clase, etnia o raza, sexualidad, entre otras, da cuenta del posicionamiento estructural y la capacidad de responder a los sistemas de exclusión” (Belausteguigoitia en Anzaldúa, 2015, p.33).

Anzaldúa muestra claramente desde dónde escribe, sin duda desde una lengua menor. De acuerdo a Deleuze, es en lo menor donde habrán de buscarse los escapes al mundo hegemónico, a lo molar, es en donde podemos encontrar un horizonte, una línea de fuga.

La opresión abrumadora es el hecho colectivo de que no cuadramos, y porque no cuadramos somos una *amenaza*. No todos tenemos las mismas opresiones, pero tenemos empatía y nos identificamos con las opresiones de cada uno [...] Algunos de nosotros somos izquierdistas, algunos somos practicantes de la magia. Algunos de nosotros somos ambos. Pero estas afinidades distintas no se oponen. En el mundo zurdo yo con mis propias afinidades, y mi gente con las suyas, podemos vivir juntos y transformar al planeta (Anzaldúa, 1988, p. 168).

Anzaldúa, al decirse practicante de la magia, hace recordar a Bruno y su teoría de los vínculos (1548-1600/2007). Para él, todas las cosas están vinculadas porque proceden de una sola materia, interconexiones y ligamentos; también dice que el filósofo es mago o debería serlo, un mago que conoce cómo operan las fuerzas que

vinculan, que se preocupa y atiende a la imaginación, a los sentidos, a los vínculos. Vínculos que hacen rizoma (en términos deleuzianos), interconexiones horizontales y no jerárquicas, arborescentes.

Para Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 24) el árbol-raíz es la imagen de las filosofías trascendentales, es calco. Ante ello contraponen el rizoma-canal, es decir, un modelo de pensamiento en el que se considera el proceso inmanente que dibuja, crea y construye su propio mapa. Algunas características del rizoma son las siguientes.

No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno ($n-1$). Una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 25).

Para Anzaldúa, se trata de interconexiones queer, de una red que se abre. Por otra parte, Bruno y su filosofía definida como monista, igual que la de Anzaldúa (Tuhkanen, 2009), también nos habla de transformar el mundo, no de cambiarlo, pues esa es empresa de Dios. Nos corresponde transmutar, transfigurar el mundo, que ya es bello por sí mismo. Reinventarlo. Metamorfosis. Parece que es aquí donde muchos de los esfuerzos de pensadores de diversas corrientes y épocas coinciden.

Es interesante ver los vínculos y coincidencias entre ciertas corrientes filosóficas que permiten acompañar la lectura de Anzaldúa (quien también lee a Nietzsche y a Jung, y Jung que se inspira en Bruno, y Deleuze que retoma a Nietzsche, etc.). La cual es importante puesto que, entre otros elementos, nos sitúa en un contexto cultural cercano a lo latino e indígena, tal como denotan sus referencias al chamanismo, al estado Coatlicue y a los devenires del nahual. Sumando su concepción ontológica y del tiempo, permite una lectura crítica sobre lo queer y la niñez trans en México y Latinoamérica,

Considerar el contexto sociocultural en el que se sitúa la problemática planteada en esta tesis es un paso obligado, especialmente porque se retoman, de manera importante, propuestas teóricas y filosóficas nacidas en países de habla inglesa, en contextos hegemónicos norteamericanos, australianos y europeos.

Dicho lo anterior, se procede a la exposición de la noción de temporalidad y evolución que refiere Anzaldúa.

2.5.2 Tiempo no lineal: el cuerpo extraño

El segundo elemento a destacar dentro de la elaboración teórica de Anzaldúa, es su noción de tiempo y de involución, el cual está relacionado con el cuerpo queer que se ve como cuerpo *unheimlich* (para profundizar sobre este término puede consultarse a Kristeva, y Vericat, 1996; Freud, 1919/1992). Este cuerpo es el que cruza la frontera de la normalidad, que perturba el orden lineal y cronológico del tiempo. Es el cuerpo extraño, ominoso, terrible, que asombra.

Gloria Anzaldúa se sabe y siente cuerpo extraño, cuerpo ominoso. Se le es revelado durante su primera infancia, cuando se presenta la menstruación de forma prematura.

Me sentía *alien*, extraña. Yo era la mutante a quien echaban a pedradas de la manada, deformada con la maldad al interior [...] Sentía vergüenza por ser anormal. El sangrado la distanció de los demás. Su cuerpo la había traicionado. No podría confiar en sus instintos, sus “cabellos”, porque representaban su ser profundo. Su ser indio moreno. La consentida, la ranchería que se avergonzaba de su cuerpo, que trató de no mostrar dolor, pero las niñas y los niños podrían leer su cara (Anzaldúa, 2015, pp. 102-103).

Cuerpo queer, atravesado por el color, por lo indígena, que siente vergüenza de sí, que se convierte en herida abierta y perenne. Herida hecha por los demás y que conlleva la ruptura y la exclusión de aquel que se califica como extraño. Se le ve como una amenaza, como algo no humano y que por tanto merece violencia y rechazo. Esto es terrible. No obstante, la herida se convierte en un lugar desde el que se afirma la vida.

Con respecto a la niñez trans ocurre una coincidencia, y es que también son cuerpo queer, desajustado, cuerpo anormal (ver Foucault, 2001). El discurso médico y psicológico lo señala y reitera constantemente. Desde esta perspectiva se plantean dos desajustes de la niñez trans con respecto a los estadios del desarrollo dictados por la psicología. Como señala Castañeda (2014), la niñez trans se ve doblemente desviada, es decir, no se ajusta a la definición de infancia y no ocurre la maduración esperada de acuerdo a su edad, por lo tanto, tampoco se ajusta a la norma de género. Ante esto, los adultos tienen un dictamen listo, un diagnóstico: los niños trans padecen *disforia de género* (American Psychiatric Association, 2014).

Dicha categoría es el lugar seguro para los niños que no reconocen ni asumen el género que se les ha sido asignado al nacer, o, mejor dicho, para los adultos que no saben qué hacer con lo que no comprenden, desconocen o que cuestiona sus prejuicios e ideales con respecto al género y la infancia. No se

comprende a la niñez trans, pero su deseo es juzgado como un error infantil y, por lo tanto, carente de valía.

Estos criterios obedecen a una lógica lineal y cronológica en la que está organizada el desarrollo del niño, el cual se despliega en estadios que han sido establecidos por la psicología del desarrollo. La cual se rige por la noción de evolución (especialmente, en sentido darwinista), evolución que mira hacia delante, es progreso, se tiene que alcanzar una meta, llegar a fin predeterminado. Tal como funciona el Estado, es decir, también se habla de un desarrollo nacional que tiende a un fin; teleología y nada más. No se nos permiten los vericuetos, ni laberintos, ni probar otros caminos, no hay lugar para la ambigüedad.

Al respecto, la noción de plan de desarrollo o de organización, de Deleuze y Guattari (1980/2008) puede orientar la comprensión de ese funcionamiento ideal del desarrollo de la infantil con respecto al género. Puede decirse que la psicología del desarrollo tal como se ha referido anteriormente se correspondería con el plan de organización. El cual contrasta con el plan de consistencia o de composición, de inmanencia y de univocidad (p.269).

El plan de consistencia o de composición (planomeno) se opone al plan de organización y de desarrollo. La organización y el desarrollo conciernen a forma y sustancia: desarrollo de la forma y, a la vez, formación de sustancia o de sujeto. Pero el plan de consistencia ignora la sustancia y la forma: las haecceidades, que se inscriben en ese plan, son precisamente modos de individuación que no proceden ni por la forma ni por el sujeto. El plan consiste abstractamente, pero realmente, en las relaciones de velocidad y de lentitud entre elementos no formados, y en las composiciones de afectos intensivos correspondientes (“longitud” y “latitud” del plan) (p. 516).

Existe un plan oculto, que no podemos percibir, pero que dicta nuestro destino, nuestro actuar y pensar; plan oculto porque nos moldea sutilmente, nos forma, bloquea el deseo, nos sujeta. Se puede hablar de un plan de vida, plan de música, de escritura y son semejantes entre sí porque sólo se pueden observar en las formas que crea (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 269). A partir de esto, se puede decir que el plan implica una finalidad. Por ejemplo, tenemos un plan de vida ya trazado y sólo hay que seguirlo. Un plan de vida que es plan de organización o de desarrollo.

En el terreno de la psicología del desarrollo y la infancia, se traza una ruta de desarrollo física, psicológica, emocional y moral, que indica lo que el niño debe lograr en cada etapa. Dichas posturas y lineamientos han sido fuertemente criticados por planteamientos como los de Erica Burman (2008, 1998), ya que se suelen imponer estándares en los que no siempre se considera la heterogeneidad de posibilidades en este curso del desarrollo sin encasillarlas como patológicas. Tal como muestra la niñez trans, ya que pone en duda, aunque sea brevemente, el curso que habrá de seguir su vida, cuestiona la ruta de vida adulta heterosexual, heteronormada, diseñada y lista para ser consumida y reproducida. De este modo, la crianza se convierte en un tema a reconsiderar y a crear, pues no se tiene precedente.

Esto no significa que irrumpen y cambien el orden social y de género de manera constante, radical o inmediata, pero sí que implica un quiebre en la elaboración del “niño molar cuyo futuro es el adulto” (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 294), y en la concepción y praxis social que ve a la niñez como desvalida, sin opinión legítima sobre sí misma y sobre el mundo. En otros términos, los niños trans cuestionan la visión adultocéntrica, el plan de llegar a ser un adulto heterosexual y a todas las instituciones. Manifiestan abiertamente que otros modos de experimentar el género son posibles.

Por su parte, Anzaldúa y Deleuze, critican el plan de organización y apuestan por un devenir que opera en el plan de consistencia; están preocupados por los procesos y no por puntos fijos de partida o llegada. Aquí la cronología y linealidades fijas, escalonadas y arborescentes se ven cuestionadas. Les interesa señalar las interconexiones y el rizoma.

El devenir es involutivo, la involución es creadora [...] Devenir es un rizoma, no es un árbol clasificatorio ni genealógico. Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; tampoco es regresar-progresar; tampoco es corresponder, instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir una filiación, producir por filiación. Devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; no se puede reducir, y no nos conduce a “parecer”, ni “ser”, ni “equivaler”, ni “producir” (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 245).

Los devenires son moleculares, son haecceidades, y las haeccedidades están entre, en medio, no tienen ni origen ni destino, hacen rizoma y se construyen. Cabe mencionar que para Deleuze y Guattari, la clave del devenir está en el devenir-mujer, debido a que es la llave para tener acceso a los demás devenires (devenir-niño, devenir-animal, devenir-música, etc.). Ahora, si los devenires son moleculares, entonces, lo molar debe ser rebasado.

Una entidad Molar es la Mujer, la cual comprende la oposición Mujer-Hombre, y mediante ella ha sido asignada como un sujeto, en una posición de subordinación y con funciones específicas. Para el caso del niño como entidad molar, la oposición que lo define es frente al adulto. Entonces, el devenir-mujer no sería la imitación de esa Mujer molar.

Ni imitar ni adquirir la forma femenina, sino emitir partículas que entran en la relación de movimiento y de reposo, o en la zona de entorno de una microfeminidad, es decir, producir en nosotros mismos una mujer

molecular, crear la mujer molecular. [...] Miniaturizar, interiorizar la máquina binaria, es tan inoportuno como exasperarla, así no se resuelve el problema. Hay, pues, que concebir una política femenina molecular, que se insinúa en los enfrentamientos molares y pasa bajo ellos, o a través de ellos (1980/2008, p. 277-278).

La mujer, en tanto entidad molar, también tiene que devenir-mujer y el niño devenir-niño, igual que los hombres y los adultos. Esto como la posibilidad de construir un horizonte creativo, una línea de fuga, una desterritorialización. Como un cuestionamiento y una ruptura con el orden de la representación que nos forma como sujetos, en un mundo dividido, binario, dicotómico. Al respecto, en la meseta *Devenir –intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible*, Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 278) señalan que el problema principal no es sólo la oposición masculino-femenino sino el cuerpo:

El problema es en primer lugar el del cuerpo —el cuerpo que nos *roban* para fabricar organismos oponibles—. Pues bien, a quien primero le roban ese cuerpo es a la joven: “no pongas esa postura”, “ya no eres una niña”, “no seas marimacho”, etc. A quien primero le roban su devenir para imponerle una historia o una prehistoria, es a la joven. El turno del joven viene después [...].”

Bajo ese mismo esquema se puede pensar cómo es robado o bloqueado el devenir del niño, niño molar que también deviene-niño, que puede buscar y construir su deseo. Buscar y construir modos rizomáticos para romper los hilos que lo forman y sujetan.

2.5.3 Conclusiones del apartado

Para terminar este apartado sobre Anzaldúa, Deleuze y Guattari, se puede decir que ambas presentan un pensamiento sobre el devenir de un universo interrelacionado. Para Anzaldúa, éste tiene un eje de articulación que es lo queer, expresado en la conciencia mestiza o la nueva mestiza, y que en conjunto (lo queer y lo mestizo) constituyen una condición ontológica (Tuhkanen, 2009, p. 94). Así, para Anzaldúa, las personas queer están en todas las culturas, historias u organismos, se pueden formar alianzas y lazos de solidaridad desde distintos espacios.

Por otra parte, se proponen superar el pensamiento dicotómico y hegemónico en el cual se subsume la diferencia a la identidad, se proclama lo universal, lo fijo y constante. Cada una, desde sus propios referentes, revalora lo excluido del dominio de la razón, es decir, el cuerpo, lo inesperado, el caos. Desde su ontología apuestan por, en términos de Deleuze-Guattari, un devenir menor, devenir mujer, devenir niño, por una reconciliación, una vuelta, una reapropiación de eso otro que no es dominante, nos invitan a construir alianzas que desafíen el orden dicotómico, androcéntrico y capitalista.

En suma, existe una diversidad de conceptos y de propuestas que permiten pensar la teoría queer en sus vínculos con la filosofía de Deleuze-Guattari, aunque también es posible ver que en otros puntos resultan irreconciliables. De cualquier modo, la preocupación principal consiste en reconocer la utilidad de estudiar los vínculos que hacen posible a la teoría queer ir de una propuesta predominantemente arraigada en los estudios sobre el discurso, el lenguaje, la performatividad y la identidad, hacia una vertiente materialista, en la que el cuerpo no se ve separado del pensamiento ni del lenguaje y en la que la atención hacia los afectos (siguiendo a Spinoza) y a las modificaciones de la existencia a partir del desarrollo tecnológico se vuelven relevantes.

Algunas propuestas que abordan estas inquietudes provienen del campo de los estudios queer, feministas, feministas queer, del materialismo queer, de la filosofía feminista, feministas deleuzianas, entre otras líneas de pensamiento afines. En las cuales, se otorga un lugar importante a las filosofías vitalistas y de la univocidad, desde donde se retoman conceptos para pensar el género, el cuerpo, la materia y lo social. En esta línea se pueden mencionar los trabajos de Karen Barad (2003), Rosi Braidotti (2002), Elizabeth Grosz (2005), Donna Haraway (1995), Luce Irigaray (1993), Luciana Parisi (2004), Isabelle Stengers (2008), entre otras¹¹.

Debido a los cambios en el modelo económico mundial, los desarrollos tecnológicos, las sociedades disciplinarias y/o de control, de acuerdo a Foucault (1975/2002) y Deleuze (1995), resulta necesario pensar en referentes distintos a los predominantes hasta ahora. Es decir, aquellos relacionados con el denominado giro lingüístico, que se convirtió en la explicación dominante para la vida social. Las críticas al pensamiento dualista y de la representación, así como la propuesta ontológica de Deleuze y su lectura de filósofos marginados, abren un panorama para pensar la vida. Desde las ciencias sociales y humanas hay un vuelco hacia la materialidad y el afecto, lo cual se aborda en el denominado affective turn o giro afectivo.

2.6 Giro ontológico. Cuerpo, pensamiento, afecto

El denominado giro afectivo¹² o affective turn involucra un giro ontológico (giro que, de algún modo, se ha ido descifrando en las páginas anteriores) y puede caracterizarse por dos líneas de estudio, una de ellas arraigada a la filosofía y otra a las ciencias y desarrollo tecnológico. Se trata de comprender la vida, de ver al cuerpo y pensamiento como unidad, y de otorgar un lugar primordial al estudio del

¹¹ Cabe mencionar que se han citado sólo algunos de sus trabajos, a modo de ejemplo, y de algunos artículos que se han referido en esta investigación.

¹² Retomo la traducción como giro afectivo, y señalo que lo afectivo, viene de afecto, affectus, y se refiere a la concepción de afecto en la filosofía de Baruch Spinoza.

afecto y la materia. En este sentido, la noción de cuerpo es clave, especialmente la de cuerpo biomediado¹³.

Por su parte, Jasbir Puar (2007, p. 2016, traducción propia), señala que “el giro afectivo está marcado por las esferas de la crítica tecnocientífica (Massumi, Hardt, Hardt y Negri, Clough, Parisi, DeLanda) y la teoría queer sobre las emociones y conocimientos táctiles (Muñoz, Ahmed, Sedgwick, Cvetkovich)”.

Ahora bien, ¿cómo se define cuerpo y qué son los afectos? De acuerdo a Spinoza, Dios y Naturaleza son lo mismo, conforman una sola y única sustancia. Esta sustancia tiene atributos, entre los cuales, conocemos dos: el pensamiento y la extensión. Estos atributos tienen modos, por ejemplo, el alma y el cuerpo.

Spinoza, en su obra *Ética demostrada según el orden geométrico*. (1977, p. 49) define cuerpo e idea del siguiente modo:

I. Entiendo por cuerpo un modo que expresa de cierta y determinada manera la esencia de Dios, en cuanto se la considera como una cosa extensa; II. —Digo que pertenece a la esencia de una cosa aquello dado lo cual la cosa resulta necesariamente dada, y quitado lo cual la cosa necesariamente no se da; o sea, aquello sin lo cual la cosa —y viceversa, aquello que sin la cosa— no puede ni ser ni concebirse. III. —Entiendo por idea un concepto del alma, que el alma forma por ser una cosa pensante.

Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 264), siguiendo a Spinoza, señalan que el cuerpo se define como “[...] el conjunto de los afectos intensivos de los que es capaz, bajo tal poder o grado de potencia”. Lo cual implica que el alma es la expresión mental del cuerpo que, a su vez, es la expresión de la existencia del alma (Larroyo, en

¹³ Para un breve repaso sobre el desarrollo y aparición del giro afectivo en las ciencias sociales puede consultarse, en español, a Lara y Enciso (2013, 2014) y Enciso y Lara (2014).

Spinoza, 2009, p. 32). Para Spinoza, un cuerpo se define por su capacidad de afectar y ser afectado (1677/1980).

Ahora, ¿cómo se definen los afectos? Pasiones y afectos pueden parecer sinónimos, sin embargo, tal vez resulte más adecuado, para los efectos de lo que aquí se ha expuesto, el segundo de éstos términos. El vocablo pasión (de *passio*) es el acto de padecer, ello es, un estado pasivo del sujeto. Afecto (de *affectus*), en cambio, tiene a veces, sentido activo, a veces pasivo; a veces alegre, a veces triste. (Larroyo, en Spinoza, 2009, p. 33); de acuerdo a Spinoza, esta alegría y tristeza es comprendida en términos de *laetitia* y *tristitia*. En la *Ética demostrada según el orden geométrico*. (1977, p. 85-86), Spinoza precisa las siguientes definiciones.

Llamo causa adecuada aquella cuyo efecto puede ser percibido clara y distintamente en virtud de ella misma. Por el contrario, llamo inadecuada o parcial aquella cuyo efecto no puede entenderse por ella sola.

II. Digo que obramos, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos causa adecuada; es decir (por la Definición anterior), cuando de nuestra naturaleza se sigue algo, en nosotros o fuera de nosotros, que puede entenderse clara y distintamente en virtud de ella sola. Y, por el contrario, digo que padecemos, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino causa parcial.

III. Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones. Así pues, si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por «afecto» una acción; en los otros casos, una pasión.

Para Spinoza, existe una tendencia hacia aquello que nos produce afectos alegres y que aumenta nuestra potencia, que nos compone, que hace que el ser persevere

en sí mismo, *conatus*. Por su parte, Deleuze y Guattari (1980/2008), siguiendo las proposiciones de Spinoza, afirman:

Nada sabemos de un cuerpo mientras no sepamos lo que puede, es decir, cuáles son sus afectos, cómo pueden o no componerse con otros afectos, con los afectos de otro cuerpo, ya sea para destruirlo o ser destruido por él, ya sea para intercambiar con él acciones y pasiones, ya sea para componer con él un cuerpo más potente (p. 261).

En esta cita, aluden a una de las máximas más conocidas de Spinoza: “nadie sabe lo que puede un cuerpo”. Aparece en la tercera parte de la *Ética* (1677/ 1980), proposición II, escolio:

Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué es lo que no puede hacer salvo que el alma lo determine. [...] Además, nadie sabe de qué modo ni con qué medios el alma mueve al cuerpo, ni cuántos grados de movimiento puede imprimirle, ni con qué rapidez puede moverlo. De donde se sigue que cuando los hombres dicen que tal o cual acción del cuerpo proviene del alma, por tener ésta imperio sobre el cuerpo, no saben lo que se dicen, y no hacen sino confesar, con palabras especiosas, su ignorancia —que les trae sin cuidado— acerca de la verdadera causa de esa acción (p.87).

Spinoza denuncia la primacía de la razón y el menosprecio al cuerpo. Esto es retomado por el giro afectivo, en donde la noción de cuerpo cobra un papel principal. Se critica la hegemonía del discurso y el lenguaje, y se da un vuelco hacia los efectos que el desarrollo científico y tecnológico tienen sobre el cuerpo en tanto

materia, dando lugar al concepto de cuerpo biomediado e in-formacional. Así, se reitera que nadie sabe lo que puede un cuerpo, o lo que se puede hacer que haga.

Para Thacker (2003, p. 53, traducción propia), “biomedia son mediaciones particulares del cuerpo, optimizaciones de lo biológico en las que la tecnología parece desaparecer por completo. Con biomedia, el cuerpo biológico no se hibrida con la máquina, tampoco es suplantado por la máquina”. Entonces, cuando se habla de un cuerpo biomediado e in-formacional, se refiere al cuerpo en tanto materia orgánica, que se modifica desde lo molecular, desafiando las teorías de la física clásica; es un cuerpo que ya no se define sólo por su capacidad de afectar y ser afectado, por la incógnita de lo que puede hacer, sino por lo que se puede hacer que haga un cuerpo (Massumi en Clough, 2008, p.5). Esto ocurre por la mediación de la tecnología y se articula como un dispositivo de control, visto desde la perspectiva de Foucault; dispositivos que ya no sólo se caracterizan por los discursos y prácticas disciplinarias, sino que se encargan de controlar a los afectos. Por otra parte, el cuerpo biomediado implica modificaciones en lo sensorial, en las formas de la experiencia (lo que podemos sentir, percibir, etc.).

En este contexto y de acuerdo a Deleuze, se va a comprender el afecto como lo preindividual, lo no consciente. La noción de emoción y afecto suelen causar un debate dada su ambigüedad y el tipo de argumentos que los definan. Cabe mencionar que en este trabajo se retoma la línea de pensamiento de Spinoza y la del giro afectivo, en donde se diferencia entre emoción y afecto, por lo tanto, no se usarán como sinónimos.

De acuerdo a Massumi (2002), el afecto sería lo indeterminado, lo virtual, y la emoción lo actual, lo que ya ha ocurrido y que ha pasado por el filtro de la conciencia, del lenguaje. “El afecto es un fenómeno fisiológico y biológico, que indica por qué importa la materia corporal, qué escapa o permanece fuera de las formas estructuradas discursivamente y por lo tanto de las formas de emoción, de sentimiento” (Puar, 2007, p. 207, traducción propia). Es una intensidad.

La intensidad es la forma de la diferencia como razón de lo sensible. Toda intensidad es diferencia, diferencia en sí misma. [...] Nosotros llamamos *disparidad* a ese estado de la diferencia infinitamente desdoblada que resuena al infinito. La disparidad, es decir, la diferencia o la intensidad (diferencia de intensidad) es la razón suficiente del fenómeno, la condición de lo que aparece. [...] La razón de lo sensible, la condición de lo que aparece, no es el espacio y el tiempo, sino lo Desigual en sí, la *disparidad* tal como se comprende y determina en la diferencia de intensidad, en la intensidad como diferencia (Deleuze, 2002, p. 334).

Los conceptos de intenso y extenso tienen sus fundamentos en la física, particularmente la termodinámica. Manuel Delanda (2005, p.80) señala que, desde la termodinámica, los espacios intensivos y extensos se definen no como una distinción entre espacios sino entre magnitudes o cantidades (que luego se pueden usar para definir espacios). Si bien las cantidades extensas (como volumen, área, longitud, cantidad de energía o entropía) son aditivas, las cantidades intensivas (presión, temperatura, densidad, velocidad, tensión, potencial...) no lo son¹⁴, son indivisibles. En este sentido es que Deleuze (2002, p. 333) considera “*la diferencia como el más cercano nómeno del fenómeno [...] todo lo que pasa y aparece es correlativo de órdenes de diferencias, diferencia de nivel, de temperatura, de presión, de tensión, de potencial, diferencia de intensidad*”.

Entonces, si las cantidades intensivas son indivisibles, para que entre dos de ellas se produzca un cambio, debe haber una *diferencia*, o gradiente, en su grado de intensidad y dará lugar a un flujo o movimiento espontáneo. En términos filosóficos, las *diferencias de intensidad son productivas* (DeLanda, 2005, p.81).

¹⁴ “Por ejemplo, si uno agrega dos volúmenes iguales de agua, obtiene el doble de la cantidad de agua. Pero si uno agrega dos cantidades de agua a cuarenta y cinco grados de temperatura, uno no obtiene un cuerpo de agua a noventa grados, sino uno a la temperatura original” (DeLanda, 2005, p. 80, traducción propia).

Ahora bien, “la intensidad se explica, se desarrolla, en una extensión (*extensio*). Es esa extensión la que relaciona con lo extenso (*extensum*)” (Deleuze, 2002, p. 341). Atendiendo a esta afirmación, cabe decir que los seres humanos somos espacios extensos (nuestro propio cuerpo, nuestra piel, etc.) y habitamos espacios extensos (una geografía específica, una ciudad, etc.). Al mismo tiempo, experimentamos intensidades que pueden comprenderse como fenómenos psicológicos. DeLanda (2005, p. 82, traducción propia) lo expone del siguiente modo.

Los seres humanos no solo habitan espacios extensos, ellos mismos son espacios extensos. Generalizar esto para incluir fenómenos mentales implicaría definir intensidades psicológicas (no solo dolor, alegría, amor, odio, sino también creencias y deseos que también vienen en diferentes intensidades), así como las correspondientes extensiones.

Otro concepto relacionado con el de intensidad es el de multiplicidad, definido como un conjunto de intensidades (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p.20), es una pragmática, el modo para salir de la dialéctica. Deleuze y Guattari (1980/2008, p.39) refieren la importancia de revisar la historia de la multiplicidad ya que su creación como sustantivo fue un momento importante para escapar a la oposición abstracta de lo múltiple y lo uno. En esta historia reconocen el trabajo de Riemann (multiplicidades discretas y multiplicidades continuas), de Meinong y Russell (multiplicidades de magnitud o de divisibilidad, extensivas, y de distancia), y el de Bergson (multiplicidades numéricas o extensas, y multiplicidades cualitativas y de duración).

Deleuze y Guattari (1980/2008), por su parte, se sienten mucho más cercanos a la propuesta de Bergson puesto que elaboran algo similar. Ellos distinguen entre multiplicidades arborescentes y multiplicidades rizomáticas:

Macro y micromultiplicidades. Por un lado, multiplicidades extensivas, divisibles y molares; unificables, totalizables, organizables; conscientes o preconscientes. Por otro, multiplicidades libidinales, inconscientes, moleculares, intensivas, constituidas por partículas que al dividirse cambian de naturaleza [...] Los elementos de estas últimas multiplicidades son partículas; sus relaciones, distancias; sus movimientos, brownianos; su cantidad, intensidades, diferencias de intensidad (p. 39).

Ahora bien, volviendo a la noción de afecto, cabe mencionar que ésta puede comprenderse a la par de la de emoción, se reconoce la inseparabilidad de ambos elementos y se ven como dos caras de una misma moneda. No obstante, en términos analíticos se les diferencia y, para efectos de esta tesis, resulta de interés comprender la noción de afecto desde el marco de la filosofía de Spinoza, de Bergson y la de Deleuze y Guattari.

Existe una tensión entre emoción y afecto puesto que, a diferencia de las emociones, el afecto no pertenece al orden de la representación. Sin embargo, como afirma Puar (2007, p. 207, traducción propia), “lo que realmente podemos representar es un esquema de representación del afecto, es lo que estamos desarrollando ahora: una epistemología de la ontología y el afecto”.

En otro apartado volveré a retomar este aspecto ya que es de utilidad para pensar las formas de control político y social que se apropian del deseo, que nos atrapan, estratifican y rostrifican. Nos encasillan en moldes, géneros y libretos de vida, y parecieran funcionar perfectamente. Por lo tanto, es necesario atender a los afectos y las emociones, sus relaciones, funcionamiento y cómo es que están modulados, y así poder pensar en maneras de resistir, crear y ser más libres. Modos para liberar el deseo, abrirle camino. En este sentido, los estudios feministas y queer han tenido un papel importante.

Considerando los referentes hasta aquí mencionados, a continuación, se expondrá la propuesta sobre los *Terrorist assemblages* elaborada por Jasbir Puar, quien logra un engranaje interesantísimo y potente entre la perspectiva queer y el giro afectivo, teniendo como base el concepto de *assemblage* (*agencement*) de Deleuze y Guattari. El cual sirve para pensar otros engranajes, como el que involucra la teoría queer, el cuerpo del niño trans y la pedagogía.

En el libro de Jasbir Puar, *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times* (2007), (traducido al español como *Ensamblajes terroristas: el homonacionalismo en tiempos queer*), es posible encontrar algunos referentes acerca de la relación entre la teoría queer y el giro al afecto. En dicho libro, Puar se pregunta sobre el por qué de esta unión, si hay algo que pueda llamarse afecto queer (*queer affect*), si el afecto es queer en sí mismo y por qué cobra mayor fuerza, actualmente, preguntarse sobre la pertinencia del estudio del afecto en el marco de las relaciones de fuerzas políticas, económicas, sociales y sensoriales tal como las experimentamos hoy.

2.7 Agenciamiento: teoría queer, pedagogía y niñez trans

En primer lugar, es conveniente hacer una aclaración sobre la traducción del término *agencement*, concepto elaborado por Deleuze y Guattari. Al inglés se ha traducido como *assemblage* y al español se como *agenciamiento*. Si bien, también puede traducirse como *ensamblaje*, a lo largo de esta tesis se ha preferido utilizar *agenciamiento*, sin soslayar las diferencias e implicaciones de ambas traducciones.

De acuerdo a DeLanda (2016), la traducción de *agencement* al inglés resulta difícil ya que sólo encuentra el término *assemblage* y no recoge la noción de proceso y la acción que implica el ensamblaje, es decir, la acción de poner juntas, emparejar, embonar un conjunto de componentes para que funcionen conjuntamente (*agencer*). El resultado de esta acción, que sería el buen funcionamiento de este

conjunto de partes, es el ensamblaje o ensamble. DeLanda agrega que sería sencillo retomar únicamente el término *agencement*, sin embargo, el problema reside en las múltiples definiciones que dan Deleuze y Guattari, así como en la complejidad de éstas en tanto conectadas con diversos conceptos de la filosofía que elaboran.

Cabe mencionar que *Mil mesetas* fue traducido al alemán y al inglés antes que al español y el problema de su traducción se solucionó dejando el neologismo de agenciamiento. Además, la problemática que señala DeLanda parece ser la misma en español.

Ahora bien, como otros de los conceptos creados por Deleuze y Guattari, es difícil hallar una definición concreta, precisa o exacta. En *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* es en donde se encuentran pasajes sobre este término; Manuel DeLanda (2017) refiere que ha encontrado al menos siete definiciones en este libro y no encajan unas con otras, lo cual tiene que ver con la forma en que Deleuze y Guattari escribieron, a la par, a cuatro manos y sin la intención de llegar a un consenso. No obstante, DeLanda reconoce que una de las características más importantes del agenciamiento es su clara diferenciación con respecto a la totalidad hegeliana, es decir, la idea de que la totalidad puede ser reducida a las partes que la componen.

DeLanda nos introduce a su libro *Assemblage theory* (2015) con una de las definiciones de *agenciamiento* dada por Deleuze, la cual incluye algunas de sus características y resulta un buen comienzo para rastrear este concepto.

Un agenciamiento es una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos -a través de diferentes naturalezas. La única unidad del agenciamiento es de co-funcionamiento: una simbiosis, una «simpatía». Lo importante no son las filiaciones, sino las alianzas y

las aleaciones; ni tampoco las herencias o las descendencias, sino los contagios, las epidemias, el viento. Los brujos lo saben muy bien. Un animal se define menos por su género o su especie, por sus órganos y sus funciones, que por los agenciamientos de los que forma parte (Deleuze y Parnet, 1980, p.79).

En esta definición aparecen entrelazados varios conceptos y se resaltarán algunos. En principio, para Deleuze y Guattari las relaciones son un problema importante, plantean que las relaciones están en el medio entre dos términos y que son cambiantes, lo cual no implica que los términos cambien a su vez. Subrayan que las relaciones son exteriores a sus términos (Deleuze y Parnet, 1980, p.65) e irreductibles a ellos y declaran que estas no se encuentran al interior de los términos. Lo cual constituye una diferencia central con respecto a los planteamientos de Hegel, pues él sí defiende esa interioridad, que de asumirse implicaría subsumir a la identidad. Al respecto Deleuze se pregunta:

¿Qué han encontrado los empiristas, no en su cabeza sino en el mundo, y que es como un descubrimiento vital, una certeza de la vida que cambia la manera de vivir si uno se aferra verdaderamente a ella? Algo que no tiene nada que ver con la pregunta, “lo inteligible viene de lo sensible”, sino con algo muy distinto, con el problema de las relaciones (Deleuze y Parnet, 1980, p. 65).

Las relaciones no dependen exclusivamente de lo que pensamos sobre ellas, no somos el centro, habría que pensar con el mundo. Deleuze también señala que “si las relaciones son exteriores e irreductibles a sus términos, la diferencia no puede estar entre lo sensible y lo inteligible, entre la experiencia y el pensamiento, entre las sensaciones y las ideas, sino únicamente entre dos clases de ideas, entre dos tipos de experiencias, la de los términos y las de las relaciones” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 65).

Se constituye así una geografía de las relaciones, como le llama Deleuze. Recordemos que es un pensador del espacio, le da gran importancia y énfasis, y no solo al tiempo. Para Deleuze es importante la geografía y la cartografía; para él no hay sujeto sino cúmulo de líneas, flujos, vectores y funciones. Se trazan mapas y planos, hay territorios. Esta geografía de relaciones constituye agenciamientos.

En estas relaciones y encuentros se trata de sustituir el “es” por el “y”, “y” es el operador con el que funciona la filosofía de Deleuze; “y” en lugar de la “o”. El “Y” como extra-ser, inter-ser... “Pensar con Y, en lugar de pensar ES, de pensar para ES: el empirismo nunca ha tenido otro secreto. Probad, es un pensamiento realmente extraordinario, y no obstante es la vida. Los empiristas piensan así, eso es todo” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 67). Se trata del entre deleuziano, entre lo corporal e incorporeal, entre lo objetivo y subjetivo, entre cuerpo y alma, entre lo ideal y lo material.

Los afectos son el *entre*. En el *entre* se da el acontecimiento, entre que indicaría que no hay un inicio ni un final. Entonces, es rizoma, que opera con la “y” y ya no con la “o”, principio de conexión y heterogeneidad.

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y... y... y...”. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. ¿A dónde vais? ¿De dónde partís? ¿A dónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 29).

Deleuze señala que el agenciamiento involucra una simbiosis, una simpatía. En sus palabras, simpatía se entiende de la siguiente manera:

Es el esfuerzo o la penetración de los cuerpos, odio o amor, porque el odio también es una mezcla, un cuerpo, porque el odio sólo es bueno cuando se mezcla con lo que odia. Simpatía son los cuerpos que se aman o se odian, y que al hacerlo ponen poblaciones en juego en esos cuerpos o sobre ellos. Y los cuerpos pueden ser físicos, biológicos, psíquicos, sociales o verbales, pero siempre serán cuerpos o corpus [...] En la simpatía no hay ningún juicio, lo único que hay son conveniencias entre cuerpos de cualquier naturaleza. «Todas las sutiles simpatías del alma innombrable, desde el odio más amargo hasta el amor más apasionado.» Agenciar es eso: estar en el medio, en la línea de encuentro de un mundo interior con un mundo exterior. Estar en el medio [...]" (Deleuze y Parnet, 1980, p. 62).

Estar en el medio también es la única manera de salir de los dualismos, estar-entre, pasar entre, intermezzo (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 279). Agenciar es crear multiplicidad. Multiplicidad que es impersonal y que también implica un "yo siento" (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 38). Cuerpos que se aman o se odian, Spinoza dice, afectos alegres o tristes, composición de cuerpos, algunos encuentros con otros cuerpos nos componen e incrementan nuestra potencia, otros nos descomponen y disminuyen nuestra potencia. Por ejemplo, cuando comemos algo que nos nutre y da energía, bienestar, es decir, nos compone. Otras veces comemos en exceso o algo que nos enferma y entonces nos descompone. Son los cuerpos y su capacidad de afectar y ser afectado, de tener encuentros tristes o alegres y una tendencia hacia la perseveración del ser. "Pero la simpatía no es nada, es un cuerpo a cuerpo, odiar lo que amenaza e infecta la vida, amar allí donde prolifera (ni posteridad ni descendencia, proliferación)" (Deleuze y Parnet, 1980, p.62).

Un ejemplo típico de Deleuze y Guattari, sobre el agenciamiento, es el de la avispa y la orquídea, son bodas contra natura, alianzas no naturales,

heterogeneidad; la avispa deviene orquídea y la orquídea deviene avispa en su encuentro. Devenires que son afectos.

Los agenciamientos involucran a los cuerpos en tanto capaces de afectar y ser afectados, así, la simpatía tiene que ver con el encuentro entre cuerpos.

Bajo su aspecto material o maquínico, un agenciamiento no nos parece que remita a una producción de bienes, sino a un estado preciso de mezcla de cuerpos en una sociedad, que incluye todas las atracciones y repulsiones, las simpatías y las antipatías, las alteraciones, las alianzas, las penetraciones y expansiones que afectan a todo tipo de cuerpos relacionados entre sí. Un régimen alimentario, un régimen sexual regulan sobre todo mezclas de cuerpos obligatorias, necesarias o permitidas” (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p.94).

Por tanto, cuerpos y enunciados o los regímenes de enunciación conforman a los agenciamientos.

Los enunciados no se contentan con describir los estados de cosas correspondientes, sino que son más bien como dos formalizaciones no paralelas, formalización de expresión y formalización de contenido, de tal forma que nunca se hace lo que se dice, que nunca se dice lo que se hace, sin que por ello se mienta; no se engaña a nadie, ni tampoco uno se engaña a sí mismo, lo único que uno hace es agenciar signos y cuerpos como piezas heterogéneas de la misma máquina (Deleuze y Parnet, 1980, p. 82).

En este sentido, aquí no se habla de ideología, ni de un sujeto que enuncia sino de agentes colectivos, signos y cuerpos forman parte del agenciamiento; agenciamos lo heterogéneo, los cuerpos y signos. Cabe mencionar que el agenciamiento, a su vez, involucra un agenciamiento maquínico de deseo y un agenciamiento colectivo

de enunciación. Por deseo se entiende esa voluntad de querer, eso que quiere y no como carencia, no como lo ve el psicoanálisis.

En la meseta *Postulados de la lingüística*, Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 92) dicen lo siguiente con respecto al agenciamiento.

Se pueden sacar algunas conclusiones generales sobre la naturaleza de los Agenciamientos. Según un primer eje, horizontal, un agenciamiento incluye dos segmentos, uno de contenido, otro de expresión. Por un lado es agenciamiento maquínico de cuerpos, de acciones y de pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre los otros; por otro, agenciamiento colectivo de enunciación, de actos y de enunciados, transformaciones incorpóreas que se atribuyen a los cuerpos. Pero, según un eje vertical orientado, el agenciamiento tiene por un lado partes territoriales o reterritorializadas, que lo estabilizan, y por otro, máximos de desterritorialización que lo arrastran.

Considerando lo anterior, se puede hablar de un agenciamiento familiar, escolar, agenciamiento grupo de rock, agenciamiento amoroso, profesional o agenciamiento feudal, que es el ejemplo que Deleuze y Guattari señalan en esta meseta¹⁵.

Otra de las características y manera de abordar la noción de agenciamiento tiene que ver con los espacios, con el territorio. Un agenciamiento necesariamente implica un territorio, y los movimientos de territorialización, reterritorialización y desterritorialización.

¹⁵ "...Y como ejemplo, el agenciamiento feudal. Según un primer eje, se considerarán las mezclas de cuerpos que definen la feudalidad. El cuerpo de la tierra y el cuerpo social, los cuerpos del soberano, del vasallo y del siervo, el cuerpo del caballero y del caballo, la nueva relación que establecen con el estribo, las armas y las herramientas que aseguran las simbiosis de cuerpos: todo un agenciamiento maquínico. Pero también los enunciados, las expresiones, el régimen jurídico de las armaduras, el conjunto de las transformaciones incorpóreas, especialmente los juramentos y sus variables, el juramento de obediencia, pero también el juramento amoroso, etc.: el agenciamiento colectivo de enunciación. Y según el otro eje, se considerarán las territorialidades y reterritorializaciones feudales, al mismo tiempo que la línea de desterritorialización que arrastra al caballero y su montura, los enunciados y los actos. Y cómo todo eso se combina en las Cruzadas" (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 93).

La territorialización tiene que ver con el ordenamiento de los cuerpos en agenciamientos, es decir, la composición de cuerpos heterogéneos. Los territorios pueden definirse como “conjuntos de desencadenantes ambientalmente incrustados de procesos de auto organización, y los procesos concomitantes de desterritorialización (ruptura de hábitos) y reterritorialización (formación de hábitos)” (Smith y Protevi, 2018).

Otra consideración sobre los agenciamientos es que suele haber tres líneas en ellos. 1. La línea nómada, de fuga o de ruptura, 2. Línea migrante, molecular; que a veces solo aparece oscilando, 3. Línea sedentaria, dura, segmentaria, molar. La línea de fuga implica una desterritorialización, máquina mutante que nos conduce al plano de consistencia. La línea molecular oscila, a veces está, pero no siempre, desterritorializaciones relativas. La línea molecular implica segmentos bien determinados, y en las reterritorializaciones se acumulan para constituir un plano de organización y formará parte de una máquina de sobrecodificación en donde todo esta organizado, definido, sedimentado, cuadrículado, allí donde encontramos esas formas de vida dictadas, en donde tiene lugar la máquina binaria, esa que determina las dicotomías y divisiones, razón versus emoción, hombres versus mujer, heterosexual versus homosexual. El agenciamiento de rostridad, es decir, aquel desde el cual se impone la identidad con base en esas dicotomías, en donde el sujeto es determinado conforme a una teleología, plan, organización, sedimentación, allí donde se erigen universales, plano de organización, lo molar, eso que captura el deseo, que nos aprisiona. Molar equivalente a Estado, que es modelo de interioridad, la escuela, familia, trabajo, identidades fijas. Sobrecodificación: eres hombre o mujer, como algo ya dado, inmutable. Allí tiene lugar la modulación de la subjetividad y nuestros modos de existencia.

A diferencia del plano de consistencia o inmanencia, que quiere ser donde el deseo se expresa, implica líneas de fuga, vías de escape de ese aprisionamiento molar, máquinas de guerra, exterioridad, desterritorialización, breve instante de la

expresión. No obstante, las líneas de fuga que nos liberan (por ejemplo, un paseo, creación de música, un viaje, etc.) también pueden devenir líneas de abolición, es decir, en lugar de afirmar la vida conducirnos a la muerte.

Es plano de consistencia de multiplicidades y conectado con el afuera, con el caos, caosmosis (Guattari, 1996). Cabe señalar que la teoría de las multiplicidades de Deleuze es uno de los movimientos más importantes para la filosofía, ya que logra quebrantar el cogito cartesiano. El plano de consistencia es el afuera de todas las multiplicidades. Así, el rizoma en tanto agenciamiento, se define por el afuera, cambia de naturaleza al conectar con otro, rizoma que puede ser línea de fuga, de desterritorialización, de azar. Composición de multiplicidades o conjuntos de intensidad.

La multiplicidad, el $n-1$ de Deleuze, la unidad sustraída al caos; n como la variación, el flujo, lo asubjetivo, agramatical, tartamudeo, intensidad, inmanencia, caosmosis, y 1 , como el valor de la constante, lo fijo, el juicio de Dios. La multiplicidad también es micro política y lo menor está conectado con el plano de consistencia. Se recordará que para Bergson hay una multiplicidad extensiva, que es cuantitativa o métrica y es actual, y una multiplicidad intensiva que es cualitativa y virtual. Cabe señalar que son nociones básicas en la filosofía de Bergson y la de Deleuze, lo virtual y lo actual, ambos reales y vinculados a la noción de intensidad y extensión.

Entonces, lo social puede comprenderse en términos de agenciamientos. Somos agenciamientos y siempre estamos en ellos, en unos y otros. Cada elemento del agenciamiento constituye, a la vez, un agenciamiento distinto y también pueden ser parte de otros agenciamientos. Los agenciamientos involucran lo social y no social, lo humano y no humano, la arquitectura, las velocidades, los flujos, los cuerpos; todo ello conforma agenciamientos.

Otro rasgo característico del agenciamiento es su conexión con el afuera. A propósito de este afuera, Deleuze tiene en cuenta el planteamiento de Nietzsche acerca de las fuerzas (activas o pasivas) que componen el mundo. Estas fuerzas en acción se enfrentan, se relacionan y constituyen un Exterior, el afuera; el cual está alejado de la sistematización, no se corresponde con ese orden ni es el exterior de un sujeto o de una cultura, ni una imagen, ni representación de un afuera concebido como límite. Al respecto, Elizabeth Grosz (2005) explica lo siguiente.

El exterior es la (exitosa o victoriosa) serie de fuerzas que inciden en las estructuras, planes, expectativas de la vida: este afuera se nos aparece en la forma de acontecimientos, naturales y sociales, y los acontecimientos generan para nosotros los problemas que nuestra inventiva, sobre todo el ingenio de nuestra cultura, los intentos para abordar o resolver estos problemas. Para Deleuze, este afuera es la fuerza que induce al pensamiento, que sacude la vida del automatismo, que genera cultura. Este afuera, compuesto por fuerzas en competencia, fuerza en el proceso de su composición, se puede llamar por una serie de nombres diferentes: naturaleza, tiempo, acontecimiento (p.48, traducción propia).

Si este afuera motiva la producción de cultura y la subjetividad, entonces también significa que se transforma constantemente. Fuerza que irrumpe, ruptura, naturaleza, acaso encuentro cósmico, inconsciente, ese que nos une con la tierra, tierra que para Deleuze también es lo virtual.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora sobre la noción de agenciamiento, cabe preguntarse nuevamente: ¿en qué radica la importancia de considerar un agenciamiento queer en la escuela y la pedagogía? Para ir respondiendo se retoma la exposición sobre lo que Jasbir Puar denomina *agenciamiento-queer-terrorista-homonacionalismo*. En primera instancia, Puar (2007), toma en cuenta las afirmaciones de Clough (2000, p. 135) sobre el concepto de agenciamiento, a saber:

Raza, etnia, sexualidad, género y clase deben ser tratados políticamente como elementos de un conjunto maquínico, asuntos de una producción deseante que no se reduce al deseo de un individuo, sino más bien apunta a los enlaces directos entre microintensidades y diversos territorios: cuerpos humanos, ciudades, instituciones, ideologías y tecnologías. En este sentido, la raza, la clase, la sexualidad, la etnia y el género no son simplemente cuestiones de identidad del sujeto. Son repensados en términos de las conexiones y desconexiones en un plano de consistencia, el entrelazado de materialidades del cuerpo humano y las inscripciones culturales, entregados, sin embargo, a las velocidades de desterritorialización y reterritorialización, a las vulnerabilidades de la exposición, bajo y la sobreexposición al evento de los medios, de modo que la política involucre el cuándo, dónde o cómo reconocer, elaborar, resistir o rechazar las marcas visibles e invisibles y los efectos de la producción deseante.

Importan las preguntas que atienden a los procesos: dónde, cómo, cuándo; ya no se pregunta *qué es*, pues alude a una identidad, a lo fijo. Ahora, el plano de consistencia también es plano de inmanencia, la inmanencia es proceso, es el potencial de una cosa, su variación aún indeterminada (Massumi, 2002, p. 9).

Considerando lo anterior, se puede afirmar que la noción de agenciamiento permite un análisis más profundo que el de la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 1991) o de locación (Haraway, 1988), los cuales remiten a la fijación del movimiento, a una posición dentro de una cuadrícula, tal como refiere Massumi (2002), es decir, los términos en los que se piensa un código. Este código conduce a la significación de la formación del sujeto acorde con la estructura dominante. De acuerdo a Massumi (2002, p.2, traducción propia) dicha cuadrícula:

Se concibió como un marco de oposición de significados culturalmente contruidos: masculino versus femenino, negro versus blanco, homosexual versus heterosexual, y así sucesivamente. Un cuerpo correspondía a un "sitio" en la cuadrícula definido por una superposición de uno de los términos de cada par. El cuerpo se definió por su fijación a la cuadrícula.

Así, aparece la máquina binaria, bifronte. El agenciamiento rostro da cuenta de este binarismo y de la fijación del movimiento en identidades.

El rostro es, pues, una idea de una naturaleza muy particular [...] ejerce una función de biunivocización, de binarización. Esa función presenta dos aspectos: la máquina abstracta de rostridad, la máquina va a proceder a la constitución de una unidad de rostro, de un rostro elemental en relación biunívoca con otro: es un hombre o una mujer, un rico o un pobre, un adulto o un niño, un jefe o un subordinado [...] Según el otro aspecto, la máquina abstracta de rostridad desempeña un papel de respuesta selectiva o de opción: dado un rostro concreto la máquina juzga si pasa o no pasa, si se ajusta o no se ajusta, según las unidades de rostros elementales. La relación binaria es, en este caso, del tipo "sí-no" (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 182).

Se establecen relaciones binarias entre lo que es aceptado o rechazado, lo que se desvía o no de la norma. La máquina abstracta de rostridad hace una detección de desviaciones y crea clasificaciones y posiciones para colocarlas en la cuadrícula, ordena normalidades.

En este sentido, pareciera que las identidades LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer) se ajustan a la captura del rostro, es decir, se crean más y más clasificaciones, codificaciones, en las cuales colocar a las personas. Dichos encasillamientos y posiciones forman parte de la

manera en que se controla a los sujetos. De esta manera se captura al cuerpo en un marco cultural fijo, se le resta movimiento y se le subordina a la fijación. Al respecto, Massumi (2002, p.3, traducción propia) afirma lo siguiente.

De hecho, ciertas progresiones normativas, como la de niño a adulto, están codificadas. Pero esto no cambia el hecho de que lo que define el cuerpo no es el movimiento en sí mismo, sino sólo sus puntos de inicio y final. El movimiento está completamente subordinado a las posiciones que conecta. Estos están predefinidos. Agregar movimiento como este no agrega nada en absoluto. Usted acaba de obtener dos estados sucesivos.

En esta afirmación se vislumbra una crítica a la concepción dominante sobre el tiempo, el espacio y el movimiento, y se apoya el pensar en términos de fluidez y movimiento de los cuerpos y de la materia.

Al respecto, Bergson analiza las paradojas del movimiento de Zenon y deja ver su concepción sobre el movimiento, señala que la continuidad del movimiento es de otro orden de la realidad que no es medible. Es como cuando se lanza una flecha, la cual se mueve porque nunca está en ningún punto, estaba pasando a través de todas ellas, la transición hacia el punto objetivo no puede ser descompuesto en sus puntos constitutivos ya que se trata de una “dinamicidad”, de algo dinámico, se dirá entonces que un camino no es compuesto por posiciones (Massumi, 2002). De esta manera, el espacio dividido puede ser medido cuando ya se ha cruzado. Sólo cuando la flecha se detiene es cuando podemos definir su posición y observar cuál ha sido su trayectoria.

Cuando dividimos el espacio, cuando lo pensamos como extensivo, o sea, medible, divisible y compuesto por puntos, hacemos una operación lógica en el pensamiento y entonces sólo vemos una dimensión de la realidad. Esto, tal como la analiza Bergson tiene implicaciones importantes. Algunas de ellas se señalarán a

continuación, de acuerdo a lo que sugiere Brian Massumi (2002, p. 6, traducción propia): 1. Si se está interesado en el cambio, entonces la distinción entre lo extensivo e intensivo es más útil que cualquier oposición entre “literal” y “figurativo”. Lo intensivo tiene que ver con el movimiento, el proceso que no puede ser fijado; es la flecha en movimiento, que está en el camino; 2. El énfasis está en el proceso antes que en la codificación; 3. La posición es secundaria al movimiento y derivado de él; 4. El posicionamiento es una cualidad emergente del movimiento; 5. No es suficiente que los conceptos de procesos de este tipo sean ontológicos. Deben ser ontogénicos: deben ser iguales a la emergencia; 6. La indeterminación procesal es primaria en relación con la determinación social.

Este último punto, es subrayado por Puar para hacer referencia a la fijación y posicionamiento que implican las políticas de identidad y visibilidad, y para señalar porqué es preciso considerar la noción de agenciamiento.

El género, la raza y la orientación sexual también emergen y retroalimentan su realidad [...] Las cuadrículas acontecen. Entonces, las determinaciones sociales y culturales retroalimentan el proceso del que surgieron. La indeterminación y la determinación, el cambio y un marco estático, van de la mano (Puar, 2007, p.213, traducción propia).

La identidad es ese posicionamiento que sólo podemos trazar cuando ya ha ocurrido, es la flecha que llega a una posición y la única forma de ver su trayectoria es volviendo atrás, la identidad ya no es movimiento. A los cuerpos se les resta su capacidad de movimiento y fluidez, por tanto, de cambio y de acción. Pensar únicamente en términos de identidad implica mantener el juego en el terreno de lo fijo, ignorando que es una emergencia del campo de emergencia, y que ontológicamente, el movimiento, es decir, el campo de emergencia tiene primacía sobre el campo de posiciones, sobre lo que emerge. No obstante, la ontogénesis ocurre a la par.

Las fijaciones o posiciones tienen que ver con una estructura y un sistema que conforman los procesos de subjetivación. Los cuales requieren de atención y comprensión para afinar su estudio y comprender cómo funcionan. Si sólo consideramos las posiciones fijas, lo emergente y si operamos desde la máquina binaria, entonces las posibilidades de ver cambios sociales se descartan y solamente jugamos el juego ya establecido por esas máquinas, por las determinaciones sociales. Por lo tanto, se precisa pensar en los otros modos en que funcionamos, lo cual no quiere decir que se desechen los trabajos sobre interseccionalidad, locución o discurso, sino que éstos funcionan para explicar sólo un orden de lo real. Es primordial atender a otros órdenes, al campo de la emergencia y de los flujos, a los vectores, movimientos e intensidades; los cuales no son predecibles, no pueden planearse, ni medirse, ni organizarse con anticipación a la emergencia de las determinaciones y que ocurren en un campo social más no pre social. Aquí la división natural-social no tiene lugar en tanto que se concibe como una continuidad, y en donde lo natural no es sinónimo de esencia.

Considerando estos referentes, Puar (2007, p. 215, traducción propia) señala que entonces la identidad es un efecto del afecto, es una determinación social, una captura que dicta lo que una es, enmascarando su dimensión ontogenética y usando un disfraz: lo que una es y lo que seguirá siendo. Al contrario de lo supuesto desde las consideraciones sobre el movimiento y los flujos, de su dinamismo y del materialismo incorpóreo, en donde se habla de un constante devenir. Siguiendo a Deleuze, se trata de la identidad al decir “el árbol es verde” y de flujo, de devenir cuando decimos “el árbol *verdea*”; continuidad que también es arbitraria pues son atribuciones sociales.

En este sentido, las dimensiones ontogenéticas del afecto se dan antes que las de la representación. El afecto es previo a la raza, género, clase o nación. En este sentido, Puar se pregunta si es posible pensar en políticas afectivas en lugar de políticas de identidad y cómo se pueden ampliar las formas de organización

política considerando la fijeza de la identidad y la implicación de analizar hacia atrás, es decir, de ver la trayectoria que la identidad traza o ha trazado.

De este modo, el desplazamiento de la identidad hacia el agenciamiento permite comprender el *poder* más allá de sus formas disciplinarias y de modelos, y permite reflexionar sobre las intensidades y afectos. Siendo este contexto en el que Puar pronuncia lo queerness como agenciamiento; al respecto, afirma lo siguiente.

Sintonizar movimientos, intensidades, emociones, energías, afectividades, y texturas mientras habitan los acontecimientos, la espacialidad y las corporalidades. La interseccionalidad privilegia el nombre, la visualidad, la epistemología, la representación y el significado, mientras que el agenciamiento subraya el sentimiento, el tacto, la ontología, el afecto y la información (Puar, 2007, p. 215, traducción propia).

En el campo del género y la sexualidad es relevante tener en cuenta la llamada interseccionalidad, considerar variables como la raza, género y grupo etario para comprender las desigualdades sociales. Esto también ha dado lugar a la exigencia del respeto de los derechos de la población LGBTIQ. Ante lo cual es preciso mantener una postura crítica, especialmente con respecto al papel que juega este discurso y sobre cuáles son los fines a los que sirve, a quiénes beneficia y a costa de quién.

La noción de derechos va de la mano de la de ciudadanía y si consideramos que ciudadanos son aquellos que siguen la heteronorma, es decir, clase media, blanca, adulta europea o norteamericana, entonces, lo queer puede referirse a todos aquellos que de alguna manera son excluidos de ese régimen heteronormado que implica un ideal de nación (por ejemplo: Catherine Cohen, 2011; Laurent Berlant, 2011; Robyn Wiegman, 2002). Si bien, la promulgación y legislación en cuanto a derechos humanos es importante y necesaria, no está exenta de críticas. Algunos

autores señalan que, en tanto parte de lo molar, es precisa la revisión constante de los fundamentos y argumentos de la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ así como la hiperclasificación identitaria (por ejemplo, Halberstam, 2017a). No es la primera vez ni algo que recientemente se exija dentro del campo de los estudios de género, sin embargo, nuevamente se requiere hacer un llamado a la crítica, especialmente ante las derivas que ha tenido dicho discurso: administración de la diversidad, multiculturalismo liberal.

Sumando los cambios tecnológicos y las formas que han tomado las sociedades de control y de disciplina (se considera que en México se presenta una mezcla de todas esas formas), resulta preciso el análisis de otros procesos que ocurren a la par de los de subjetivación y que a la vez los conforman. Procesos sofisticados, sutiles e imperceptibles y que muchas veces ya no pasan por el registro de la conciencia, sino que tienen lugar directamente en el cuerpo y su constitución, es decir, en tanto cuerpo capaz de afectar y de ser afectado. Es este terreno el que interesa subrayar con la noción de agenciamiento. Lo cual es útil para comprender, conocer y teorizar los modos y procesos de captura y de control del deseo.

Sociedad de control atravesada por dispositivos (en términos de Foucault, 1976/1996) y por agenciamientos (de acuerdo a la terminología de Deleuze y Guattari), sociedad de un capitalismo integrado (Guattari, 2004), mutante (Braidotti, 2014). Coordinadas en las que se inscribe la institución escolar y pedagógica y que exigen contemplar el giro afectivo, como ya se ha mencionado. Considerando esto, es que Jasbir Puar (2012) expone las complicidades de lo queer con el Estado y cómo nos envuelve, cómo nos hace repugnar ciertas cosas, personas, grupos, tener simpatía, solidaridad con algunos y no con otros. Específicamente se refiere a los cuerpos-suicidas-terroristas que devienen máquina al hacerse estallar. Nos sitúa en la problemática de la resistencia del pueblo palestino, la que hacen los llamados hombres bomba o lo que se denomina terrorismo suicida palestino. Señala que es posible una relectura de estos cuerpos como agenciamientos, ya que generalmente se han entendido como cultural, étnica y religiosamente nacionalistas,

fundamentalistas, patriarcales e incluso y a menudo, homofóbicos (Puar, 2002, p. 221). Al mismo tiempo, agrega:

La importancia política de esta relectura queer no debe subestimarse: en la agitación de la retórica "con nosotros o contra nosotros" de la guerra contra el terror, una praxis de agenciamiento queer (queer assemblage) permite una mezcla de lados que es ilegible para las prácticas estatales de vigilancia, control, destierro y exterminio [...] al atender a los procesos afectivos, lo queer se expande como un campo, un terreno, un vector, que consistentemente, y no esporádicamente, explica el nacionalismo y la raza dentro de su ámbito y dilucida con insistencia las relaciones entre la representación queer y la afectividad queer (Puar, 2002, p. 221, traducción propia).

Así, la apuesta política consiste en preguntarse qué y cómo se pueden conformar alianzas y organizaciones que desmantelen y resistan estas formas de control.

Dadas las circunstancias que se viven, o sea, de cambios tecnológicos en la medicina, la ciencia, los modos de la política, etc., es necesario que la teoría queer se plantee otros modos de abordar sus problemas y que, como uno de sus principios dicta, esté constantemente criticando y analizando su práctica para ver si ésta se vuelve cómplice del orden injusto y desigual que existe.

En este sentido, la teoría queer también mira hacia otros modos de comprender lo que ocurre actualmente en el terreno de la sexualidad y el género. Modos que contemplan otros regímenes de lo real y que no se reducen a lo lingüístico o al orden del discurso, sino que miran a la materialidad, a la naturaleza, al exterior, a la sensación, a los cuerpos, a lo humano y lo no humano y a las experiencias táctiles.

2.7.1 Pedagogía-agenciamiento-queer

Una vez que se ha revisado el concepto de agenciamiento queer, entonces, podemos preguntar nuevamente, ¿cómo se puede utilizar este concepto para pensar la escuela, la pedagogía y la niñez trans?, ¿qué utilidad tiene pensar la pedagogía como un agenciamiento? Y ¿qué relevancia tendría pensar en términos de un agenciamiento queer?

En primera instancia, cabe señalar la potencia del concepto. Como Deleuze y Guattari (1993) argumentan, la creación de conceptos es necesaria así como su funcionalidad para comprender problemas reales. Si bien, su filosofía por momentos parece estar alejada de la práctica, lo cierto es que es una filosofía totalmente preocupada por este aspecto y lo aborda.

Ahora bien, el agenciamiento en tanto generador de multiplicidades, de conexiones heterogéneas, se vuelve un camino para la consideración de un entramado de hilos complejo, que tiene como prioridad dar cuenta de las intensidades y capacidades de las que un cuerpo es capaz, es decir, la relación entre el movimiento y la estabilidad, la capacidad y poder de afectar y ser afectado. Este problema “después de la sensación, la percepción y la memoria, es el afecto. El grado en que puede ser afectado y en el que afecta son las intensidades” (Massumi, 2002, p. 15, traducción propia).

En este sentido, ¿cuáles son esos afectos y cómo operan para controlar y capturar el deseo?, ¿qué afectos surgen y se dan alrededor del niño trans y su representación en lo social y particularmente en la escuela?, ¿qué lugar tienen los denominados trans affects (Steinbock, 2011) en la escuela y la pedagogía?, ¿qué implicaciones tiene el que se genere una polémica social en torno a la niñez trans?, ¿cómo se asume desde la pedagogía?, ¿qué consecuencias tiene? Por ejemplo, la problemática que se desata con respecto a los baños que habrían de utilizar estos niños, ¿por qué esto se vuelve un problema en la escuela?, ¿cómo se diseñan los

programas educativos y cómo transforman la vida cotidiana en la escuela?, ¿qué afectos se producen?, ¿qué consecuencias tienen en la vida escolar cotidiana?, ¿cómo nos transforman y cómo transformamos esos programas, leyes y reformas?, ¿qué intensidades, territorios, multiplicidades están involucradas y cómo funcionan?, ¿cómo se vive, se construye el binario nosotros y ustedes, nosotros hetero, ustedes trans?, ¿cómo se piensa la disidencia sexual en el currículum?

Al respecto, existen diversos estudios y ensayos metodológicos que tienen como intención dar cuenta y respuesta a algunas de estas preguntas. Es un camino a recorrer y es un campo de estudios que está tomando fuerza. Hay más preguntas que respuestas. No obstante, existen esfuerzos que tratan a la escuela y la pedagogía como un agenciamiento, desde una ontología social materialista que contemplaría también a los individuos, los grupos y el campo social. Por ejemplo, los trabajos de Megan Boler (1999) y Megan Watkins (2006), así como los de Fenwick y Landri (2012).

Existen otras vertientes más preocupadas por las reformas educativas y leyes internacionales que igualan una variedad de sistemas educativos de diversos países, con la intención de hacerlos comparables y de que atiendan a las evaluaciones y requerimientos que la OECD dicta y quien se vuelve la autoridad sobre los conocimientos y modos de evaluarlos. En este tipo de estudios se interesan por los afectos que se generan a partir de dichas políticas (por ejemplo, Sellar y Lingard, 2018) y cómo afectan la percepción sobre los sistemas educativos que se tienen. Por ejemplo, a partir de evaluaciones de rendimiento escolar como PISA se estudia cómo este tipo de prácticas fomentan la competencia y la emergencia de sentimientos de envidia, odio, fracaso o de optimismo. Aquí cabe la afirmación de Dorthe Staunæs, Katja Brøgger y John Benedicto Krejsler (2018, p.347, traducción propia): “implementar una reforma no es solo una cuestión de revisar diagramas, estructuras y objetivos organizacionales; también significa reformar subjetividades, modos de pensar, sentimientos, estados afectivos de la mente y de los seres. En otras palabras, la política educativa y su gestión se

familiariza con los procesos afectivos y las políticas de identidad”. Este abanico de conceptos son puntos de interés que merecen investigarse.

Por otra parte, existe una variedad de propuestas para la pedagogía, pensadas desde perspectivas afines al giro afectivo, como son el nuevo materialismo, el posthumanismo, el nuevo realismo, etc. Particularmente, sobre los agenciamientos queer y la pedagogía se puede señalar el trabajo de Rasmussen y Allen (2014), quienes se preguntan qué es lo que un concepto puede hacer. En especial se refieren a los conceptos que emergen de los estudios queer, tal como el de *agenciamiento queer*. Les interesa reivindicar su potencia y engarzarlos con la problemática educativa y pedagógica a la que nos enfrentamos, considerando el campo del género, la sexualidad y la educación en coyuntura con variables como la nacionalidad, la raza, la pobreza, edad (entre otras) y la dimensión de las intensidades.

Si, como Cohen (2011) explica, se es queer porque no se pertenece al orden heteronormativo, es decir, cuando no se es considerado partícipe de la ciudadanía neutra y universal, ni se es privilegiado socialmente o se pertenece a la clase media-alta; cuando se es de otro color o raza distinta a la blanca, cuando se es inmigrante, entonces, pareciera que nos incumbe a la mayoría pensar en términos de agenciamiento queer. Cabe aclarar que si bien Cohen no parte exactamente de una teoría de los agenciamientos, esto no implica que no puede o deba considerarse, tal como ocurre con los esfuerzos que forman parte del análisis de los afectos y las intensidades con relación al género. Lo que si nos compete es subrayar la importancia de considerar, en sentido amplio el funcionamiento de los procesos y líneas de subjetivación. Mismas que, a la vez, nos conducen a pensar en términos de la multiplicidad y exterioridad. Por lo tanto, es primordial preguntarse quiénes son nuestros estudiantes actualmente y cuáles son las circunstancias, las líneas, los vectores, los planos que los conforman y con los cuales se conectan.

Finalmente, me gustaría subrayar algunas nociones sugerentes para estudiar las intersecciones entre la teoría queer, el giro afectivo, la pedagogía y la niñez trans, a saber: el giro ontológico (al que se ha hecho referencia a lo largo de esta exposición), la noción de cuerpo post humano, la crítica y reformulación del concepto de identidad y las derivas políticas hacia una ética, la cual tendría relación directa en la dimensión micropolítica, donde es posible hablar de vínculos, de solidaridad y de amistad.

Múltiples son los conceptos que podemos retomar tanto de la teoría queer, como de la filosofía de Deleuze y Guattari, para reformular y pensar qué sería pertinente retomar para el campo académico pedagógico, para la práctica educativa, para la vida cotidiana y para nosotras mismas. Dentro de la filosofía de Deleuze y Guattari tiene lugar el estudio de aquello imperceptible, cotidiano e invisible y que da cuenta de cómo estamos siendo afectados y cómo afectamos a otros todo el tiempo, continuamente. Como ya se ha revisado, la atención a los afectos se ha vuelto relevante y pertinente en estos tiempos.

En relación con lo anterior se procede a la exposición de una experiencia profesional como docente en una escuela primaria, relacionada con la inconformidad de género en la infancia y que produjo gran asombro en el salón de clases. Para comprender esta situación, la teorización sobre los afectos de acuerdo a Spinoza, seguido de Deleuze, ha sido muy rica; especialmente ha sido fuente para comprender un detalle, una ruptura con lo cotidiano, una ruptura que fue asombro.

El asombro, entendido como afecto, permite pensar una ética ante lo extraño, raro y queer. Lo cual no se limita a las personas que se asumen como tal, sino que, involucra pensar lejos de un yo y por lo tanto se trata de mover los hilos que atan a los sujetos de distintas maneras. Una de ellas es la asignación de identidades fijas e inamovibles.

2.8 El asombro: un vaivén. Consideraciones para la pedagogía y la niñez trans

El objetivo de este último apartado es presentar algunas reflexiones sobre el asombro, en tanto clave para el cuestionamiento del orden de género en el contexto escolar. Particularmente, interesa tratar el asombro expresado ante los niños no conformes con el género y los niños transgénero, en la escuela.

Se toman como punto de partida dos elementos. El primero se refiere a mi experiencia como docente en nivel básico (educación primaria) y con respecto a la transgresión del orden de género de uno de los estudiantes. Se trata de Alejandro, un niño de 10 años aproximadamente, quien prefiere las tareas caracterizadas tradicionalmente como femeninas y que, en una de sus expresiones más contundentes, provocó que el correr de las actividades cotidianas en el salón de clases se detuviera por un momento, segundos probablemente. Se experimentó silencio, en mi caso asombro y considero que en los demás miembros del grupo también, teniendo en cuenta las expresiones de sus rostros. La historia es la siguiente.

Alejandro me pidió utilizar una falda de danza para bailar, le dije que sí y tomó una de las faldas de las niñas del grupo, puesto que estábamos ensayando una coreografía, y se vistió con ella. Comenzó a dar vueltas en medio del círculo que habíamos formado para ensayar. Él sólo, de un lado a otro, danzando ante la mirada perpleja de todos. Constantemente, Alejandro solicitaba realizar las tareas asignadas a las niñas y en su familia ocurría lo mismo, según referían sus padres.

En la escuela nunca hubo censura por parte de los adultos ni de sus compañeros, hasta donde sé. Lo que sí vi, fue lo que se generó en esos minutos de su danza: encogimiento de hombros de algunos niños y niñas, silencio y atención enfocada en sus movimientos. Para ser honesta, temía alguna muestra de rechazo, pero no la hubo. Se detuvo el baile y con él nuestro quiebre, el mío tal vez, me resultaba no común, me asombró.

En la vida cotidiana de la escuela había comentarios acerca de su feminidad y hasta hipótesis sobre su orientación sexual y su futuro. No pasaba desapercibido entre algunos adultos. Pues bien, esta experiencia me hizo detenerme, hacer una pausa.

El segundo elemento al que quiero referirme es la argumentación teórica sobre el asombro. La cual está estrechamente relacionada con la teoría queer, el giro afectivo y el estudio de las emociones, constituyendo un punto de partida para analizar la experiencia del asombro como un quiebre, un acontecimiento y como posibilidad para pensar en una ética de la alegría. Ética inspirada en Spinoza y retomada por Rosi Braidotti en diversos momentos de su producción teórica (por ejemplo, 2006, 2018).

En este sentido, emprenderé el análisis a partir de la afirmación de Ahmed (2015, p. 272): “De modo que el asombro, como una relación afectiva con el mundo, se trata sobre ver el mundo que tenemos enfrente y con el que nos enfrentamos ‘como si’ fuera la primera vez”. Asimismo, el asombro como relación afectiva involucra un entre, un espacio liminal, un no conocimiento, un vaivén entre ser y pensar, entre *physis* y *nous*. Es un momento de incertidumbre, desconcierto y de ruptura ante lo dado como natural, ordinario y universal. ¿Puede ser este un momento de apertura y creación?, ¿de encuentros alegres? Considerando a Deleuze: ¿grito de alarma o mensaje de fuga?

Al respecto, es importante situar el proceso de la afección, afecto, deseo y entendimiento, tal como Spinoza lo concibe, ya que nos prepara para reflexionar sobre el asombro en tanto afecto y sobre la producción de afectos alegres que aumenten la potencia de los cuerpos y que nos hagan mas libres.

Esto servirá para, después, reflexionar sobre los posibles caminos que se abren para la pedagogía hoy a propósito de la infancia trans y de ese breve quiebre en el tiempo cronológico, de esa pausa, de ese *no saber* que implica el asombro.

Ahora bien, en los siguientes párrafos se situará el contexto de la cita de Ahmed, referida anteriormente, y que aparece en su libro titulado *La política cultural de las emociones* (2015). Posteriormente, se planteará la definición de *asombro* de Descartes y de Spinoza, puesto que la propuesta de Ahmed parte de las concepciones de dichos autores. A partir de ello, se esbozarán los conceptos de afecto y emoción, que también son clave para analizar los supuestos incluidos en la cita presentada.

Al mismo tiempo, tales definiciones son centrales para discutir el trabajo de Ahmed en torno al campo de estudios de las emociones y los afectos. Finalmente, se reflexionará sobre las implicaciones de considerar el asombro como un modo de y para la transformación social, de resistencia o de cuestionamiento del orden social, especialmente en lo que concierne al campo del género y de la pedagogía.

En el libro *La política cultural de las emociones*, Ahmed (2015) se propone analizar qué hacen las emociones, cómo circulan socialmente, cómo circulan entre los cuerpos, cómo hacen cuerpos y cómo es que mediante estas emociones se valoran de manera distinta. Específicamente, Ahmed analiza el dolor, el odio, el miedo, la repugnancia, la vergüenza, el amor, lo que llama sentimientos queer, así como los vínculos feministas, situando en estos dos últimos elementos la cuestión del asombro. Cada una de las emociones mencionadas se relaciona con textos públicos y que son analizados como narrativas por la autora, siendo el modo en que da cuenta de cómo se da el proceso de investir a los cuerpos de cierta emoción, o de características que contribuyen a su exclusión. Por ejemplo, que la nación sienta vergüenza por las injusticias cometidas a ciertos grupos sociales (Ahmed señala el caso de Australia y los grupos indígenas) o que se perciba a personas de raza negra como peligrosos per se o como terroristas en países como Estados Unidos, en

donde se despliega toda una maquinaria mediática para situar a esta población como una amenaza para la nación que los ha acogido, o para una nación que los incluye. De este modo, Ahmed pone sobre la mesa de discusión la manera en que las emociones funcionan como dispositivos que controlan y mantienen el orden social.

Ahora bien, el capítulo titulado *Vínculos feministas* trata sobre “la manera en que pueden funcionar las emociones en la política feminista y queer como una reorientación de nuestra relación con los ideales sociales y con las normas que estos exaltan como aspiraciones sociales” (Ahmed, 2015, p. 44-45). En ese mismo apartado se aborda la manera en que el feminismo constituye una respuesta emocional ante la forma en que se percibe el mundo social, en tanto regido por la construcción obligatoria de cuerpos generizados en un marco capitalista, en el que la violencia e injusticia hacia las mujeres y cuerpos disidentes del orden heteronormativo es una constante. ¿Qué función tienen las emociones en la política feminista? Es esta una pregunta latente en el capítulo y Ahmed, fundamentalmente, se detendrá en el análisis de la indignación, el enojo y el asombro. De igual modo, argumenta que muchas veces las denuncias desde el feminismo ante la injusticia social son vistas (por los otros que no defienden esta causa) como respuestas “irracionales” puesto que en Occidente la feminidad se asocia a lo emocional, lo cual es considerado inferior y valorado negativamente. A diferencia de la razón que se atribuye a lo masculino.

Por otra parte, la indignación sentida ante la desigualdad social fundada en la diferencia sexual, frecuentemente se acompaña y se traduce en enojo, ira u otros sentimientos negativos, que de quedarse en ese talante se vuelven poco productivos para la causa feminista. Desde este posicionamiento es preciso que tal indignación, enojo o ira tome otro matiz y se vuelva una plataforma para la creatividad y para preguntarse: ¿qué vínculos se pueden establecer con el mundo a partir del reconocimiento de aquello que nos indigna y qué transformaciones son posibles desde este lugar?, ¿desde qué emoción actuamos para cambiar algo de

aquello que nos incomoda?, ¿desde sentimientos negativos o se hace una transición a aquellos creativos y afirmativos?

Ahmed (2015) refiere que ha sentido su relación con el feminismo como algo “más creativo, que responde al mundo con alegría y cuidado, así como con atención a los detalles que sorprenden” (p.271), enfatiza la idea de la sorpresa que la ha conducido al asombro y este, a su vez, al feminismo. Es lo que le dio lentes para leer el mundo, la vida de otros y la suya propia de manera distinta; una fuerza que le permitió reflexionar sobre el dolor y la indignación, reconocer lo que duele y porqué, así como saber que esto no es necesario ni dado naturalmente, sino que hay una serie de coordenadas históricas, sociales, económicas y culturales que lo hacen parecer como tal. Siendo el momento del asombro idóneo para que los hechos dados naturalmente se cuestionen profundamente y para que las grandes verdades se tambaleen y se dude.

En consecuencia, Ahmed habla de un asombro feminista con mirada crítica, es decir, que se cuestione sobre las formas que adopta el feminismo, que abogue por la escucha abierta de las otras y que, también, reflexioné sobre las formas en que una misma adopta el feminismo, cómo se vive, cómo nos constituye y nos mueve en tanto que el asombro permite la apertura hacia otros afectos, relaciones y transformaciones.

Es así que, en este marco, se sitúa la afirmación citada al inicio del texto, en la cual se define el asombro. Con tal motivo, Ahmed (2015) retoma la definición que hace Descartes en su *Tratado de las pasiones del alma* (1649/2002), a saber:

Quando nos sorprende el primer encuentro de un objeto, y lo juzgamos nuevo o muy diferente de lo que conocíamos antes o bien de lo que suponemos que deba ser, lo admiramos y nos impresiona fuertemente; y como esto puede ocurrir antes que sepamos de ninguna manera si este objeto nos es conveniente o no, paréceme que la admiración es la

primera de todas las pasiones; y no tiene pasión contraria porque, si el objeto que se presenta no tiene nada en sí que nos sorprenda, no nos conmueve en modo alguno y le consideramos sin pasión (p.159).

Para Descartes, el asombro es un punto de partida para la obtención del conocimiento, es decir, se ubica en un plano cognitivo y coloca al asombro como una pasión neutra, que no tiende al mal ni al bien y que además es controlada por la voluntad.

Es conveniente situar la definición de Descartes dentro de su contexto, pues para él, el cuerpo es una máquina con mecanismos autónomos y considera que la conexión entre alma y cuerpo es la glándula pineal. Establece un orden jerárquico en el que la razón ocupa un lugar superior, dejando al cuerpo y sus pasiones como inferiores. Además, lo humano ocupa una posición central puesto que para conocer el mundo se necesita a alguien que lo piense.

Para Descartes, el fenómeno del asombro permite situar a una pasión en el terreno del pensamiento, o sea, del conocimiento. Ahora bien, Ahmed, a lo largo de su libro suele posicionarse desde una perspectiva que simpatiza mucho más con la concepción spinozista sobre el cuerpo, los afectos y su ética, por lo que me parece importante notar cómo es que la autora logra situar la definición de Descartes en el terreno de su análisis sobre la política cultural de las emociones.

Por su parte, para Spinoza (1677/1980, p.117), “el asombro consiste en la imaginación de alguna cosa, en la que el alma queda absorta porque esa imaginación singular no tiene conexión alguna con las demás” y es una afección. Si las afecciones producen una imagen en el alma, una huella en el cuerpo (affectio-afección-composición) entonces, el asombro tiene relación con los niveles del conocimiento que existen para Spinoza; siendo las afecciones un primer nivel, ubicado en el terreno de la percepción-reacción y en donde no hay un conocimiento

adecuado. Cabe señalar que de esta definición de asombro surge una duda ¿cómo puede existir una imagen sin conexión con otras?

Ahora bien, a diferencia de Descartes, para Spinoza, en todo caso, el asombro en tanto imagen sería una prueba de que se tiene el conocimiento inadecuado, ya que al enfrentarnos a un algo que nos asombra, implica que tenemos una idea anterior sobre ese algo que es equivocada. Por lo tanto, el asombro permitiría la búsqueda de un conocimiento mucho más adecuado, que a su vez, implicaría el reconocimiento de la afección y por tanto un conocimiento de aquello que padecemos, de las pasiones que sentimos. Situándonos así en el terreno epistemológico y ético.

Considerando estas definiciones, podría decir que el planteamiento de Ahmed con respecto a que “el asombro como una relación afectiva con el mundo, se trata sobre ver el mundo que tenemos enfrente y con el que nos enfrentamos ‘como si’ fuera la primera vez” (Ahmed, 2015, p.272), incluye las nociones de afecto en tanto relaciones, lo cual corresponde a un planteamiento fundamental en la filosofía de Spinoza, para quien las afecciones ocurren entre los cuerpos en movimiento, le interesa ver relaciones y no categorías, dando lugar a su ontología relacional. Lo interesante aquí es pensar en el proceso que va de la afección, al afecto, luego al deseo y al entendimiento, y a su vez en cómo se puede lograr la creación de afectos alegres, es decir, de aquellos que aumentan la potencia de los cuerpos al encontrarse. En otras palabras, ¿cómo es que el asombro puede constituirse como un elemento que contribuya a la libertad? Entendiendo libertad en el sentido de Spinoza, es decir, la comprensión de las condiciones y las formas en que somos dominados y oprimidos.

Es aquí donde la idea del asombro desde una mirada crítica y feminista da lugar al cuestionamiento de las condiciones que mantienen la injusticia, la desigualdad, la violencia, las normas, los ideales de felicidad, o de hombre o mujer esperados y valorados en la sociedad. En este sentido, si el asombro permite ver el

mundo “como si” fuera la primera vez, entonces, sería posible sacudir lo dado como universal y natural, cuestionarlo, pensarlo. Esto es crucial, por ejemplo, cuando nos enfrentamos a *los anormales*, en los términos que plantea Foucault (2001), a los cuerpos queer o *unheimlich* y a todos aquellos que no se ajustan a la heteronormatividad, entre otros cuerpos disidentes.

Cabe mencionar que Ahmed, con respecto a las nociones de afecto y emoción, no siempre establece una diferencia y a lo largo de su libro puede utilizarlos indistintamente. No obstante, y con lo dicho a lo largo de la tesis, si que resulta importante reconocer su diferencia, al menos en términos analíticos y para fines de este trabajo.

En suma, se puede decir que los planteamientos de Ahmed responden más al campo del estudio de las emociones, ya que el giro afectivo que ella misma describe en el epílogo del libro, tiene que ver con el reconocimiento de un giro ontológico que tiene sus raíces en las ideas de Spinoza, Bergson así como las de Deleuze y Guattari y que piensan el afecto “como fuerzas corporales pre-individuales que aumentan o disminuyen la capacidad de actuar de un organismo” (Clough, 2010, p. 1, traducción propia), lo cual no implica que se ignore la relación del afecto con las emociones ni con la subjetividad. En este caso, las emociones serían la narración del afecto; según Simondon (en Agamben, 2005, p.14): “la emoción es aquello a través de lo cual entramos en relación con lo preindividual. Emocionarse significa sentir lo impersonal que está en nosotros”. En este sentido, aunque emoción y afecto no están separados más que en términos analíticos, si que resulta importante reconocer sus diferencias pues ayudan a comprender otros problemas, como es el planteado por las formas de hacer experiencia que se posibilitan a partir del desarrollo tecnológico o por formas de control del deseo.

Considero que la relación entre afecto y emoción es un vaivén, un vaivén entre ser y pensar (Ezcurdia, 2016), y si se comprende el asombro en tanto relación afectiva, se hace posible hablar de un entre, de un espacio liminal, de un no

conocimiento que puede dar lugar al cuestionamiento del orden social y que es la apuesta que Ahmed deja ver, a su modo y con la serie de casos que presenta en su libro. Así, se plantea la posibilidad de crear un acontecimiento, una línea de fuga, en términos deleuzianos. Una línea de fuga en el agenciamiento escuela.

Un sitio importante desde donde pueden dibujarse tales reivindicaciones es precisamente el feminismo, y el feminismo como afirmación, ya que como Braidotti (2014) sugiere, el feminismo es insurrección gozosa, es la alegre afirmación de poderosas alternativas, es el cuestionamiento constante a un sistema capitalista que parece funcionar muy bien.

Por otra parte, Luce Irigaray (1993) ha propuesto una ética de la diferencia a partir del asombro y Malabou (2013) desde las neurociencias y la filosofía. Existe pues, un debate profundo en torno al asombro, sin embargo, sólo me he detenido a revisar la postura de Ahmed¹⁶. Lo cual permite plantear el momento del asombro como un aspecto a considerar para la ética y la práctica pedagógica, tanto en la vida escolar como en la investigación, por ejemplo, cuando encontramos datos que no encajan en nuestras categorías (MacLure, 2013a, 2013b; Stengers, 2008) y, específicamente, en la vida escolar cotidiana, como un momento de ruptura, de aprendizaje, de conocimiento, y que podría implicar un encuentro pedagógico alegre. Alegre en los términos que Spinoza refiere.

El asombro abre los intersticios, nos hace pensar, sentir, tomar una nueva dirección ante aquello frente a lo que dudamos, frente a lo que no tenemos un código inmediato que aplicar, “sentir duda puede desestabilizar nuestra seguridad en nosotros mismos, en lo que conocemos, dado lugar a un proceso de virtualizaciones que activa nuevos problemas” (Sellar, 2012, p. 72).

¹⁶ Para un rastreo sobre estas líneas de investigación con respecto al asombro se puede consultar a Groen (2016).

Durante una indecisión o una duda: llega el estímulo, una torsión imperceptible; respondemos con el cuerpo, desviando o quedándonos con ese instante imperceptible que es la afección.

Es importante abordar el potencial del asombro concebido en el marco de un ensamble pedagógico y que puede derivar en el encuentro gozoso entre cuerpos, que también puede generar vínculos y amistad. Esto ya pertenecería al terreno de la micropolítica y es allí donde hay que incidir. ¿Cómo procurar esos encuentros alegres?, ¿cómo y qué tipo de vínculos se pueden generar en la escuela?, ¿qué vínculos hicieron posible a Alejandro expresar cómo se sentía, sin miedo a la burla y el rechazo? ¿Cabe aquí hablar de empatía? Y si fuese así, ¿cómo trabajar esa coraza que nos impide ver a quien tenemos al lado, a ser solidarios, a sentir?, ¿cómo se puede pensar a partir de una teoría de los afectos?

La niñez trans deja ver múltiples arbitrariedades impuestas por las instituciones, así como nuestros microfascismos. Estos últimos merecen ser cuestionados con urgencia constante, es preciso alejarnos de la negatividad, de la muerte, de la ley, de la castración, de la carencia, y preferir lo múltiple, la diferencia, las conexiones heterogéneas, los flujos, el movimiento y *devenir amoroso* (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p.191).

Por otra parte, todas nos vemos involucradas en los temas que tienen relación con el género, pues es fundante de lo social, arbitrario sí, pero nos constituye y todas nos vemos tocadas por la línea de identidad, estamos fijadas en un plano que tenemos que conocer, desarmar, construir líneas que nos saquen de esos agenciamientos molares que nos restan vitalidad, lo suficiente como para mantenernos en una ética de la afirmación. Afirmar la vida, decir sí a la vida, ética de gozo, alegría o afirmación.

Ética que descansa en un sentido ampliado de una interconexión vital con una multitud de otros (humanos y no humanos), eliminando el

obstáculo del individualismo y antropocentrismo egocéntrico, por un lado, y los antagonistas de la negatividad por el otro. Asume la filosofía del nuevo materialismo que rechaza las oposiciones dualistas y postula a todos los sujetos como modulaciones diferenciales de una materia común (Braidotti, 2018, p.221, traducción propia; Braidotti, 2006).

Esta ética exige prestar atención a los cambios cualitativos, intensivos, a los devenires menores. Devenir menor de la pedagogía es lo que podemos explorar en tanto apertura al futuro; impredecible, sin plan, sin puntos fijos, uno o más caminos. ¿Es esto posible?, ¿cómo y qué se puede hacer entonces? En este sentido, conviene recordar que Deleuze no propone una solución a los problemas que enfrentamos, ni un camino correcto o incorrecto; las líneas de fuga que nos liberan pueden también convertirse en líneas de abolición y de muerte. En la filosofía de Deleuze-Guattari no hay figura trascendente ni teleología alguna (Buchanan, 2011).

Con lo dicho hasta ahora, se ha puesto la mesa para pensar, crear, mapear, cartografiar, para ver lo imperceptible, para construirlo lado a lado, para experimentarlo y darle la vuelta al “acoso de todas las formas del fascismo, desde aquellas, colosales, que nos rodean y nos aplastan, hasta las formas más pequeñas que instauran la amarga tiranía de nuestras vidas cotidianas” (Foucault, 1977/1994).

2.9 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ha hecho un breve recorrido sobre algunos conceptos clave en la teoría queer y la filosofía de Deleuze-Guattari, con la finalidad de dar cuenta de sus intersecciones. Lo cual permite vislumbrar caminos para pensar a la pedagogía con relación a la niñez trans y su irrupción en el medio escolar.

Se comenzó con la exposición de la noción de identidad, a través de la lectura hecha desde el platonismo y el modelo del pensamiento de la representación.

Deleuze critica ese modelo y nos ofrece una concepción de la diferencia que no está subsumida a la identidad. De este modo, quebranta la dialéctica, los binarios y exclusiones entre opuestos (por ejemplo, hombre-mujer o adulto-niño).

En el terreno del género se señala tal binarismo para dar cuenta de las consecuencias sociales que ha tenido, como es la gran desigualdad entre mujeres y hombres, y el establecimiento de una normatividad en el ámbito de la sexualidad. Dicha normatividad ha sido cuestionada desde los estudios feministas y queer.

Al respecto, es conveniente subrayar que uno de los conceptos clave dentro de los estudios queer es el de performatividad, desarrollado por Butler; el cual ha sido criticado por estudiosas feministas, queer o deleuzianas, que desde el enfoque de Deleuze y Guattari (y de los de filósofos, que a su vez los han inspirado, por ejemplo, Spinoza, Nietzsche, Bergson, Whitehead, entre otros), señalan el olvido de la dimensión de los afectos y la materialidad. Aun cuando Butler puso al cuerpo en la mesa de discusión y le otorgo un lugar central, prevalece el estudio de lo simbólico y el lenguaje por sobre la materialidad. Distinto de la filosofía de Deleuze-Guattari, quienes dan importancia tanto a lo material como a lo ideal, tanto al cuerpo como al pensamiento, al afecto y a la emoción, sin perder de vista la dimensión de la representación y del lenguaje.

Es este un aspecto que se piensa en la teoría queer y que favorece la apertura de un campo de estudios preocupado por las dimensiones que escapan y a la vez aparecen con el orden de la representación, como muestran, por ejemplo, los trabajos de Eve Kosofsky Sedgwick, quien estableció una plataforma para pensar el género, la coporalidad y la teoría del afecto.

Si pensamos en los grupos LGBTIQ (personas que se asumen como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer), en el activismo y los estudios queer, resulta que uno de los elementos más importantes a considerar y que han tenido impacto en lo social y político es el de las políticas de

visibilidad y la interseccionalidad. Si bien es relevante y necesario, sigue siendo parte de lo molar (de acuerdo a la terminología deleuziana) y no permite pensar fuera del juego de la representación. Por consiguiente, se propone el término de agenciamiento queer para dar cuenta y poner atención a la dimensión preindividual que tiene que ver con los afectos, con lo material y con lo imperceptible para nuestra conciencia.

La noción de agenciamiento como una ontología social, da pauta para considerar a la pedagogía como un agenciamiento o ensamblaje, que involucre lo queer. Si la pedagogía se encarga de la formación de los sujetos, de la reflexión sobre lo educativo y sobre sus vínculos con la filosofía, entonces este engranaje y agenciamiento permite problematizar la propuesta de la *Pedagogía Queer* en tanto que se fundamenta en la dimensión de la representación. Es decir, si hay un viraje ontológico y hacia el estudio de los afectos, entonces, ¿cómo puede organizarse una pedagogía que contemple tal complejidad de argumentos y realidades?

Diversos investigadores han retomado esta perspectiva y están reflexionando y planteando propuestas. En este apartado, me detuve en el análisis del asombro en tanto ruptura, quiebre e intersticio de lo cotidiano, y como un punto de apertura al aprendizaje y al conocimiento. Siendo este gesto, un modo de recurrir a una *Pedagogía Queer* que piensa los afectos, en los términos de Spinoza, y que piensa lo queer. Al mismo tiempo, se precisa una ética que contemple a aquellas personas extrañas, raras, disidentes, queer, y que funcione como estrategia para cuestionar nuestros propios procesos de subjetivación, los cuales, tienen que ver con un orden de disciplinamiento y de control en la escuela.

Así, se dibuja una *Pedagogía Queer* con tinta proveniente de la filosofía de Deleuze y Guattari, y se reflexiona sobre la complejidad de una ontología social como la que plantean; la cual, indudablemente se puede pensar en y para el ámbito pedagógico.

En este sentido, si el asombro implica un no saber o una ruptura con aquello que considerábamos dado por hecho y organizado, entonces, puede hacernos pensar. Como refiere Deleuze (2000, p.148), leyendo a Nietzsche, tendríamos que “hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo”, *paideia* y no método, “una formación, una cultura” y es que “pensar no es nunca el ejercicio natural de una facultad. Nunca el pensamiento piensa sólo y por sí mismo; nunca tampoco viene simplemente turbado por fuerzas que serían siempre exteriores, pensar depende de las fuerzas que se apoderan del pensamiento” (p.152).

Siguiendo a Nietzsche, de acuerdo a Deleuze (2000), puede decirse que la educación tiene un papel importante para que se aprenda a pensar sin perder de vista la consideración de lo noble y lo vil (lo noble entendido como energía capaz de transformarse), de lo alto y lo bajo. Categorías del pensamiento que abren paso a la libertad de las personas y no a la sujeción que las mantiene al servicio del Estado, de la moral o la religión. Es el espacio para la metamorfosis y transmutación. Crear y transformar: verbos que en este marco se vuelven cruciales.

CAPÍTULO 3

ESTADO DEL ARTE: TEORÍA Y PEDAGOGÍA QUEER

3.1. Introducción

En este capítulo se presentará un estado del arte sobre el estudio e investigación de la *Pedagogía Queer*, de principios de los 90 a la fecha, a nivel internacional, iberoamericano, latinoamericano y nacional. Posteriormente, se expondrá un conjunto de investigaciones centradas en las infancias trans y se reflexionará en torno a los aportes desde Gilles Deleuze.

Finalmente, se analizarán las películas: *Mi vida en rosa* (*Ma vie en rose*) de Alain Berliner (1997), *Tomboy* de Céline Sciamma (2011); el documental argentino *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*, realizado por Emilia Storani, Santiago Duque de Arce, Julián Cánova (2017) y el reportaje *Crecer Trans | Familias Diversas*, producido por Daniel Díaz y VICE en español, en México (2017). El objetivo de estos análisis es contribuir a la comprensión de la producción cultural en contextos específicos, en donde es posible encontrar elementos que abonan a la reflexión sobre la niñez trans en diversas sociedades, particularmente en México y América Latina.

3.2. Investigaciones desde la teoría y la Pedagogía Queer

En este apartado se describirán investigaciones que abordan la propuesta de la *Pedagogía Queer*, elaboradas en países de habla hispana e inglesa. Entre ellos México, Brasil, Argentina, España, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos. Las investigaciones referidas pueden ubicarse en un continuo que va del enfoque netamente teórico y de discusión conceptual a aquellas que reportan intervenciones educativas *queer* específicas. Para los efectos de esta exposición, dichos estudios

se han clasificado, principalmente, de acuerdo a los países en los que se han elaborado, tal como indicarán los subtítulos siguientes.

3.2.1. Investigaciones a nivel internacional

La exposición de los estudios revisados será presentada de acuerdo al énfasis que ha hecho cada autor en la producción fundamentalmente teórica sobre la *Pedagogía Queer* o en la presentación detallada de experiencias al respecto. Si bien, en todos los casos coexisten ambas vertientes, es notorio que en algunas investigaciones hay preferencia por atender a un elemento u otro. Así que se procurará ir del extremo de la teorización a las experiencias concretas.

Para comenzar, en relación con los estudios sobre pedagogía y teoría queer, se pueden mencionar los ya clásicos trabajos de Britzman (1995, 2002), quien escribe sobre *Pedagogía Queer*; las aportaciones de Bryson y de Castell (1993), Luhmann (1998), Sumara y Davis (1999), Whitlock (2010), el libro editado por Pinar (1998), titulado *Queer theory in education*; el editado por Talburt y Steinberg (2000), *Thinking Queer: Sexuality, Culture, and Education*; el artículo de Spurlin (2002), *Theorizing Queer Pedagogy in English Studies after the 1990s*, el cual forma parte de un número especial de la revista *College English*, titulado *Lesbian and Gay Studies/Queer Pedagogies*; y de modo mucho más reciente el libro *Sexualities in Education: A Reader*, editado por Erica Meiners y Therese Quinn (2012).

Como puede observarse, es a finales de la década de 1990 y principios del año 2000 cuando se registra un notable incremento en las publicaciones sobre *Pedagogía Queer*. En ellas es patente la diversidad de enfoques y perspectivas desde las cuales se aborda la pedagogía; cada autor señalará un elemento específico, pues hay quienes conceptualizan a la *Pedagogía Queer*, quienes ofrecen críticas al respecto o los que describen cómo puede pensarse el currículum cobijando estas perspectivas.

A continuación, se describirán algunos de estos trabajos y se especificarán puntos relevantes para situarnos en la evolución que ha tenido este tema.

Susanne Luhmann (1998), en su artículo *Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing*, hace preguntas clave para comprender y definir a la *Pedagogía Queer*. Como ya se ha dicho, esta propuesta se fundamenta en los postulados y cuestionamientos que definen a la teoría queer. Por ejemplo, la crítica a la idea de normalidad en el campo de la sexualidad, a la noción de identidad, así como a la presupuesta continuidad: sexo-género-deseo. También plantea una constante deconstrucción de sus propios postulados y una crítica profunda a la heteronormatividad, la cual nos interesa abordar dentro del marco educativo.

Al mismo tiempo, Luhmann (1998, p. 5, traducción propia) nos advertía de la vaguedad de esta pedagogía y así se iniciaban las discusiones sobre cómo elaborar esta propuesta y a quién se dirigiría:

¿Cómo se puede imaginar una Pedagogía Queer, rara? ¿Cuáles serían sus ambiciones y dónde tendría lugar? ¿Es una Pedagogía Queer sobre y para los estudiantes queer o maestros queer? ¿Es una Pedagogía Queer una cuestión de currículo queer? ¿O se trata de métodos de enseñanza adecuados para el contenido queer? ¿O sobre el aprendizaje y la enseñanza queer?, ¿y qué significaría eso? Por otra parte, ¿se trata de que la Pedagogía Queer se convierta en la casa de los estudios queer o se trata de adjetivar como queer a la teoría pedagógica (queerizar la pedagogía/queering pedagogy)?

Con estas preguntas Susanne Luhmann señala la complejidad e incipiente definición de la *Pedagogía Queer*, cuestión que de algún modo sigue vigente, ya que de acuerdo a una serie de artículos revisados, las vertientes de la *Pedagogía Queer* coinciden con las dimensiones que incluye cada una de las preguntas

anteriores. Es decir, hay estudios mucho más centrados en el trabajo docente que en los alumnos (en su mayoría), o sea, hay para quienes la *Pedagogía Queer* es asunto de maestros, de qué y cómo se enseña sobre la disidencia en el ámbito de la sexualidad; y por otra parte, hay quienes abogan por la inclusión de temáticas queer en el currículum de manera oficial. También se distingue entre la comprensión de lo queer como adjetivo y como verbo, con respecto de la pedagogía. Dichos aspectos serán retomados a lo largo de esta exposición.

A Susanne Luhmann le interesa ver qué le ofrece la teoría queer a la pedagogía e identificar cuál es la pedagogía de la teoría queer (¿qué nos enseña?, ¿qué nos deja pensar a través de ella?). Peculiarmente, la propuesta de la teoría queer abona a las pedagogías que apoyan prácticas emancipadoras de enseñanza y aprendizaje, siendo un elemento constante en algunas definiciones de la *Pedagogía Queer*. Lo cual implica su encuentro con una pedagogía emparentada con la justicia social y con la teoría crítica.

Esta autora sugiere que la *Pedagogía Queer* “se basa en el interés de la pedagogía hacia las relaciones sociales posibles en el proceso de aprendizaje y en las críticas queer de los conocimientos basados en la identidad” (Luhmann, 1998, p. 5, traducción propia). Lo cual involucra preocuparse por las relaciones de poder que se establecen en la escuela. Así, se le considera más allá de la incorporación de contenidos queer en los planes de estudio y de la elaboración de estrategias de enseñanza de los mismos; atribuyéndole la tarea de cuestionar los fundamentos de la pedagogía. Tal como Britzman (1995, 2002) ha señalado, especialmente con respecto a la noción de normalidad en el ámbito educativo, que a su vez impulsa procesos políticos.

Concretamente, desde la *Pedagogía Queer*, también importa preguntarse por las condiciones en que ocurre el conocimiento, por las identificaciones que siente el estudiante y que hacen posible o imposible su aprendizaje. Desde esta perspectiva, lo que aprende y le interesa es aquello con lo que encuentra afinidad, con lo que se

identifica (Luhmann, 1998), lo confronta o le hace pensar en sí mismo con respecto a los otros; en este sentido, "la pedagogía podría comenzar con la pregunta de cómo llegamos a conocer y cómo se produce el conocimiento en la interacción entre profesor/texto y estudiante" (Luhmann, 1998, p. 6, traducción propia).

En este sentido, se caracteriza a la *Pedagogía Queer* como aquella preocupada por la comprensión de la ignorancia-conocimiento, como implicados y constitutivos uno del otro, y como un proceso que ocurre en el medio escolar. Desde esta perspectiva, lo que conoce o ignora el estudiante, lo que se rehusa a aprender o no le interesa, tendría relación con su implicación personal en las temáticas abordadas. Visto así, la *Pedagogía Queer* se encargaría de cuestionar las dicotomías, en este caso la dicotomía ignorancia-conocimiento y otras con respecto a categorías identitarias como heterosexual-homosexual, maestro-estudiante, femenino-masculino.

Para finalizar con la perspectiva que sostiene Susanne Luhmannn, cabe señalar que ella no dejará de lado la preocupación sobre la normalización y sus inmanentes exclusiones reflejadas en prácticas de racismo, sexismo, clasismo, etc., e indicará la necesidad de un replanteamiento ético y político. Con lo que nos recuerda a las pedagogías subversivas; inclusive señala que las pedagogías progresivas son, de hecho, queer.

Por otra parte, Shlasko (2005) en su artículo *Queer (v.) Pedagogy*, si bien mucho más reciente que el anterior, sigue la misma línea, coincide en la pregunta sobre la aportación de la teoría queer a la pedagogía y también en algunas de las respuestas que han dado ya Luhmann y Britzman. Enfatiza la importancia de que lo queer sea "aplicado" a la pedagogía (queer-ing pedagogy), que la *Pedagogía Queer* se encargue de interrogar a las pedagogías dominantes, que sea capaz de interrogarse a sí misma, de manera que descubra sus ideas acerca de lo queer y la normalidad (Shlasko, 2005, p.125), su idea de género, identidad, etc. Para este autor, una manera de hacerlo es practicando una "lectura queer", es decir,

incorporar textos sobre y desde la perspectiva de los sujetos queer, y leer de modo queer (o sea, cuestionando los binarios, comprendiendo las dicotomías, etc.). Los textos a los que se refiere pueden ser los que se incluyen en el currículum escolar, los que son pensados para abordar la temática de la sexualidad y que cuestionan la heteronorma y los cánones de normalidad, e incluso diversas expresiones culturales (cine, literatura, medios masivos de comunicación, etc.).

Otro modo de entender la lectura queer (read queerly) es reconocer estas lecturas como un performance interpretativo. Esto significa ser auto reflexivo y considerar el acto de leer como algo que nosotros hacemos al texto; Britzman nos anima a preguntar: “¿cómo me está cambiando esta lectura?” (1998, p. 25 en Shlasko, 2005, p. 129, traducción propia), y por su parte, Davis y Sumara (2000, en Shlasko, 2005, p.129) nos invitan a poner atención en cómo los textos cambian a los lectores y los lectores cambian los textos. Los maestros tendrían el trabajo de propiciar este tipo de reflexiones con los estudiantes, que de acuerdo al artículo que se describe, lo referirá a nivel medio superior (high school). Los docentes pueden hacer preguntas, plantear problemas y comprender que los jóvenes también hacen uso de la cultura como una postura política y pedagógica, pues también pueden enseñar a los adultos.

En este artículo, Shlasko pone el acento en el trabajo de los docentes. Refiere que para algunos profesores queer, es un deber ético y político visibilizar que se asumen como personas "queer", lo cual puede ayudar a muchos de sus estudiantes queer (lesbianas, gays, intersexuales, trans, etc.) que viven opresión y discriminación. Halberstam (2003, en Shlasko, 2005, p. 132) dice que los intelectuales queer públicos, es decir, que se manifiestan explícitamente en la escuela como queer, están en una posición de hacer visible y llevar lo queer a espacios académicos y educativos, espacios en y de los que han sido marginados.

Shlasko, también relata algunas experiencias a propósito de la *Pedagogía Queer* en Estados Unidos. Por ejemplo, en nivel medio superior (high school), uno

de los performances que los profesores pueden hacer en el salón de clases, consiste en la exageración de gestos afeminados (caso real), con la finalidad de expresar a sus estudiantes que existen formas diversas de la sexualidad y la expresión de género. Sin embargo, como parte de la *Pedagogía Queer*, se debe tener en cuenta que los profesores tampoco saben los modos en que los estudiantes están leyendo este tipo de performance o si les interesa. Es impredecible y eso no le resta valía. Otro ejemplo es el de Schacht (2004, en Shlasko, 2005, p. 132) quien ha llevado a sus estudiantes no universitarios a un show drag para que vean otras construcciones sobre el género. Posteriormente, las experiencias de los estudiantes se llevan al salón de clases, en donde se puede propiciar una reflexión sobre la heterosexualidad, legitimada como la única forma válida de vivir la sexualidad.

Por último, Rodríguez (1998, en Shlasko, 2005, p. 132) señala que los profesores tendrían la obligación de guiar a los jóvenes “en la deconstrucción y en analizar las representaciones culturales actuales para demostrar cómo la heteronormatividad es dañina para todo el mundo, no sólo para gays y lesbianas”.

Hasta aquí, se han descrito algunas ideas sobre cómo se concibe la *Pedagogía Queer* e incluso algunos de sus gestos en el contexto escolar formal (universitario y bachillerato). De este modo, nos estamos aproximando a estudios en donde hay mayor énfasis en la acción pedagógica propiamente, tal es el caso del trabajo de Allen (2015), Faunce (2013), Lin (2013), Janssen (2008), y DePalma y Atkinson (2009). Si bien la mayoría de los estudios parecen abordar los niveles medio y superior de educación, también se observan algunos (los menos) trabajos sobre educación básica (primaria, secundaria), como es el estudio de Lin y Janssen. A continuación, se expondrán estas propuestas.

Faunce (2013), en su artículo *Queer and Nondemagogic Pedagogy in the Classroom*, se interesa en discutir la influencia de la teoría queer en la pedagogía, la cual ha derivado en la *Pedagogía Queer* y en otras formas evolucionadas, como

es la pedagogía no demagógica. También describe su experiencia en este campo y reflexiona sobre cómo puede mejorar la práctica pedagógica utilizando estas ideas.

Entre las aportaciones que nos brinda este texto se encuentra lo siguiente. Como profesor de la asignatura de composición literaria, en el John Jay College (universidad en Nueva York), retoma para su ejercicio profesional a la teoría queer y hace de ella algo práctico, lo cual es necesario desde la perspectiva de este autor. Considera a la *Pedagogía Queer* como una lucha política, desde la que se cuestiona la heteronorma y se resiste ante ella. También señala que “resistir el impulso hacia formas magistrales o hegemónicas de pedagogía encaja en el amplio espectro de la *Pedagogía Queer*” (Faunce, 2013, p. 34, traducción propia), por lo que debe cuestionarse a sí misma; ¿aboga por que se le considere una pedagogía dominante?, ¿desde su propuesta se legitima un orden de normalidad?

Lo anterior está en consonancia con la posición de Jonathan Alexander y David Wallace (2002, en Faunce, 2003, p.30, traducción propia), quienes revisaron las investigaciones sobre *Pedagogía Queer* de los últimos quince años y advierten: “no pretendemos sugerir que lo queer (queerness) es el único fenómeno con potencial de poder transformador [...] sin embargo, sigue siendo una modalidad sub-explorada y subutilizada en los estudios de composición”.

La *Pedagogía Queer* es vista como aquella que interroga a la heteronormatividad y alienta a las voces marginadas y desprotegidas, es una lucha política comprendida desde los referentes que Leo Bersani plantea, es decir, una aproximación a lo queer como término político (Faunce, 2013, p. 31-33), y también involucra la resistencia hacia las formas hegemónicas de la pedagogía. Estas características en conjunto, conducen a la noción de pedagogía no demagógica, la cual se comprende como una ausencia de liderazgo sobre la gente y de las trampas de la terminología patriarcal en el desarrollo y despliegue de la pedagogía. Además, se retoma el trabajo de Althusser con respecto al aparato ideológico del Estado y las maneras en que somos dominados por él. Finalmente, la pedagogía no

demagógica emana de una de las metas de la *Pedagogía Queer*: la esperanza de potenciar y amplificar tantas voces como sea posible en el aula, particularmente aquellas tradicionalmente marginadas o calladas (Faunce, 2003, p.34-35).

Faunce (2013, p.34) agregará que el salón de clases no es el único lugar para la resistencia y que además de la revelación de la sexualidad autodefinida que es o puede ser fructífera para los objetivos de la *Pedagogía Queer*, también lo son sus preocupaciones pedagógicas con respecto a la sexualidad, las cuales pueden desarrollarse y constituir un poderoso capital político dentro de las instituciones o departamentos académicos.

En las clases de escritura que imparte, con frecuencia, utiliza una variedad de textos cortos sobre género y sexualidad; organizados para construir la comprensión de la subjetividad, heteronormatividad y la posición del sujeto. También propone a sus estudiantes, la escritura libre sobre algún tema y palabra, a partir de textos que sugiere, como puede ser el de Deborah Tannen: *Men and Women Talking on the Job*, en donde se habla sobre comunicación interpersonal, análisis del discurso y género, entre otros temas. Después, pide a sus estudiantes que escriban un texto sobre alguna palabra como “agresión”, “perra”, “puta”, etc., y finalmente, se genera una discusión grupal sobre los textos escritos, a partir de nociones como la de esencialismo versus construcciónismo, en tanto explicaciones del comportamiento social desde las que se analizan las connotaciones sobre género.

Además, en estas clases, el profesor intenta no emitir juicios sobre lo “correcto” o “incorrecto” y procura que sea un espacio libre y de respeto en donde puedan discutirse temas con relación a la heteronorma o la identidad de género. En estas actividades el trabajo grupal es importante, ya que ayudará a forjar la toma de conciencia y reflexión sobre los temas tratados. El corte libertario de las clases que adoptan la perspectiva de la *Pedagogía Queer* y la no demagógica, no significa la pérdida de estructura de la clase, de su rigurosidad, planeación, ni de sus objetivos.

Para dar cuenta de ese espacio de libertad, Faunce hará referencia a algunos trabajos psicoanalíticos en donde se homologa el papel del psicoanalista al del profesor y del estudiante al del analizado. En este sentido, hay convergencia con algunas de las propuestas de Deborah Britzman con respecto a la *Pedagogía Queer*, quien las fundamenta desde el psicoanálisis. También se dirá que la *Pedagogía Queer* no requiere de la voz experta y que la pedagogía no demagógica exige alejarse de esa maestría (habilidad). Cabe mencionar que algunas de las estrategias que se llevan a cabo dentro del marco de la *Pedagogía Queer* se ajustan a las que surgen de las pedagogías feministas, de la justicia, entre otras.

A continuación, se describirá el proyecto de investigación a cargo de Lin, (2013), titulado *Queering the Secondary English Classroom Or, "Why Are We Reading Gay Stuff?* El cual es un estudio de caso múltiple, de corte cualitativo. Lin se interesó por la exploración de las experiencias de los maestros que utilizan la literatura queer en múltiples contextos y en cómo abordar la heteronormatividad en nivel secundaria (o junior high school en Estados Unidos). Concretamente, estudió a tres maestros de inglés de nivel secundaria, en diferentes escuelas de Estados Unidos, donde utilizan la literatura queer en sus clases, ya sea como textos completos de la clase, libros de texto grupal o de lectura independiente (cabe mencionar que estas lecturas incluyen a personajes queer y/o cuestionan el tema). También consideró otros modos en que se trabajó lo queer en las aulas de estos maestros, incluyendo actividades y discusiones no relacionadas específicamente con la literatura. Después exploró y analizó las intenciones, métodos y experiencias de estos profesores a través de los lentes de la *Pedagogía Queer* y del multiculturalismo crítico. De esta manera, la autora teoriza sobre una pedagogía multicultural crítica queer-inclusiva. (Lin, 2013, p. 90).

Esta teorización tiene que ver con el reconocimiento de que tanto la *Pedagogía Queer* como la crítica multicultural obedecen a principios similares,

ambas pretenden irrumpir en la comprensión de lo que es considerado normal. En consecuencia, trata a la *Pedagogía Queer* en el marco de la crítica multicultural.

Ahora bien, la pedagogía multicultural, a su vez, se alimenta de la pedagogía crítica y, por tanto, de las teorías críticas. Algunos de los autores más importantes en este ámbito son Freire, Giroux, McLaren. Por otra parte, en conexión con algunos postulados de esta perspectiva crítica, se puede citar a la pedagogía de la frontera, inspirada en los presupuestos de Gloria Anzaldúa. Con estos referentes no resultará extraño decir que, además, estos enfoques (incluyendo a la *Pedagogía Queer*), tienen en común un profundo compromiso con la atención y crítica a categorías como la etnia, raza, clase social y edad. En general, se puede afirmar que estas pedagogías convergen en una pedagogía de la liberación.

Kim Lin (2013, p. 50, traducción propia) se pregunta: ¿cuál es la diferencia entre la pedagogía crítica multicultural y la pedagogía crítica?, y responde lo siguiente.

La pedagogía crítica, tal como se había concebido originalmente, estaba comprometida en primer lugar con la reparación de las luchas de clase y, en menor medida, de raza. El multiculturalismo crítico toma la mayoría de los mismos principios y compromisos e intenta aplicarlos a otros aspectos de la cultura y la identidad, a saber, la raza, la etnicidad, la nacionalidad y el género (y, aunque la atención real a esta categoría es completamente desatendida en la literatura, es a menudo referida la sexualidad o "preferencia sexual"). También, la pedagogía crítica se emplea a menudo en contextos fuera de la educación formal, mientras que el multiculturalismo crítico es típicamente asociado con la escuela formal.

Mientras que la *Pedagogía Queer* explora las identidades sexuales, la homo/transfobia, la noción de diferencia y critica la heteronormatividad. En su

conjunto, estos son elementos que diferencian a esta pedagogía de la denominada crítica y multicultural. En este sentido, a la *Pedagogía Queer* le correspondería explorar los temas queer (LGBTIQ) en educación y a la multicultural incluir temas de sexualidad e identidad; ésta última resiste las nociones esencialistas de identidad, sugiere la enseñanza que es contra hegemónica y se interesa más en lo que se está enseñando, que en cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes (Lin, 2013, p. 27).

En la investigación de Lin, también se aborda la discusión sobre la elaboración de un currículum en el que se incluya la temática queer y de género, y lo relacionado con las opiniones de los padres y de los alumnos con respecto al abordaje de esta temática desde el nivel básico en la escuela.

Es prudente señalar que se han realizado encuestas para preguntar a los departamentos de inglés, de escuelas públicas de nivel medio superior (high school), en Estados Unidos, sobre la inclusión en su currículum de materiales que aborden la temática gay y lesbica. De 213 escuelas solo en 18 lo hacen (Blackburn y Buckley, 2005, p.17 en Lin, 2013, p. 27). Además, ha habido políticas educativas por parte del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, que dictan incluir en el currículum la temática queer; sin embargo, han sido canceladas poco después de su aprobación y han sido objeto de polémicas diversas (al respecto se puede consultar a Lin, 2013, p. 20). En este sentido, convendría preguntarse cuáles son las políticas educativas en Latinoamérica y en México, específicamente.

Para continuar con las experiencias escolares acerca de la *Pedagogía Queer*, se explicará un trabajo más, el cual tiene por escenario a escuelas de nivel básico en Gran Bretaña. Este estudio nos acerca ya, a la temática de la infancia, la teoría queer y la pedagogía. Fue elaborado por Renée DePalma y Elizabeth Atkinson (2009) y se titula *'No Outsiders': moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools*. En esta publicación se describe un proyecto de intervención llamado "no outsiders" que aborda la cuestión de la

heteronormatividad en escuelas primarias del Reino Unido. A los autores les interesa desafiar la heteronormatividad mediante acciones concretas en la escuela, ya que para ellos es una cuestión fundamental, incluso critican el excesivo trabajo teórico y académico en el campo de la teoría queer. Para ellos es fundamental la puesta en marcha de las aportaciones de esta teoría, en la vida cotidiana y escolar. Esta preocupación por las acciones es distintiva de la *Pedagogía Queer*, por ello, autoras como Talburt (2005) conciben lo queer como un verbo.

DePalma y Atkinson logran sus objetivos a través de un plan fundamentado en la investigación-acción-reflexiva/participativa. Durante 28 meses se echó a andar el proyecto “no outsiders”, en escuelas primarias de tres regiones del Reino Unido. Se apoyó a 15 profesores de primaria para desarrollar proyectos que aborasen la equidad lesbiana, gay, bisexual y transgénero en las propias escuelas y salones.

El proyecto incluyó una serie de principios que fueron discutidos con los miembros del equipo y durante el curso del proyecto mismo, es decir, que también se consideraron situaciones y ejemplos reales. Se capacitó a los maestros en metodologías de investigación participativa, se privilegió el diálogo y la reflexión, así como la autonomía y flexibilidad para los maestros, intentando crear un ambiente que estimulara, a su vez, procesos creativos.

En el artículo *No Outsiders’: moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools* (DePalma y Atkinson, 2009, p. 841, traducción propia) se especifican y desarrollan los principios clave que rigieron esta intervención; se manifiesta que el trabajo en el proyecto:

1. Debe ser voluntario y centrado en el maestro.
2. Debe ser públicamente apoyado y reconocido por poderosos cuerpos educativos y gubernamentales.
3. Debe involucrar un fuerte apoyo colectivo y colegiado.
4. Debe ser informado por expertos, apoyado y dotado con recursos.

En esta sintonía es como se trabajó durante el proyecto, incluyendo la fase de planeación y funcionamiento. En las clases específicas que fueron parte de la investigación, los profesores recibieron entrenamiento en estos principios y, además, la cuestión de la equidad fue abordada dentro del currículum y más allá. Es decir, se desarrolló un currículum transversal para la inclusión del proyecto, utilizando arte, drama, poesía y música; se consideró el trabajo ciudadano, se incluyó el desarrollo de políticas educativas y el trabajo con los consejeros escolares.

Al mismo tiempo, se utilizó una colección de libros para niños en donde caracterizan y representan a personajes LGBTIQ, personajes que presentan características que aluden a la no conformidad con el género asignado al nacer y que transgreden la heteronorma. Un dato interesante, es el señalamiento de que los niños necesitan construir y tener referentes sobre diversos tipos de familia (monoparental, homoparental, etc.) y sobre la temática LGBTIQ en general, ya que al principio les resulta desconcertante y es un punto de tensión, tal como se observa en el encuentro con los cuentos que se utilizan para el proyecto, por mencionar un ejemplo.

Todo este proyecto, según los autores de “no outsiders”, se considera una praxis, la cual es constituida por la acción y la reflexión. En este sentido, encuentran que se han modificado ciertos rasgos de la identidad y del ámbito político e institucional.

Cabe mencionar que, a lo largo de su exposición, DePalma y Atkinson (2009) van a referirse a la teoría queer y al desafío de la heteronormatividad como los fundamentos de su propuesta, sin embargo, no hablan directamente de una *Pedagogía Queer* o no aluden a esta categoría específicamente. Lo cual es una motivación para tener en cuenta los vínculos de la *Pedagogía Queer* con otras teorías o pedagogías. Por ejemplo, con la educación o pedagogía de la justicia

social, la teoría crítica, la multiculturalidad (Lin, 2013), las pedagogías feministas o la educación inclusiva, que fue el contexto en el que se definió el proyecto aquí descrito. Es decir, que otra de sus características es su atención primordial al abordaje de la equidad de las sexualidades dentro de un contexto más amplio que el de la educación inclusiva.

Otro estudio que también aborda la educación en la infancia, es el de Zeenat Janmohamed (2014), en el cual se pregunta cómo son entendidas las familias queer en Canadá, país que ha registrado un incremento de este tipo de familias. Especialmente, deconstruye con base en la teoría queer, cómo es que los educadores comprenden el desarrollo infantil y la composición familiar, considerando que las recientes unidades familiares pueden incluir uno o múltiples padres/madres de una variedad de identidades sexuales que pueden consistir en, pero no limitadas a ellas, lesbianas, gays, bisexuales, queers y trans.

Janmohamed realizó un análisis documental y entrevistas a educadores de educación infantil temprana y a padres/madres queer con hijos/as inscritos en programas de infancia temprana. Con lo que se evidenciaron las limitaciones y dificultades de los educadores para la comprensión de las familias queer, así como la transfobia y homofobia que viven cotidianamente. En consecuencia, se hace necesario atender a las formas en que opera la heteronorma y cómo puede resistirse ante ella en la escuela.

Como se ha visto hasta aquí, en muchos de los estudios se ha descrito a la *Pedagogía Queer* en el ámbito de la educación formal, sin embargo, no es el único espacio en el que ésta propuesta ha tenido lugar. También se ha planteado en espacios públicos, tal como muestra Jennifer Miller (2013), quien denomina esta actividad como “*Pedagogía Queer* en espacios públicos”, en la cual se echa mano del performance para cuestionar la heteronormatividad en espacios públicos como los parques. En su caso, estas actividades se inscriben en el proyecto artístico

llamado *Circus Amok1*. Parte de este trabajo fue presentado en el congreso The Scholar & Feminist 2013: Utopia¹⁷.

3.2.2. Estudios en Latinoamérica y España (Ibero/Hispanoamérica)

A continuación, se citarán investigaciones realizadas en España, Brasil, Argentina y México, principalmente.

3.2.2.1. España

Como respuesta a la problemática que involucran las denominadas identidades queer (lesbiana, gay, transexual, transgénero, intersexual, etc.) en la escuela, se han puesto en marcha diversas estrategias en el contexto iberoamericano, dando lugar a trabajos como los de Planella y Pie (2012), Carrera (2013), Remedios Zafra (2015), Lucas Platero (2015), especialmente relacionado con los estudios trans, y Patricia Raijestein (2015), todos ellos situados en España.

Carrera (2013), en la publicación *Educando Queer: El educador/a social como agente de subversión de género en la escuela*, expone la propuesta de considerar a la *Pedagogía Queer* como un modo de prevención de la violencia escolar (bullying), ya que la cuestión de género es un motivo para los episodios de violencia y en los que se refleja la homofobia, transfobia y la desigualdad entre hombres y mujeres. Del mismo modo que Lin (2013), Carrera encuadra a la *Pedagogía Queer* dentro o a la par de la pedagogía de la liberación. Otro aspecto peculiar de su propuesta es que la sitúa como un trabajo que deberían o podrían realizar los educadores sociales en los colegios de España.

¹⁷ Para mayor información se puede ver el video que contiene su conferencia: <http://bcrw.barnard.edu/videos/jennifer-miller-queer-pedagogies-in-public-places/>

Para Planella y Pie (2012, p. 277), la *Pedagogía Queer*.

No se limita ni se centra exclusivamente en los temas ligados con la vivencia de las identidades GLBT sino que, fundamentalmente, busca la desestabilización del binomio normal/anormal, es pertinente plantearse su aplicación a otras realidades corporales, como puede ser el fenómeno de la discapacidad.

Con esta afirmación los autores plantean su interés principal con respecto a la *Pedagogía Queer* y retoman algunos conceptos clave, como son: el cuerpo en tanto normalizado, como subversión, resistencia y la desestabilización de la hetenormatividad. Además, retoman de la teoría queer la reivindicación del término *queer*, y señalan la opresión que han vivido y viven diferentes actores educativos, lo cual no sólo tiene que ver con la orientación sexual o identidad de género, sino que involucra la opresión por razón de etnia, raza o clase social. Finalmente, proponen otra epistemología sobre la discapacidad, una que sea capaz de cuestionar e ir más allá del binario cuerpo normal/anormal.

Remedios Zafra, Lucas Platero y Patricia Raijenstein, fueron invitados a una serie de conferencias tituladas *Pedagogías queer y otras formas de abordar la identidad sexual en el aula* (2015), convocadas por Fundación Telefónica (Madrid), un espacio digital que busca realizar proyectos educativos, sociales y culturales que mejoren el desarrollo de las personas. En esta serie de actividades se puede echar un vistazo a la propuesta y postura de estos autores, de quienes, por supuesto, existe bibliografía, algunas de las cuales se abordarán en futuros apartados.

En estas conferencias es notorio que sus planteamientos teóricos van ligados con su experiencia. Ahora bien, ¿qué dicen de la *Pedagogía Queer*? Remedios Zafra (2015) está interesada en el feminismo del siglo XXI, en los movimientos queer y ciberfeministas, y aboga por que estos sean temas incluidos en la escuela, en el currículum. Dirá que la escuela debe ser capaz de crear las condiciones para ser

socialmente iguales y libres; le interesa ver cómo la diferencia es a menudo utilizada para generar desigualdad, y por lo tanto es importante deconstruir la idea de cuerpo, de normalidad, y atender a la subjetividad, he allí el papel de la *Pedagogía Queer*.

Lucas Platero (2015), quien está mucho más interesado en los estudios trans, pone el acento en la educación como el medio para la transformación social y aporta ideas para lograr los objetivos de la *Pedagogía Queer*. La define como una pedagogía transformadora, en el sentido de que plantea y cuestiona conceptos. Defiende la concepción del conflicto como algo positivo; pues el conflicto que se presenta como amenaza es, a su vez, una fuente de conocimiento. Por ejemplo, con frecuencia las personas que parecen diferentes de la mayoría son vistas como amenaza y son excluidas. Para Platero, esta amenaza y conflicto es una oportunidad de aprendizaje. En su exposición, también sugiere analizar las estructuras de poder y finalmente, señala que el objetivo de la *Pedagogía Queer* es preguntar qué pasa con la forma en que estamos en la escuela, qué enseñamos y qué aprendemos. Más que “incluir, la escuela tiene que hacer algo ante la otredad, no ser los vigilantes de la normalidad” (Platero, 2015).

Patricia Raijenstein (2015), durante su intervención, señala el papel de los docentes, en tanto actores educativos, en la reproducción de estereotipos de género y de la heteronorma. Se enfoca en el análisis de los discursos docentes y se pregunta si acaso son discursos sexistas. Desde su perspectiva, en la medida en que se tome conciencia de estas acciones cotidianas, es que se podrán crear atmósferas de igualdad y respeto en las aulas.

3.2.2.2. Brasil, Argentina y Colombia

En Latinoamérica también se registran una serie de trabajos al respecto de la *Pedagogía Queer*, si bien, son trabajos nacientes, pareciera que hay un interés en aumento. No obstante, en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y

Australia, es en donde las referencias a la *Pedagogía Queer* y estudios similares tienen mayor tradición.

Con relación al contexto latinoamericano se puede mencionar la revisión del estado de la *Pedagogía Queer*, realizado por Carolina Alegre (2013), desde el enfoque postfeminista y que se titula *La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*. En su recorrido por las aportaciones de diversos autores a la *Pedagogía Queer*, dedica un espacio importante a lo que ocurre en Latinoamérica, si bien coincidimos en muchos de los autores que recopila, es conveniente agregar, desde el contexto argentino a Graciela Morgade y Valeria Flores (en Alegre, 2013, p. 155), quienes critican la heteronorma en la escuela. Cabe mencionar que ambas trabajan en nivel primaria o básico.

Dicha recopilación resulta interesante puesto que señala una perspectiva postfeminista, la cual tiene mucho en común con la perspectiva de la *Pedagogía Queer*, es decir, no se excluyen totalmente. En esta recopilación, también encontramos la afirmación de que es reciente la aparición de trabajos e investigaciones de este tipo, y la particular dificultad para imaginar y llevar a cabo este estilo de propuestas en el contexto latino, teniendo en cuenta que gran parte de la teoría queer ha sido pensada desde países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Australia, aunque no en su totalidad.

Volviendo al contexto argentino, también se puede citar el trabajo de Germán Torres (2012), quien en su artículo *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*, reflexiona sobre la *Pedagogía Queer* y considera a la identidad y el cuerpo como una dimensión central para la educación sexual, en la ciudad de Buenos Aires. Como en otros artículos hasta aquí expuestos, se detendrá a analizar los aportes de la teoría queer a la educación sexual y la pedagogía. Realiza un análisis del currículum de educación sexual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del año 2006, y encuentra que la educación sexual es heterosexista y que la vuelve obligatoria, que se ha centrado en el abuso sexual, el embarazo no deseado

(adolescente) y el VIH/SIDA, además de que es una educación sexual “vigilada o tergiversada por la iglesia católica” (Torres, 2012, p.76-77) y que al centrarse en ello “como instrumento sanitario de prevención frente a los 'riesgos', 'amenazas' y 'patologías' de la sexualidad, se erige como una instancia más de normalización que regula lo vivible, haciendo de las identidades y los cuerpos dominios altamente regulados” (Torres, 2012, p.76-77). Ante este panorama, la *Pedagogía Queer* surge como una propuesta desde la cual es posible criticar y reflexionar sobre la instauración de la educación sexual como fue descrita antes, y pensar otras formas de vivir y expresar los deseos con respecto a la sexualidad.

Por otra parte, en Argentina existe una escuela pensada para la población trans, aunque no son sus únicos estudiantes. En 2011 fue fundado el bachillerato "Mocha Celis", que es un lugar de formación académica y política, pues consideran que también se deben desarrollar habilidades para poder exigir sus derechos y militar por su causa. Los fundadores de este bachillerato son Francisco Quiñones, Agustín Fuchs y Vida Morant. Esta escuela nace de su preocupación ante la alta tasa de discriminación en la escuela y de deserción escolar de las personas trans, además de que difícilmente son contratadas para laborar. De acuerdo a Lohana Berkins (Agencia EFE, 2016) el 70% de las personas trans argentinas no termina su educación secundaria, además de que la mayoría de ellas vive en situación de pobreza, prostitución y vida en la calle. Esta escuela no recibe financiamiento público en su totalidad, así que se sostienen de financiamiento privado.

En esta línea, se puede mencionar que en Sao Paulo existe un programa llamado Transciudadania que tiene la finalidad de dar una beca por dos años a personas trans para que asistan a cursos escolares (El país, 2015). Cabe mencionar que Brasil es uno de los países con las tasas más altas de asesinatos de personas trans.

Continuando en las coordenadas de Brasil, se pueden citar los trabajos de Dilton Ribeiro do Couto Junior (2016), que en su artículo *Gênero, Sexualidade e a*

Teoría Queer na Educação: Colocando em Questão a Heteronormatividade (Género, Sexualidad y la Teoría Queer en la Educación: poner en cuestión la heteronormatividade), expone la influencia de la teoría queer para el cuestionamiento de la heteronormatividade y se pronuncia a favor de una *Pedagogía Queer*, dado que permite cuestionar los efectos de la heteronorma, como es la descalificación de los estudiantes que resisten las normas de género.

También se encuentra el artículo *Teoría queer: uma política pós-identitária para a educação* (Teoría Queer: una política post-identidad para la Educación), por Guacira Lopes (2001). En esta publicación la autora intenta dar respuesta a la pregunta de otros estudiosos de la teoría queer y la educación: ¿qué tiene la teoría queer que decir o aportar a la educación?

Por último, cabe mencionar el artículo de Alanis Bello Ramírez (2018), quien desde el contexto colombiano, propone una pedagogía a la que titula “trans-pedagogía”, siguiendo una de las posibles traducciones de *Queer Pedagogy*, tal como la postuló Britzman (2002). Su argumentación parte de la teoría queer, así como de “las luchas, los saberes y las experiencias de mujeres y hombres trans que han sido excluidos del sistema educativo en la ciudad de Bogotá (Colombia)”.

3.2.2.3. México

En México, se han hecho algunos recuentos acerca de la investigación relacionada con la temática de educación y género, especialmente, me refiero a los libros publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el año 2003 y 2009. El primero incluye la investigación realizada desde 1999 a 2002, y el segundo corresponde a un número especial dedicado a esta temática. Se puede afirmar que, en ambos volúmenes, no se registran estudios que aborden la *Pedagogía Queer*. En el primer caso, que corresponde a la primera parte del Tomo II (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003), se encuentra una gran diversidad de estudios sobre políticas públicas en educación, currículum, acceso y permanencia,

entre otros. Muchos de los temas tratados se refieren a salud sexual y reproductiva, democracia y ciudadanía, dan cuenta de las diferencias o equidad de género, contemplando la división hombre/masculino y mujer/femenino; también se ha “analizado la reproducción de estereotipos femeninos y masculinos en libros de texto” (p. 519). Además, los estudios sobre el aula se centran en la figura de las maestras y maestros como principales reproductores de valores, estereotipos y roles. Algunos de estos temas son similares a las observaciones que realiza Torres (2012) con respecto al currículum oficial de educación sexual en Buenos Aires y que fue mencionado en párrafos anteriores.

La coordinadora de este campo y apartado (educación y género), Gabriela Delgado (2003), dedica un espacio a analizar cómo es que los programas televisivos en México abordan la educación sobre género y temas relacionados, encontrando que es en el canal 11 donde se aborda la temática, especialmente en la barra del programa *Diálogos en confianza*, en el cual se televisan discusiones, talleres, y las opiniones de los expertos sobre algún tema en particular. Cabe mencionar que este canal de televisión es de corte cultural (liderado por el Instituto Politécnico Nacional), y es en este ámbito de la educación no formal, de acuerdo a Delgado, en donde se encuentran temáticas relacionadas con la disidencia sexual, es decir, va más allá de abordar las cuestiones sobre lo femenino, masculino y sus diferencias, tal como en los estudios que se abordan en este estado del conocimiento, sino que citarán problemas con respecto a la temática lesbiana y homosexual, esta última con el mayor número de programas al respecto (nueve). No así con la segunda, de la cual se reporta una sola transmisión. Delgado (2003, p. 545-556) se dio a la tarea de elaborar una lista con “los programas específicos con las razones que les dieron origen y sus fechas de transmisión”, de dicha lista, citaré los programas en los que refieren la temática gay y lesbiana.

“21) Mi hijo es homosexual”, 27 de octubre de 1998. Destaca la importancia de que los padres amen y acepten a sus hijos tal y como son, independientemente de su orientación sexual (1998, p. 548). “29) Madres lesbianas”, 9 de mayo de 2000.

Revisa el contexto social, familiar e individual en el que se ve inmersa la maternidad lésbica (p. 548).

“65) Masculinidad y sexualidad en el matrimonio”, 12 de julio de 2000. Revisa la masculinidad que los jóvenes están construyendo. Presenta el proceso por el que pasan para ser hombres con diferentes tipos de masculinidad. Revisa las dudas y actitudes que tienen con relación al embarazo, el VIH/SIDA, la homosexualidad y su dificultad para preguntar sobre esos temas. Determina las distintas formas en que se relacionan de acuerdo con el tipo de hombre que son y que quieren ser (p.552).

“67) Hablando de sexualidad con mis hijos”, 23 de agosto de 2000. Orienta a los padres y las madres de familia para abordar los diferentes aspectos de la sexualidad con sus hijas e hijos, desde la infancia hasta la adolescencia. Resalta que en todas las edades es necesaria una información verídica acerca de la sexualidad. Analiza qué actitud y temores pueden tener los padres ante los tocamientos de sus hijos, el sexo oral y la homosexualidad. Responde las dudas más comunes que tienen los adolescentes en torno a la sexualidad (p.553).

“71) Género y sexualidad”, 2 de mayo de 2001. Revisa las condiciones actuales que los hombres y mujeres tenemos ante la conciencia de género, la identidad femenina y masculina y su sexualidad. Presenta los diferentes movimientos de las mujeres y de los hombres (p. 553).

“73) Parejas homosexuales”, 13 de septiembre de 2000. Revisa las situaciones que enfrentan socialmente estas parejas y cómo influye en su sexualidad; así como la homofobia social y la interna, los espacios y formas de ligue, el pacto de solidaridad, paternidad y maternidad, y el marco jurídico: el nuevo gobierno y la homosexualidad (p. 554).

“75) Sida y prácticas sexuales de riesgo”, 11 de octubre de 2000. Revisa las prácticas sexuales de riesgo —en la población homosexual y heterosexual— que más se presentan y favorecen la propagación del VIH-SIDA en México. Presenta formas de sexo seguro y protegido (p.554).

“83) Parejas homosexuales”, 6 de mayo de 1999. Expone el tema de las relaciones que se establecen entre parejas del mismo sexo (p. 555).

“85) Me casé con un homosexual”, 9 de septiembre de 1999. Explica la problemática de las parejas heterosexuales cuando uno de sus miembros tiene relaciones sexuales con una persona de su mismo sexo (p. 555).

En cuanto a la publicación del año 2009, González Jiménez ofrece una introducción al número especial sobre género en educación, y comenta: “recibimos en total cuarenta textos provenientes de México, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y España. Son muchos los temas que se abordan, destacando el de violencia en la escuela y masculinidades”. Con lo cual, es posible notar algunas tendencias en la investigación en educación y género en países de habla hispana. Finalmente, dentro de los textos que conforman el número, no aparecen temáticas sobre *Pedagogía Queer* o similares; no obstante, se identifica que en el artículo titulado *Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario* (Vázquez y Castro, 2009) tocan el tema de la homofobia, lo cual es un tema interesante para la investigación sobre *Pedagogía Queer*.

Con esta breve revisión, se puede ver que la investigación sobre *Pedagogía Queer* en México es incipiente, si bien, ésta no es una revisión definitiva, conviene advertir que existen diversos trabajos sobre género y educación, y que muchas veces los principios de la *Pedagogía Queer* se comparten con los de otras perspectivas como la feminista, y desde la cual también existen diversas propuestas. Por ejemplo, la de Luz Maceira Ochoa (2007), quien propone la incorporación del feminismo como teoría a la práctica pedagógica, ya que de

acuerdo a la revisión teórica que realiza, esto ocurre pocas veces y cuando pasa es en el terreno de la educación no formal, particularmente en proyectos a cargo de organizaciones no gubernamentales, agencias de cooperación internacional, entre otras.

De manera similar, Adriana Rosales (2008), escribe un artículo para dar cuenta de la importancia de incluir la enseñanza de las sexualidades y el género en universidades públicas, y hacerlo parte del currículum formal, dentro del área de Ciencias Sociales, Educación y Salud. A diferencia del trabajo que describimos anteriormente, esta propuesta se piensa desde el enfoque sociocultural e histórico de las sexualidades y el género; su apuesta es por la consolidación de los conceptos de democracia y ciudadanía sexual, como actos subversivos para docentes y estudiantes.

Hasta el momento no se identifican prácticas generalizadas, formalizadas o públicas de la *Pedagogía Queer*, como tal, en México. Aunque hay experiencias en temas similares o bajo otros nombres, como el de educación sexual o educación con perspectiva feminista. No obstante, como se revisó anteriormente, hay poca atención al cuestionamiento sobre la identidad y las sexualidades disidentes, periféricas o queer.

Para pensar una *Pedagogía Queer* en América Latina y en México, es importante tener presente algunas consideraciones. Por ejemplo, que el desarrollo de la teoría queer ha surgido en el contexto anglosajón, por lo que el término queer y sus implicaciones y derivas en el terreno de lo cultural, político, académico y educativo en sus diferentes niveles y ámbitos, puede parecer ajeno a la vida latina que radica en el sur del continente americano (aunque otras propuestas, también plantearán lo latino en otros territorios geográficos, especialmente el anglosajón). Al mismo tiempo, existen críticas a la teoría queer que también pueden considerarse para imaginar, plantear o proponer una *Pedagogía Queer* en Latinoamérica.

Susana Vargas (2016) ofrece algunos cuestionamientos al respecto y me parece prudente reflexionar sobre los mismos: “¿Cómo se puede adoptar y adaptar la teoría y la metodología queer, teniendo en cuenta su colonialismo cultural e intelectual, sin privar a la academia de América Latina de una poderosa fuente política de movilización?” y al respecto del término queer, ya que es ajeno a la vida cotidiana de nuestro contexto se pregunta: “¿cómo generamos y utilizamos términos para un movimiento de solidaridad transnacional de sexualidades periféricas?”. Para profundizar sobre la teoría queer y lo latinoamericano puede consultarse a Fountain-Stokes (2016), Sagot (2016), Fiol-Matta (2016), Figari (2016) y el monográfico de la revista Debate Feminista (1997), “Rarezas raras”.

3.2.2 Investigaciones centradas en las infancias trans

Otro de los ejes de investigación es el de las infancias trans, ¿cómo se definen?, ¿qué trabajos hay al respecto?, ¿cuál es su vínculo con la teoría queer?, ¿se puede hablar de niños queer? Para intentar dar respuesta a estas preguntas y plantear muchas otras, dada la complejidad del tema y su reciente atención desde diversas disciplinas, se expondrán algunas perspectivas y estudios que abordan el tema. Se comenzará con un panorama general hasta llegar a los llamados estudios trans, en donde, específicamente, se inserta la temática de las infancias trans.

De acuerdo a Stockton (2009, p.16-19), dentro de los estudios sobre la infancia queer, se pueden mencionar las investigaciones sobre juventud queer provenientes del campo de la psicología educativa, de los estudios sobre educación, la investigación en ciencias sociales sobre temas de desarrollo, de la psicología clínica e incluso se han publicado libros de autoayuda donde se trata esta situación. Cabe mencionar que en muchos de estos estudios se habla únicamente de niños transgénero y adolescentes gay, es decir, poco hay sobre adolescentes lesbianas.

También se encuentra el compendio de ensayos titulado *Queering elementary education* (Letts y Sears, 1999), el estudio *The new teenager* (Savin-Williams, 2005) y, ...*And then I became gay: Young men's stories* (Savin-Williams, 1998); en estos libros los autores exponen los problemas de investigar sobre el niño gay. Específicamente, en el compendio de ensayos se indaga sobre el currículum escolar y las clases escolares en las que se trata la problemática queer, habla sobre la situación de hijos de parejas gay y lesbiana, y de los niños que se sienten sexualmente diferentes de los otros. Cabe mencionar que los autores siempre refieren a estos niños como “niños que se desarrollarán como gays” o “niños que crecerán y serán gays”, es decir, no afirman la orientación sexual de los niños, aunque plantean sus hipótesis al respecto. Por su parte, Savin-Williams enfatiza que preferiría que categorías como “gay” desaparecieran, puesto que, desde su opinión, los adolescentes no tienen interés en nombrar sus sentimientos o comportamientos como “gay” ya que conduce a la exclusión y la elaboración de estereotipos.

Otras investigaciones que pueden referirse son las de List (2005), quien recoge las historias de vida de adultos y jóvenes gay en México. Una parte interesante de estas historias de vida son los relatos sobre la infancia de los participantes. Ellos cuentan al investigador que se sabían y sentían diferentes a sus pares con respecto a su orientación sexual, o que preferían adoptar un rol femenino. Cabe mencionar que esto no es una norma ni se pretende generalizar, pues también hay adultos que se asumen como no heterosexuales y no refieren haberse sentido de esta manera.

Muchos de los estudios sobre este tema son reflexiones teóricas, atienden a historias de vida o provienen del campo de los estudios culturales, en donde se remiten a análisis literarios o de cine. Por ejemplo, el libro *The queer child, or growing sideways in the twentieth century* (Stockton, 2009), el cual ya es un clásico para el cuestionamiento y reflexión sobre los niños queer. En este libro, uno de los planteamientos más interesantes es el de “crecer a los lados”, que surge como una

alternativa a la idea del crecimiento hacia arriba, en inglés esto es: “growing sideways” en lugar de “growing up”, lo que implica cuestionar las ideas adultocéntricas y capitalistas sobre el crecimiento y desarrollo de los niños.

Si bien, hay una variedad de conceptualizaciones sobre la infancia, de acuerdo a la disciplina y enfoque desde el que se trate, para fines de esta investigación es de interés indagar la definición de infancia trans, niñez trans e infancia queer o niñez queer, en conexión con la teoría queer y sus temas de estudio, ¿cómo se ve a la infancia desde esta perspectiva? Para situarnos en este terreno, citaré la definición de infancia que aparece dentro de los conceptos clave de la revista *Transgender Studies Quarterly* que trata sobre estudios trans.

En primer lugar, se expondrá una idea general de lo que se entiende por infancia y después, por infancias trans y qué es el niño queer. En esta línea, de acuerdo a Claudia Castañeda (2014, p.60), la infancia es un periodo de vida en el que se da gran importancia a los procesos de maduración, en muchas sociedades el niño se piensa como un cuerpo que está en proceso de devenir, la infancia es una entidad inacabada que experimenta una trayectoria específicamente evolutiva y también normativamente progresiva de la transformación corporal y social cuyo fin es llegar a ser un adulto acabado.

En esta definición, es notoria la centralidad en el cuerpo y su evolución, lo cual está documentado en teorías del desarrollo, desde las que se plantean los parámetros de la normalidad y patología (muchos derivados de la psicología), este desarrollo no excluye lo social y cultural. Otro elemento fundamental en el proceso de maduración es lo relativo al género, mientras que el sexo del niño se fija en el nacimiento (y antes de su nacimiento) y se lee de los órganos genitales (así como de los cromosomas y hormonas), al mismo tiempo, el niño debe ser completamente sexuado como un hombre o mujer a través del desarrollo (Castañeda, 2014). Sin embargo, este orden se ve cuestionado y alterado cuando los niños o los adultos, expresan su inconformidad ante la asignación de un género. Se plantea, entonces,

una situación compleja, ya que de acuerdo a Castañeda (2014, p.61), el niño es visto como inmaduro aún, así que tampoco es capaz de conocer su propio género, de manera que la infancia trans se concibe como una instancia patológica de la infancia y del género simultáneamente. En este sentido, el testimonio y sentir del niño con respecto a sí mismo, y a su propia identidad se ve cuestionada y vista como no legítima por los adultos. Al respecto, Guerrero y Muñoz (2018a), realizan una reflexión muy interesante sobre el posicionamiento de la infancia trans y sobre cómo es cuestionado lo que piensan, sienten y conocen sobre sí mismos.

Desde la medicina, se ofrecen terapias de reemplazamiento hormonal que a) detenga el desarrollo de la pubertad o b) que se permita el desarrollo hasta el punto en que este sea reversible, es decir, hasta que las características del género asignado al nacer puedan desaparecer o que no haya rastro de ellas, en caso de que, finalmente, se decida el cambio de género. Para autores como Halberstam (2018), Gill-Peterson (2018) y Castañeda (2014), el tratamiento médico de los niños transgénero constituye, con gran probabilidad, un nuevo sitio de sujeción corporal para la normalización de regímenes de género que un sitio de mayor libertad. Sin embargo, siempre es posible que la infancia transgénero se convierta en un lugar para las subjetividades transgénero nuevas, no normativas o resistentes.

De acuerdo a Meadow (2014), antes de mediados de la década de los noventa no se encuentran referencias sobre los niños transgénero, hasta ese entonces habían sido confinados a los discursos psiquiátricos, etiquetados como “niños afeminados” y “niñas masculinas”, fueron comprendidos como invertidos y recientemente como protohomosexuales (Bryant 2006; Sedgwick 1991, en Meadow, 2014, p. 57). Es a principios del siglo XXI que hay un incremento en la elaboración teórica sobre esta población, que se identifica a padres apoyando la no conformidad de género de sus hijos, la proliferación de sitios web y de organizaciones en pro del reconocimiento de estos niños. Cabe mencionar que hay otros autores, como Gill- Peterson (2015), que ubican la “aparición” de la niñez transgénero desde antes de la década de los noventa.

El término transgénero no es utilizado de manera uniforme, ya que para algunos incluye a los niños que han tenido una transición social o médica de un género a otro (Brill y Pepper, 2008 en Meadow, 2014, p.57); mientras que otros los incluyen en la noción más convencional del paraguas transgénero, trans o trans* (para profundizar sobre el término trans* puede consultarse Global Action for Trans* Equality, 2013, p.1; Halberstam, 2018; Pons y Garosi, 2016; Cabral, 2009, p.14; Steinbock, 2016, p. 378; o el primer capítulo, donde se abordó este concepto). También se busca establecer un vínculo entre estos términos a través del espectro de la fluidez de género, es decir, cuando la expresión de género oscila entre femenino y masculino. Las implicaciones de elegir un término u otro se insertan tanto en el ámbito personal como en el político. Como se ha dicho antes, el dominio médico y psiquiátrico sobre estos casos es contundente, no obstante, existen reflexiones y críticas fuera de este campo que impactan en la forma de pensar y comprender a los niños trans. De este modo, son más las preguntas existentes que las respuestas fijas, cerradas o únicas. Meadow (2014, p. 57-58, traducción propia) nos ofrece un panorama de las preguntas que circulan alrededor de estos temas, especialmente sobre las decisiones que las familias de estos niños enfrentan.

¿Facilitarán las transiciones sociales para sus hijos muy pequeños?
¿Buscarán y soportarán el estrés y el gasto de proporcionar atención médica que confirme el género para los adolescentes? ¿Cómo explicarán la situación de sus hijos a familiares, a otros padres, a agencias de servicios sociales y escuelas? ¿Es posible, y qué significaría, tomar las decisiones "equivocadas"? ¿Se busca que, finalmente, los niños se adapten a una u otra expresión de género normativa?, ¿son los adultos quienes tomarán estas decisiones?

Al respecto de los niños trans existen diversas articulaciones teóricas, especialmente en Estados Unidos, Canadá, Australia e Inglaterra. En el contexto hispanoamericano (España, Brasil, Argentina, México, Guatemala, Perú, Chile)

comienzan a publicarse trabajos académicos, así como noticias sobre el tema en los medios de comunicación.

Diederik Janssen (2008), escribe un ensayo teórico sobre la infancia queer y sobre las implicaciones de la interacción entre las nociones psicogenéticas (evolutivas) y socio-genéticas (históricas) de lo queer; y habla de cómo la consideración de lo queer en la infancia o el llamado niño proto-queer, implica una idea y cuestionamiento sobre la madurez y a la vez implica una dimensión política. También, plantea lo queer en términos del currículum y hace una crítica al respecto. Para él, lo queer tendría la tarea de deconstruir la escena pedagógica, su legitimización y sus paradigmas de operación (p. 89); además, señala cómo la cultura juvenil es en parte una función de los medios de comunicación/información, a la vez que se asocian con los cambios en la percepción que los jóvenes tienen de su propia inmersión política (p. 89-90). Así, para Janssen la cuestión de la llamada infancia y juventud queer es un asunto político, principalmente.

El autor pone en juego categorías relacionadas con lo queer para cuestionar la noción de desarrollo dentro de la misma teoría queer, es decir, aboga por su crítica constante. Si bien, plantea la idea de pensar lo queer en el currículum, mantiene una perspectiva reflexiva y señala la dimensión política y cultural que implica la comprensión de la juventud, la infancia y la pedagogía desde estos referentes. Para Janssen (1998, p.88), “aplicar” lo queer a la infancia, en inglés “queering childhood”, involucra tratar con una política de la ontogenia y una política de la participación.

Aquí, también se encuentran abiertas algunas interrogantes con respecto a la infancia queer, en este caso, el autor se pregunta si los niños deben elegir lo que desean estudiar, si deben tratarse los temas sobre sexualidad en la escuela, si debe ser en las clases de salud o higiene, por ejemplo. Además, señala que el hecho de ver la infancia desde la teoría queer y la pedagogía, implica preguntarse constantemente si esto también legitima la heteronorma.

Algunos de los trabajos que tratan ampliamente la noción del niño queer y de la niñez trans, y que son referentes en este campo, son los de Kathryn Bond Stockton (2009), mencionado en párrafos anteriores; el de Claudia Castañeda (2002) titulado *Figurations: Child, Bodies, Worlds*, los estudios de Meadow y su libro *Trans kids. Being gendered in the Twenty-First Century* (2018); la tesis *Queer theory is kid stuff. A genealogy of the gay and transgender child.* (2015), los artículos de investigación y próximo libro *Histories of the Transgender Child* (2018), a cargo de Gill-Peterson. En la tesis mencionada, Julian Gill-Peterson, aborda el tema de los niños trans, elabora una genealogía sobre cómo los niños llegaron a ser gays y trans, considerando un marco legal, político y médico sobre el valor del cuerpo de los niños en los Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX; señala que en su tesis se acerca al niño como un cuerpo vivo y como un recurso nacional impugnado, ligado a las historias de la medicina eugenésica, la policía y el encarcelamiento, y la lucha entre el Estado y la familia sobre los niños como personas inacabadas (Gill-Peterson, 2015). Se detendrá en el análisis de los niños trans en la década de los sesenta y hace un cuestionamiento a las fechas que otros citan con respecto a la aparición de este tema, pues para muchos, antes de los noventa no se registra esta cuestión, sin embargo, Gill-Peterson debate estas ideas. Además, indaga el tema de los niños queer considerando el cyberbullying y bullying.

Este autor tiene diversas publicaciones, en algunas de ellas indaga la niñez trans y cómo se concibe la infancia y la sexualidad a través del análisis de autores como Foucault, Irigaray, Deleuze y Guattari entre otros. De esta manera, su reflexión resulta muy enriquecedora, pues es sumamente importante considerar el hilo de análisis que elige y desde el que da cuenta del niño queer.

Continuando con trabajos académicos que aborden la idea del niño queer, se pueden mencionar algunos de los que ha seleccionado Heather Montgomery (2012) para la lista bibliográfica sobre teoría queer e infancia, editada por Oxford University Press. Para esta autora, la infancia ha sido reconocida como una función

emblemática y crucial para la política sexual neoliberal y ha sido tomada como una preocupación de la teoría queer, teniendo en cuenta la implicación de la infancia en las categorías de clasificación que conforman la subjetividad, tal como la clase, género, sexualidad y maduración. No obstante, se le atribuye al niño la capacidad de agencia.

La noción del niño queer se alimenta de aproximaciones como la *Pedagogía Queer*, y dada la estratificación de edades, el niño aparece bajo la tutela de los adultos, es decir, de la familia, madres, padres y maestros, quienes finalmente piensan desde lo queer a los niños (“queering” and “queerness” of the child). Así, para Montgomery (2012) la pertinencia de la teoría queer en los estudios de la infancia, entre otras posibilidades, abre el cuestionamiento de cualquier caso de normalización y se interesará por reflexionar sobre la instrumentalización de ver al niño como “inocente” o “normal/anormal”, en los dominios sociales, culturales y legales.

Entre algunos de los autores fundamentales para el desarrollo de la teoría queer y que han tocado el tema de la infancia (algunos mediante estudios literarios), se encuentran: Guy Hocquenghem, Michel Foucault (*Historia de la sexualidad*, volumen I, 1976/1996), Eve Sedgwick (*How to Bring Your Kids Up Gay*, 1991), Judith Butler, Jack Halberstam, Michael Moon y Lee Edelman (*No Future: Queer Theory and the Death Drive*, 2004). Durante el siglo XXI han surgido otros estudios, algunos retoman el trabajo psicoanalítico de Freud (*Three Essays on the Theory of Sexuality*, 1905/2017), otros lo harán desde un enfoque lacaniano, o se tomarán las críticas al psicoanálisis y preferirán la propuesta de Deleuze y Guattari. El territorio teórico es diverso, no obstante, confluyen en ciertas proposiciones.

En general, este es el panorama teórico desde el que Montgomery (2012) articula la lista bibliográfica para la comprensión de la infancia queer; entre otras de las obras que destaca (además de las anteriores y la de Kathryn Bond Stockton, que ya se ha mencionado) se encuentran las siguientes: James Bruhm Steven y

Natasha Hurley, como editores de *Curiouser: On the Queerness of Children* (2004), James Kincaid con *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture* (1992), Elspeth Probyn con el artículo *Suspended Beginnings: Of Childhood and Nostalgia* (1995) y Jacqueline Rose con el libro *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction* (1984).

Considerando que uno de los objetivos específicos de la tesis es el estudio de los niños trans, me gustaría citar a Paul B. Preciado (2013), quien el 14 de enero de 2013 publicó un ensayo titulado *Qui défend l'enfant queer? o ¿Quién defiende al niño queer?* (como fue traducido), en el diario Libération de Francia, y que comenzó a circular en diferentes medios de comunicación. En este ensayo, Preciado (2013) plantea una crítica ante las manifestaciones contra “la propuesta de enmienda de ley de matrimonio homosexual y de la extensión de la adopción y de la procreación médicamente asistida a las parejas homosexuales” (párr. 1) en Francia; y pone sobre la mesa la manera en que los manifestantes, liderados por Frigide Barjot, han tomado como bandera la defensa de los niños y su derecho a tener un padre y una madre, que al mismo tiempo da cuerpo a su argumento y a la legitimación de una infancia heterosexual y, por tanto, deja ver que en el fondo se busca la defensa de la nación heterosexual (por ejemplo, Berlant, 2011). Al respecto, Preciado (2013, párr. 2) escribe:

El niño que Frigite Barjot pretende proteger no existe. Los defensores de la infancia y de la familia invocan la figura política de un niño que construyen de antemano como heterosexual y género-normado. Un niño al que privan de la energía de la resistencia y de la potencia de usar libre y colectivamente su cuerpo, sus órganos y sus fluidos sexuales. Esa infancia que pretenden proteger está llena de terror, de opresión y de muerte [...] El niño sigue siendo considerado como un cuerpo que no tiene derecho a gobernar. ¿Quién defiende los derechos del niño diferente? ¿Los derechos del niño homosexual, del niño transexual o transgénero?

Nada lejos de este hecho y en peores circunstancias, se encuentran los episodios registrados en México, es decir, manifestaciones por parte de grupos conservadores y religiosos en contra del matrimonio igualitario y la adopción, así como expresiones (en páginas web y redes sociales, por ejemplo) de total rechazo a la infancia trans. A la cabeza aparecen organizaciones como pro familia y la iglesia católica, que emiten un discurso equivalente al que menciona Preciado, y que usan con el fin de legitimar su reclamo. Finalmente lo lograron, en el año 2016 fue rechazada dicha propuesta. No obstante, existe un vivo debate en cuanto a las legislaciones en materia de género en el país, a las cuales es preciso estar atentos. No obstante, rebasa los alcances de esta tesis profundizar en esta problemática.

Ahora bien, ya en esta sintonía, interesa preguntar: ¿cuál es la noción de infancia que se tiene?, ¿desde qué presupuestos se defiende?, ¿desde qué concepciones parte la pedagogía para diseñar, establecer o proponer modelos de personas, niños? Especialmente, en el terreno del género.

En el contexto latinoamericano, algunos académicos que se han interesado en el tema de la infancia trans son Valeria Pavan en Argentina y Eva Alcántara en México. Ambas comparten, como muchos de los teóricos y activistas trans, la pugna por la despatologización de las identidades trans, es decir, se exige que sean pensadas fuera de los estándares psiquiátricos. Además, Pavan (2016) refiere que la preocupación por la diferencia sexual y de género aparece a temprana edad, y desde entonces hay niños que expresan o reconocen su rechazo al género que les ha sido asignado. “Esto se confirma por los cientos de testimonios de personas que relatan sus recuerdos y vivencias infantiles, así como también a través de los relatos de familiares directos que hemos revelado” (Pavan, 2016, p.15). Julia Muriel y Valeria Pavan (2016) relatan la experiencia de Lulú, una niña trans; ha sido un caso público a nivel internacional ya que, de acuerdo a las autoras citadas, fue la primera niña en el mundo en cambiar su documento nacional de identidad (DNI) sin pasar por un proceso judicial, esto ocurrió en 2013 en Buenos Aires, Argentina. La madre

de Lulú, Gabriela Mansilla, al mismo tiempo se ha vuelto un ejemplo entre activistas que luchan por los derechos de las personas trans, ha escrito su testimonio en el libro titulado *Yo nena, yo princesa* (2016) y también se ha hecho un documental al respecto: *Yo nena, yo princesa - Experiencia trans de una niña de cinco años*, producida por Aramburú y Pavan (2014).

Por su parte, Eva Alcántara, realiza investigación teórica y clínica (pues su formación es en psicología) en México, sobre la asignación sexual e identidad de género en la infancia, también se ocupa de investigar algunas cuestiones legales relacionadas con la infancia trans. Específicamente, en su artículo *¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia* (2016a), aporta un panorama general sobre la cuestión de los niños trans, del género, de la identidad, y navega entre la crítica a la concepción psicopatológica de los niños trans y cómo ha sido caracterizada en las instituciones encargadas de regularlo, a saber, en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM, por sus siglas en inglés) elaborado por la Asociación Americana de Psicología (American Psychiatric Association, 1980, 2000, 2014) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE o ICD, por sus siglas en inglés), producido por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2010, 2016, 2018a).

Además, da cuenta de experiencias sobre la crianza pensada a partir de la noción del género fluido (gender fluid), y cita la experiencia de padres y madres canadienses que han decidido criar de esta manera a sus hijos. Particularmente, Alcántara (2016a) refiere el libro *Chasing Rainbows*, editado por Fiona Joy Green y May Friedman, en donde se relata la historia de una pareja que ha decidido no revelar el sexo de uno de sus hijos, con el objetivo de tener una crianza que no se adhiera al binarismo de género. Esto plantea conflictos, tensiones y preguntas, especialmente sobre cómo lograrlo en un mundo regido por lo contrario; cito a Eva Alcántara (2016a, p.17): “La decisión de la pareja Witterick y Stocker de no revelar el sexo de su tercer hijo fue el detonador que les llevó a preguntarse cómo se puede promover la creatividad y la libre determinación de las criaturas en un mundo

organizado en estereotipos de género”; pues bien, considero que estas mismas preguntas se pueden hacer desde la pedagogía.

Para la teorización sobre identidad de género y sexualidad en general, Eva Alcántara (2016a) toma como referente el psicoanálisis, particularmente a LaPlanche y desde la perspectiva queer a Teresa de Lauretis; concediendo un papel importante al inconsciente y a lo involuntario, lo cual es imposible controlar y predecir.

Finalmente, señala la complejidad del tema y cómo es esta una problemática que se comienza a indagar, sin dejar de lado, y teniendo en cuenta los trabajos de Marta Lamas, las consideraciones en cuanto a la teoría queer y los estudios trans como un campo que ha sido desarrollado en Estados Unidos y sobre cómo se ha adoptado y trasladado a otros contextos.

Una vez situadas en terreno nacional, se pueden señalar otros estudios reconocidos en el país, en materia de género y transexualidad, como son los realizados por Marta Lamas (2009, 2012, 2014), particularmente su investigación *Transexualidad: identidad y cultura*, en donde se vale del testimonio de personas transexuales para responder preguntas como las siguientes: ¿qué concepción tienen de la transexualidad?, ¿cómo se explican lo que les ocurre?, ¿de qué manera enfrentan la crisis de asumirse?, ¿qué dicen de sus conflictos íntimos con la pareja? (Lamas, 2012).

Sobre estudios trans en México también ha escrito Alfonzo y Olvera (2009), en especial sobre los derechos de identidad; y de modo más reciente, se puede citar el trabajo de Molina, Guzmán y Martínez-Guzmán (2015), quienes dan cuenta de las identidades transgénero y la transfobia en México desde una aproximación narrativa; y desde una mirada antropológica los trabajos de Arriaga (2016).

En resumen, el estudio de las identidades trans (queer) en la infancia es relevante dado su escaso abordaje en las ciencias sociales; incluso en México, los estudios desde la teoría queer se registran a partir de los años noventa, enfocándose en la homosexualidad y transexualidad en población joven y adulta (List, 2010). Otro trabajo muy importante en este campo es el de Parrini y Hernández (2012), quienes realizan un estado del arte sobre el campo de estudios sobre sexualidad en México. Como se ha visto hay una diversidad de trabajos en este ámbito y siguen en desarrollo, especialmente lo relacionado con lo trans y particularmente con los adultos trans, tal como se observa en la elaboración de tesis o publicaciones diversas en los últimos años. No obstante, la atención a la niñez trans está apareciendo y en aumento, pues además hay una serie de reuniones académicas y congresos en los que comienzan a darse espacios para este tema, en áreas diversas como la antropología y psicología; así como la creación de organizaciones que tienen como fin ayudar a familias de niños trans y promover la lucha por sus derechos y bienestar.

Los estudios sobre personas trans pueden incluirse en la denominada teoría trans, y desde esta perspectiva también se ha indagado la función y papel de la pedagogía, generándose el concepto de pedagogía trans (trans pedagogy). De acuerdo a Francisco J. Galarte (2014, p.145), el término fue acuñado por Vic Muñoz y Ednie Kaeh, en el 2008; y apunta que la pedagogía, ampliamente definida, “engloba cuestiones de enseñanza y aprendizaje con cuestiones de cultura y poder, de democracia y ciudadanía. Señala la multiplicidad de sitios (corpóreos, espaciales, temporales, psíquicos) en los que se desarrolla la educación y donde, sobre todo, se produce conocimiento”, se destaca a la pedagogía como práctica y como práctica de la libertad en los términos de Freire. También, se le considera como un modo de producción cultural y al respecto de la cuestión trans (que es evidentemente el interés de esta pedagogía), señala que no es sólo en el contexto escolar formal donde ocurre la proliferación sobre la normatividad de género de la sociedad sino que, también, se da por los medios de comunicación, son canales de generación, consumo y recepción de conocimiento sobre la diversidad de género.

Una perspectiva pedagógica de los estudios transgénero debería, como mínimo, señalar que la enseñanza y el aprendizaje sobre los fenómenos transgénero tienen lugar en un amplio espectro de prácticas y lugares sociales y que las pedagogías trans son parte de una política pública más amplia que no se limita únicamente a lo que ocurre en las escuelas. Pero más ampliamente, una perspectiva pedagógica sobre los fenómenos transgénero puede también ayudar a desestabilizar conocimiento(s) histórico y contextualmente específico que forma la comprensión del género normativo (Galarte, 2014, p.146, traducción propia).

Visto así, se percibe la implicación política que tienen los aprendizajes alrededor de las normas de género, de su cuestionamiento y de la reflexión sobre cómo se han construido, cómo moldean nuestro andar por el mundo, nuestros deseos, identidades, preferencias, y de cómo funciona el poder con respecto a la producción de conocimientos sobre el género.

El cuestionamiento sobre cómo se construye conocimiento alrededor de los fenómenos transgénero, se vuelve una tarea para la Pedagogía Trans, así como la vinculación entre teoría y praxis. Esto, con el fin de crear formas de resistencia y de lucha colectiva, que se ven como una “movida”, en los términos de Chela Sandoval (Galarte, 2014, p.146-147). Como puede advertirse, la pedagogía trans, aunque se ha definido de modo breve, se ubica dentro de la perspectiva crítica y empata en muchos aspectos con la *Pedagogía Queer*.

Algunos ejemplos relacionados con el tema de lo trans en la escuela y cómo se está tratando, aunque no bajo la concepción de pedagogía trans, pueden verse en el trabajo de Meyer, Tilland-Stafford y Airton (2016), quienes exploran la perspectiva de lo trans de educadores de escuela secundaria que han tenido experiencia directa en el trabajo escolar con personas trans en Canadá. Indagan sobre las barreras y el apoyo que encuentran para la creación de atmósferas de

aprendizaje fructíferas. Al final del artículo, aportan sugerencias para la mejora del trabajo con estas circunstancias, por ejemplo, la instauración de programas de justicia restaurativa.

Cabe mencionar que el trabajo sobre lo trans y el campo educativo es reciente y muchos de los estudios elaborados tratan el tema en nivel universitario. En ellos, se denuncia la exclusión de las personas trans del sistema educativo formal y su temprana deserción, en muchos de los casos. También, se aborda la experiencia de profesores trans, como es el caso de Raquel (Lucas) Platero y Em Harsin Drager (2015) quienes, además, se preguntan si la presencia de dos profesores trans en escuelas públicas de Madrid, puede dar lugar a una pedagogía transformativa. De igual forma en Brasil, Barros y Fontes (2015) estudian cómo son recibidas y percibidas las personas travestis en la escuela.

3.2.3. Los aportes desde Gilles Deleuze

Algunos conceptos referidos en los estudios trans, la teoría queer, la infancia queer y la pedagogía, son retomados de la filosofía de Deleuze y de los trabajos en conjunto con Guattari. Por lo cual, son notorias algunas conexiones teóricas, que ya han sido señaladas por autores diversos y de acuerdo a cada disciplina; esto me lleva a apuntar, entre la maraña de conceptos y propuestas, a unas cuantas nociones, a saber: el nomadismo y el devenir. De esta manera, nos introducimos a la parte final de este capítulo.

Ahora bien, con respecto a los estudios trans, pueden mencionarse algunos hilos conductores del vínculo entre la propuesta queer, feminista, trans y los conceptos deleuzianos. Al respecto, se pueden mencionar las aportaciones publicadas en la revista *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, que en el año 2014 publicó un compendio de las palabras clave que aparecen en su primer volumen (número 1 y 2). Los conceptos que figuran son alentadores para las aproximaciones

a los estudios trans desde novedosos enfoques teóricos, provenientes de disciplinas tales como la filosofía, biología y teoría del afecto. Algunos de estos enfoques coinciden en el uso de la propuesta filosófica de Deleuze y se refleja en los conceptos que citaré a continuación.

- Devenir (Becoming): "Con este concepto se tiene el potencial de socavar la acusación de que los cuerpos trans son innaturales o contruados [...] el término devenir es tanto una posición ontológica como ética que involucra el movimiento de lo estable a lo indeterminable" (Garner, 2014, p. 30, traducción propia). En esta definición es notorio el carácter crítico sobre aquellas nociones que se plantean como fijas, estables, dadas por hecho, como sería la identidad.
- Ciencia nómada: Esta propuesta se inspira en la noción nómada de Deleuze y Guattari. "La nomadología es el estudio de subjetividades errantes, de seres que derivan de caminos predeterminados o normativos, en particular de aquellos caminos determinados y regulados por aparatos del Estado. Para Deleuze y Guattari, el nomadismo es una forma de vida que se forma por el embarque continuo en líneas de vuelo, es decir, modos de escape, momentos de transformación, maneras de convertirse en algo que no sea normativo..." (Malatino, 2014, p.138, traducción propia). Aquí es posible reconocer algunas de las ideas que acoge la *Pedagogía Queer*, como es el interés en cuestionar la heteronorma y así comprender las sexualidades disidentes. ¿Cuáles serían esos modos de escapar? Esta noción, ¿se empata con la de "movidas" de Chela Sandoval?, la cual se ha retomado para pensar la pedagogía trans.

Por otra parte, algunos trabajos que tratan el campo de la educación y pedagogía, desde la filosofía de Deleuze, son los libros coordinados por Semetsky (2008), *Nomadic education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*; de Semetsky y Masny (2013), *Deleuze and Education*, y el de Carlin y Wallin (2014), *Deleuze and Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come*, entre muchos otros.

Otro elemento clave en este tejido de aproximaciones es la concepción sobre los sujetos. Al respecto, considero que otra convergencia entre los campos de estudio antes mencionados, es que abren la posibilidad para pensar sobre la pedagogía en tanto encargada de reflexionar sobre la formación de las personas y de analizar los procesos culturales que dan lugar a un tipo de educación o diversas formas de ella. En este sentido, Morris (2005, p. 38) apunta que “con la llegada de la filosofía del proceso (Dewey, Bergson, Whitehead) y de la física moderna, el rostro del sujeto empezó a transformarse. Whitehead (1929,1978 en Morris, 2005) sugiere que el sujeto se compone de ocasiones reales que se interrelacionan en un proceso de ser y de perecer (p. 32). Para Whitehead el sujeto fluye, es cambiante y está interrelacionado con la naturaleza. Es este tono en el que, a la vez, se plantea la noción de identidad: se considera que los sujetos no son estáticos. Además, esta perspectiva permite concebir a la educación como atenta de lo intempestivo, del caos, de las variaciones en el conocimiento, de las diferencias entre los sujetos, etc. Desde este posicionamiento se plantea una ruptura en el pensamiento de las situaciones como exactas y fijas, y nos lleva a pensar en términos de fluidez, en seres que se vuelven complejos y que no se regulan únicamente para alcanzar un equilibrio. Este vuelco se da con el nacimiento de la física moderna y el repunte de filosofías hasta antes no valoradas, y nos guía a la reflexión en los términos de la teoría de la complejidad. Tal como señalan Davis y Sumara (2005) en relación con la teoría queer.

Siguiendo este camino y con respecto a la escuela, se puede decir, de acuerdo a Morris (1995, p.39), que “el profesorado debería estimular el trabajo personal que conlleve la reinención y recreación de cada cual”, hace una apuesta por las vidas creativas, “la escuela tiende a producir seres uniformes, porque el profesorado y el cuerpo de gestión tienen, generalmente, ideas preconcebidas sobre quiénes son los niños y niñas o qué deberían ser en su edad adulta”. Con estas ideas, ¿es posible pensar en otras formas de conducir la práctica pedagógica?, ¿de concebir la infancia y esos futuros posibles?, ¿de crecer de modo

horizontal y no vertical, como argumenta Stockton?, o, ¿de modo rizomático, de acuerdo a las concepciones de Deleuze y Guattari?

3.3. Conclusiones. Síntesis de hallazgos.

En conclusión, la revisión de la bibliografía ha permitido identificar prácticas pedagógicas que se fundamentan en la conceptualización y planteamientos de la *Pedagogía Queer*, así como a autores relevantes que en el ámbito teórico han desarrollado sus propios enfoques al respecto. También se han identificado críticas a dichas propuestas. Con ese breve recorrido es posible ir delimitando los argumentos desde los que se parte, sus intereses y afinidades con teorías de diversas disciplinas y con planteamientos ontológicos, políticos y éticos varios, que no obstante, comparten la exigencia de desacomodar los presupuestos hegemónicos con respecto al género, la identidad y la infancia.

A la vez, es posible dar cuenta de la finalidad de dichas propuestas, así como de sus conexiones y similitudes con otras, tales como el enfoque feminista, el multiculturalismo, los estudios culturales, los poscoloniales o la teoría crítica. Cabe señalar que la producción teórica tiene mayor tradición en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Australia. En Latinoamérica la producción es incipiente. En México no se reconoce alguna intervención o propuesta que se corresponda exactamente con la definición de la *Pedagogía Queer*, que se asuma como tal o como se ha descrito hasta aquí. Ocurre lo mismo para el estudio de los niños trans. Esto no quiere decir que se ignore o de por inexistente la práctica pedagógica en distintos niveles educativos y variantes (currículum, políticas educativas, pedagogía pública, intervenciones comunitarias, talleres en distintos contextos, uso y elaboración de literatura, cine, etc.), en las que se considera la temática de género y sexualidad.

Es claro que las investigaciones y acciones comienzan a abrirse paso o siguen en la construcción de caminos, así como las reflexiones sobre la filosofía de Deleuze y Guattari en relación con la pedagogía.

Por otra parte, con respecto a los niños trans, me gustaría agregar que es notorio el incremento de estudios sobre el tema en las últimas décadas, además de la progresiva atención que han puesto los medios de comunicación en su difusión (televisión, documentales, revistas, sitios web, periódicos¹⁸), especialmente en los últimos años; por ejemplo, en enero de 2017 la revista Nacional Geographic publicó un número especial acerca de los niños trans.

En general, es interesante observar el talante de los programas y medios en donde se abordan estos temas, especialmente algunos televisivos y documentales, donde se muestran testimonios, incluyendo la entrevista pública a padres y niños trans. En algunos de estos documentales y programas es evidente el interés de que estos niños se ajusten a uno u otro género. Por ejemplo, niñas que aparecen con maquillaje, peinado y ropa impecablemente ajustada al estereotipo femenino o la divulgación de un documental sobre un campamento de verano exclusivo para niños trans, en Estados Unidos: *My Transgender Summer Camp* (Sweeney, 2015); que además se anuncia con la leyenda “born in the wrong body”, afirmación ante la que se han disparado críticas importantes ya que ha causado mucho daño a la población trans, pues reafirma la idea de un solo sexo, de cuerpos adecuados e inadecuados, de una sola identidad, única y fija, desplazando estas nociones al lugar de lo ontológico. Jerarquías legitimadas y encarnadas.

Existe una producción de artículos académicos, libros, documentales y artículos periodísticos que oscilan entre lo estrictamente académico y la divulgación del tema, no siempre apegado a las consideraciones de los primeros. Al respecto, me parece importante cuestionarse: ¿por qué se presta atención de esta manera a los casos de niños trans?, ¿cómo se está abordando en los medios, en la escuela

¹⁸ Por ejemplo, Limón, 2017; Rivera, 2017; Coppel, 2017; Nava, 2017.

y en lo legislativo?, ¿cuál es el papel y la función que se le está atribuyendo a las niñas y a los niños trans en el mundo social y político?, ¿aparece como una transgresión a la heteronormatividad? Como en otros documentos se ha notado, son más las preguntas que las respuestas ante esta situación, no obstante, me parece importante atender a la temática de manera crítica y considerado vertientes distintas de la misma.

3. 4. Algunas claves fílmicas. Devenir rosa.

La Pantera Rosa¹⁹ no imita nada, no reproduce nada, pinta el mundo de su color, rosa sobre rosa, ese es su devenir-mundo para devenir imperceptible, asignificante, trazar su ruptura, su propia línea de fuga [...] (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 16).

Con la finalidad de contribuir a la comprensión de la producción cultural con respecto a la niñez trans, en este apartado se presentará el análisis de dos películas, un documental y un video reportaje. Todos ellos realizados en distintos contextos occidentales.

Una de las películas es *Mi vida en rosa* (Ma vie en rose), estrenada en 1997 y en la que participan Francia, Bélgica y Reino Unido; la dirección está a cargo de Alain Berliner. El otro filme es *Tomboy* (2011), de origen francés y dirigido por Céline Sciamma. En ambas películas la trama tiene que ver con la expresión de género de infantes, que no se ajustan a la convención sexo-género. Es decir, en el caso de *Mi vida en rosa*, Ludovic, el protagonista, es un niño asignado así por sus órganos genitales y Laure, la protagonista de *Tomboy*, asignada como niña. Ambos deciden y prefieren una identidad y expresión de género contraria a la asignada, lo cual

¹⁹ Para ilustrar esta referencia, cito uno de los capítulos de *la pantera rosa* (Dunn y Freleng, sin fecha), en donde insiste y persiste en pintar color rosa: <https://www.youtube.com/watch?v=-ozypvUReps>

constituye la trama principal de las películas y sobre la que se reflexionará en las siguientes páginas.

También se considerará el documental argentino *Visibles-Documental sobre Infancias Trans* (2017), realizado por Emilia Storani, Santiago Duque de Arce, Julián Cánova y al final haré referencia al reportaje *Crecer Trans|Familias Diversas* (2017), producido por Daniel Díaz y VICE en Español, de México. En ambos se habla sobre niñez trans.

El objetivo de este análisis es señalar que las producciones culturales como el cine, la literatura, los anuncios publicitarios y, en general, los medios de comunicación son también medios formativos, es decir, que abordar el tema de la niñez trans no compete exclusivamente a la escuela sino que incluye a otros espacios en los que también se construyen discursos sobre el género y la diversidad sexual. Como señala Díaz-Barriga (2016, p.170), a propósito de las políticas educativas en México y la toma de decisiones en ese ámbito, “se establece que la educación es la clave para el desarrollo del país, no un elemento que coadyuva en el marco de un conjunto de políticas de inversión económica, desarrollo tecnológico y procesos culturales promovidos por medios de comunicación”. En este marco, se considera importante el estudio de dichas producciones culturales, es decir, que no todo compete a la educación formal, sino que es un elemento entre otros.

Es relevante atender a la representación de la niñez trans en las producciones antes mencionadas, en tanto que son elaboraciones culturales que tienen impacto en la vida social, en las experiencias del día a día, en los imaginarios y narrativas cotidianas.

Ahora bien, desde un enfoque construccionista cabe preguntarse: ¿cómo se muestra a la niñez trans?, ¿Qué pretenden enseñar estas películas, documentales y noticias?, ¿desde cuál perspectiva?, ¿por qué hay mayor atención al tema en los

últimos años?; en estos materiales, ¿se muestra la voz y participación de los niños?, ¿se les considera participativos en términos efectivos?

3.4.1. Análisis de la película *Mi vida en rosa* y *Tomboy*

Se comenzará con la referencia a las películas *Mi vida en rosa* y *Tomboy*. El primer filme presenta a Ludovic, de 7 años, quien muestra clara inconformidad con el género masculino que le ha sido asignado. En repetidas ocasiones utiliza vestidos de niña o de princesa y se maquilla, le gusta tener el cabello largo, prefiere el juego típicamente femenino y expresa que cuando crezca y sea niña se casará con Jérôme, su vecino y compañero de clase. Estas expresiones ocurren frente a los vecinos, en la escuela o con su familia. Su personaje y muñeca favorita es Pam, es su heroína, quien rescata a Ludovic, en la fantasía, de los problemas a los que tiene que enfrentarse dada su identidad y expresión de género. Cada manifestación de feminidad le implica el escrutinio, el rechazo y la incompreensión de su familia, amigos, vecinos y compañeros de escuela.

En esta película, la representación de la niñez trans es mucho más clara que en la de *Tomboy*, en donde la trama nos conduce a diversas posibilidades. Lo señalo puesto que no es la intención otorgar una etiqueta a cada caso, si no explorar y dar cuenta de la diversidad en cuanto a la identidad y expresión de género se refiere, no necesariamente se trata de calificarlos como transgénero, sino que, como en el caso de la trama en *Tomboy*, quedan preguntas en el aire, veamos porqué.

La protagonista es Laure, una niña de 10 años que al llegar a su nueva casa y vecindario se presenta como Michael, y con esa identidad pasa el verano con un grupo de niños y niñas, sus vecinos. Entre ellos se encuentra Lisa, una niña que se enamora de Michael. Todo marcha hasta que se descubre que Michael es Laure. Esto ocurre gracias a que Michael golpea a uno de los niños del grupo y la madre

de este niño acude a la casa de Michael a reclamar a sus padres lo ocurrido. Entonces surge el desconcierto, en esa casa no vive Michael, sólo Laure.

Al final de la trama, Laure es obligada por su madre a decir a sus vecinos qué ha ocurrido y a utilizar un vestido. Así, la identidad de Laure/ Michael se muestra en un vaivén, al final no se sabe por qué lo hace y si desea continuar o si sabe, como Ludovic, que en el futuro será un niño o niña. Lo que sí se puede afirmar es que prefiere el cabello corto, la ropa y las actividades y juegos asociados a lo masculino, es decir, muestra inconformidad con el género que le ha sido asignado. En una entrevista a Céline Sciamma, Fabien Lemercier (2011, párr. 5) le pregunta: “¿Cuánto hay de inconsciente en la doble vida de la protagonista?” y la directora responde:

Un momento de confusión le da la oportunidad para ello, aun si esta mentira o esta falsa identidad no son sus objetivos principales. Con todo, se trata también de un deseo subyacente. Intenté que la película fuera lo más abierta posible sobre esta cuestión. Algunos pueden pensar que la ocasión hace al ladrón y que es sólo un juego, mientras que otros pueden creer que esta cuestión de identidad perseguirá a la protagonista a posteriori. En realidad, la película no da respuestas (Sciamma, 2011 en Lemercier, 2011, párr. 5).

En el caso de *Mi vida en rosa*, el director relata que:

Es reacio a ofrecer su interpretación de la película, específicamente si se trata de tolerancia o identidad sexual u homosexualidad o incipiente transexualismo o algo bastante diferente. La gente se identificará con la película según su propia experiencia. No voy a imponer mi visión y no me arriesgaré a distorsionar la suya (Berliner, 1997 en Riding, 1997, párr. 3-4, traducción propia).

A partir de este panorama señalaré, en las siguientes páginas, algunas situaciones relevantes de cada película y que son de interés analizar dentro de los ejes abordados en este trabajo de investigación.

La película *Mi vida en rosa* comienza con una fiesta que ofrece la familia de Ludovic a sus vecinos, ya que son nuevos en el barrio. La familia de Ludovic está conformada por su madre, padre, la abuela materna, dos hermanos (uno mayor que él y otro menor, al parecer, ya que no se especifica en la película) y la hermana mayor, adolescente.

Esta fiesta tiene como intención conocer a los vecinos y que ellos los conozcan, así que el padre se encarga de presentar a cada uno de los miembros de la familia, es aquí, cuando ocurre el primer momento que genera tensión. Ludovic se viste como princesa y sale a la fiesta, causando la sorpresa de sus padres, quienes lo justifican ante los vecinos diciendo que es un niño muy bromista.



Figura 1. Fotograma de Berliner (1997).

En la última imagen aparece la madre y hermana de Ludo, ambas sorprendidas y ante la mirada de los vecinos.

De inmediato, los padres de Ludovic le piden que se desmaquille y cambié de ropa. En ese momento comienza la confrontación.

Madre: Tienes siete años y a tu edad no te disfrazas de niña.

Aunque te parezca divertido.

Padre: ¿Qué querías?

Ludo: Verme bella.

Padre: Que sea la última vez

Abuela: ¿Lo hace seguido?

Padre: ¡No!, bueno, a veces.

Madre: Es normal, hasta los 7 años, se juega con la identidad, lo leí en una revista.

Abuela (viendo a Ludo): a los 7 años, uno dice “guapo”

En la respuesta de Ludo es notorio que él se percibe como niña, es el modo en que experimenta su propia identidad y así lo expresa cuando dice que quería verse bella. Esta respuesta es totalmente reveladora del sentir de Ludo. Para él no es un disfraz, se siente una niña. También se puede notar la búsqueda de explicaciones que justifiquen las prácticas de Ludo, y allí está la madre señalando que es “*normal* jugar con la identidad”, hasta los siete años. Tiempo lineal, progresivo, evolutivo, teleología. Se estará atento a esa norma y su consecución. “Un orden definido por unos procesos naturales y observables”. (Foucault, 2002, p. 188).

En este contexto, la relación consigo mismo involucra un nuevo pilar en la analítica foucaultiana, Deleuze plantea: “Siempre existirá una relación consigo mismo que resiste a los códigos y a los poderes; la relación consigo mismo es uno de los orígenes de esos puntos de resistencia de los que habíamos hablado precedentemente” (1987, p. 136).

Otro de los momentos en los que se aprende a actuar como una niña o niño es durante el juego, una práctica sumamente importante para la socialización y el

aprendizaje de los infantes, un espacio en el que los mandatos de género también se adquieren.

El juego

Es esta la actividad y práctica predilecta de la infancia. Es en donde, también, se echa andar la maquinaria cultural para reproducir las normas de género. Por ejemplo, el tipo de juguetes que se producen y que tenemos a la mano son claros indicadores de género, es decir, existen juguetes para niñas y otros para niños, aunque también los hay mucho más neutros y se pueden compartir para ambos géneros.

Uno de los juguetes favoritos de Ludo es la muñeca Pam, al lado de quien baila, juega o imagina un mundo. Esto es claro cuando su maestra del colegio les solicita a sus estudiantes que lleven algún objeto personal a la clase. Llega el día y la mayoría de los niños han llevado juguetes, los mostrarán por turnos al grupo y cuando es el de Ludo, muestra a su muñeca Pam. Entonces, aparece la sorpresa de los otros. ¡Qué valentía la de Ludo!, o qué deseo tan grande de expresarse, de compartir sus gustos, preferencias y juegos. Sin embargo, como se puede suponer, las burlas y comentarios descalificadores de sus compañeros de clase no se hacen esperar. Ante esta escena, la profesora decide intervenir para acallar las burlas de los compañeros.

Profesora: ¿No trajiste nada, Ludovic?

Ludo (asienta con la cabeza): Sí (y saca de su mochila a Pam y Ben, una pareja, una muñeca y un muñeco, de inmediato sus compañeros de clase se burlan).

Profesora: Creo que Pam y Ben tuvieron mucho éxito. ¿Quieres parecerte a Ben? (pregunta a Ludo). Tú y Sophie podrían ser buena pareja (Sophie es una compañera de clase que también llevó a su muñeca, Pam).

En el último comentario de la profesora se deja ver el imperativo de género, los niños quieren y deben parecerse a los hombres adultos y la heterosexualidad se ve como la única opción.

Ludo, ante la respuesta de la maestra, parece sentirse totalmente asombrado o incomprendido.



Figura 2. Fotograma de Berliner (1997).

En este contexto, cabe la afirmación de Deleuze (1987, pp. 135-136) con respecto a su noción de pliegue²⁰.

El pliegue es algo así como desplegado, la subjetivación del hombre libre se transforma en sujeción: por un lado, la «sumisión al otro mediante el control y la dependencia», con todos los procedimientos de individuación y de modulación que el poder instaura, apoyándose en la vida cotidiana y en la interioridad de lo que él llamará sus sujetos; por otro lado, «el apego (de cada uno) a su propia identidad mediante la conciencia y el conocimiento de sí», con todas las técnicas de las ciencias morales y de las ciencias humanas que constituirán un saber del sujeto (Dreyfus et Rabinow, 302-304) [se ha omitido la nota al pie que, en esta parte, aparece en el texto original]. Simultáneamente, la sexualidad se organiza en torno a núcleos de poder, da lugar a una *scientia sexualis*, se integra en una instancia de «poder-saber», el Sexo (Foucault vuelve aquí a los análisis de *la voluntad de saber*).

²⁰ Por pliegue se entiende “aquello que pone de manifiesto la realidad de un proceso, cuyo resultado es la constitución de sujeto. Pero, de igual forma, permite poner en relieve cómo, el desvelamiento del carácter procesual que tiene dicha constitución, conlleva un reconocerse a sí mismo del sujeto en tanto depositario de un poder. Paradójico poder, por cierto, en el que el sujeto basa la posibilidad de afianzarse en su ser, de ahondar en la diferencia” (Fernández Agis, 2006, p.3)

Conjugando el futuro: seré una niña

En diferentes momentos Ludovic muestra total certeza ante su identidad autopercebida, por ejemplo, cuando su abuela va por él a la escuela. Ella le pregunta por uno de sus vecinos, compañero de clase e hijo del jefe de trabajo de su padre: Jérôme.

Abuela: ¿Es el hijo del que trabaja con papá?

Ludo: Sí.

Abuela: ¿Se llevan bien?

Ludo: ¡Sí!, cuando yo sea niña nos casaremos.

Abuela: ¿Cuándo no seas niño?

Ludo: Claro.

Abuela: Creo que aprenderé mucho contigo.

La certeza de Ludo también se reafirmará ante la madre. Sin embargo, ella deja ver la imposición, el deber ser, el camino que hay que seguir, no hay posibilidad de que en el futuro Ludo sea una niña, es un niño para la madre y así será.

Madre: ¿Qué te pasa, Ludovic?

Ludo: Un día me casaré en serio con Jérôme.

Madre: ¿Qué? Mamá tenía razón, me mentiste. Un niño no se casa con otro niño. Bueno, a veces.

Ludo: Pero seré niña.

Madre: No quiero oír tonterías. Eres niño y serás niño toda tu vida. ¡Qué terquedad!

En este sentido y siguiendo a Deleuze: “La lucha por una subjetividad moderna pasa por una resistencia a las dos formas actuales de sujeción, una que consiste en individuarnos según las exigencias del poder, otra que consiste en vincular cada

individuo a una identidad sabida y conocida, determinada de una vez por todas” (1987, p.139).

La abuela es quien en todo momento se muestra comprensiva con Ludo, no lo juzga e incluso comparte con él algunas de sus actividades favoritas, como bailar la música que acompaña la aparición, en televisión, de la muñeca Pam.

En general, Ludovic se cohibe al comportarse o realizar actividades típicamente femeninas, y se le obliga a participar en actividades consideradas masculinas, por ejemplo, le hacen formar parte de un equipo de fútbol. Él sabe que puede ser fácilmente sancionado si se niega o si realiza lo que más le gusta.

En consecuencia, la relación con su abuela se vuelve un espacio de aceptación y cariño mutuo. Los vínculos solidarios y de apoyo con quienes son excluidos y tienen tan poca o nula garantía en cuanto al respeto de sus derechos y de la manera en que deciden vivir y expresarse, pueden inclusive, salvar vidas. Considérese que la población trans tiene altos índices de suicidio y que son sumamente vulnerables, corren riesgos en la vida cotidiana, su integridad física se ve comprometida debido a la transfobia y pueden experimentar fácilmente distintas dificultades emocionales.

Mientras la abuela baila junto a Ludo, le cuenta un secreto para poder expresarse sin miedo.

Querer ser

Abuela: Sé un truco para hacer cosas sin verme ridícula. ¿Quieres saber cuál es?

Ludo: ¡Sí!

Abuela: Mira. Cierro los ojos.

Ludo: (cerrando los ojos) Cierras los ojos.

Abuela: Y el mundo se convierte en lo que deseas.

Ludo: Y el mundo se convierte en lo que deseas.

Abuela: Soy joven, bella.

Entretanto, Ludo, se ve como una niña, con un vestido, en una casa de colores pastel, en el mundo de Pam. Línea de fuga.

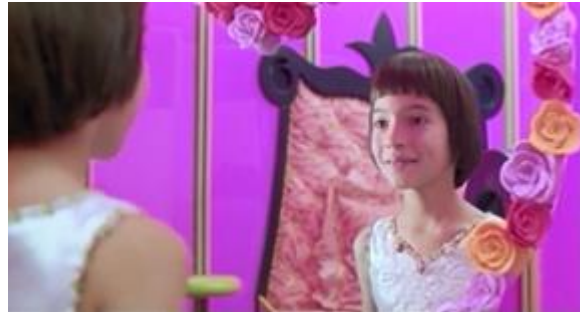


Figura 3. Fotograma de Berliner (1997).

Indumentaria: expresión y corrección. Ajustarse a la norma.

Un elemento fundamental en la expresión de género es el vestido y el peinado. En el caso de Ludo y de los niños que se muestran inconformes con las normas de género, esto se convierte en un problema, sobre todo cuando les obligan a adoptar las reglas de vestimenta y peinado.

Para Ludovic, la hora de cortarse el cabello es tiempo de sufrimiento, padece la posibilidad latente de perder el largo de su cabello (pues lo lleva a la altura de la nuca), y ha sido respetado por sus padres. No obstante, es el primer blanco si se trata de ajustar a Ludo a la idea de masculinidad.

Tal como ocurrió después de haber sido descubierto jugando a casarse con Jérôme. Cortar el cabello de Ludo es propuesto por su padre como una medida correctiva de la femineidad de su hijo. Durante la cena familiar, ocurre lo siguiente:

Padre: (le pregunta a la madre de Ludo) ¿Por qué no le cortas el pelo?

Madre: ¡Claro! Si quieres también lo crucificamos.

Padre: Me gusta tu humor, pero está fuera de lugar.

Zoe (Hija mayor, le dice al padre): ¡Cálmate, no asesinó al Papa!

Padre (respondiendo a Zoe): ¡No te metas!

El momento en que finalmente le cortan el cabello a Ludo ocurre después de la presentación de la obra de teatro de su clase. Durante la puesta en escena, Jérôme, quien actúa como el príncipe, debe besar a la princesa. Entonces, Ludo usurpa el lugar de la princesa obligándola a darle su vestido, para lo cual la encierra en el baño. Una vez que Ludo se pone el vestido de princesa, aborda el escenario. Cual cuento de la Bella Durmiente, la princesa está dormida, cubierta con un manto, esperando el beso del príncipe. Jérôme levanta el velo de Ludo y en ese momento es descubierto por toda la audiencia, que también son sus vecinos. La familia vive el escrutinio y la exclusión de inmediato. Salen huyendo. Después, Ludo será expulsado de su colegio, a petición de los padres de familia de la escuela.

Siguiendo a Deleuze en su análisis del Volumen I de *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, el que de acuerdo con él se termina en una duda: “Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación” (Foucault, 1976/1996, p. 194). Así, Deleuze señala:

Si al final de *La voluntad de saber* Foucault se encuentra en un callejón sin salida, ello no se debe a su manera de pensar el poder, sino más bien a que ha descubierto el callejón sin salida en el que nos mete el propio poder, tanto en nuestra vida como en nuestro pensamiento, a nosotros que nos enfrentamos a él en nuestras más ínfimas verdades (1987, p.127).

En la imagen se observa el momento en que la madre de Ludo le corta el cabello. Esta acción es el recordatorio de que Ludo no puede ser quien es, de que no puede expresarse libremente, la certeza de tener que ajustarse a las normas sociales, jugar fútbol, tener el cabello corto, ocultar sus gustos.

Toda su familia lo observa, el sufrimiento es para todos, aunque no de la misma manera ni la misma magnitud.



Figura 4. Fotograma de Berliner (1997).

Algo similar ocurre en la película *Tomboy*. Cuando se descubre que Laure/Michael ha dicho que es un niño, una de las principales medidas que toma la madre para corregir el “engaño” es obligarla a utilizar un vestido. Laure/ Michael se resiste, pero al final es obligada:



Figura 5. Fotograma de Sciamma (2011).

Mamá: Vas a ponerte esto.

Laure/Michael: No quiero

Mamá: No discutas, ponte esto.

El cabello de Laure/ Michael se mantiene corto, el caso contrario a Ludo. Es símbolo también de cómo se ve y de cómo le gusta ser percibida. Indudablemente la ropa

es un símbolo, nos significa quién es el otro, de dónde viene, quién es. Para Bourdieu (1991), es un signo de distinción, en este caso, distinción de género.

Hortensia Moreno (2016) realiza un análisis de ambas películas (Mi vida en rosa y Tomboy), concentrándose en la vestimenta y el género. Da cuenta de cómo “uno de los principales mecanismos de diferenciación es el que asigna estilos, prendas, colores, tejidos, materiales, adornos o accesorios distintivos del sexo y marcadores de género” (p. 89). Es así, que para Ludo y Laure/Michael es crucial utilizar la vestimenta que les gusta, prefieren y que se ajusta a la percepción que tienen de sí mismos, de quiénes son y cómo quieren ser vistos por los demás. No es un disfraz, como los padres de Ludo refieren cuando él sale en público vestido de princesa. Como bien señala Moreno (2016), la vestimenta que eligen Ludo y Laure/Michael no responde a un evento carnavalesco, por lo tanto, tiene un alto valor simbólico para ellos, responde a cómo se sienten, a lo que son.

Cuando los adultos los obligan a seguir las normas de género en cuanto a vestimenta (y otras prácticas), queda en evidencia el sufrimiento, el pesar y lo injusto que resulta para estos niños no poder vestirse como ellos prefieren.

El horizonte utópico que delinearían ambos filmes está cifrado en las preguntas que enuncian un niño y una niña para quienes la regla del género es incomprensible: ¿por qué nos tenemos que vestir de una u otra manera?, ¿por qué no podemos vestirnos con la ropa que usan otras personas?, ¿cuál es la lógica de esta restricción, en qué consiste la transgresión que produce horror, violencia, rechazo, burla, incomodidad o desasosiego? Si respondiéramos a estas preguntas tendríamos que enfrentarnos con la evidencia de una profunda arbitrariedad (Moreno, 2016, p. 105).

La escuela: espacio de lucha. Entre la exclusión y el respeto

Como se ha visto, la niñez trans irrumpe en múltiples instituciones, una de ellas es la escuela. Espacio de lucha, de conflictos y de disputa entre personas y grupos sociales. Si bien, es un espacio de socialización y de aprendizaje del currículo formal, lo es también de los modos de estar en la sociedad y contexto al que se pertenece.

Una de las arenas en las que se disputan los modos de estar en el mundo es la del género, es decir, es una constante que atraviesa el orden social, y es en la escuela en donde también, se reproduce, se practica y se aprende lo femenino y lo masculino. Muchas de las actividades escolares están divididas de acuerdo a lo esperado para las niñas y los niños, por ejemplo, el uniforme escolar, la exigencia del cabello corto para los niños, el uso de falda en el caso de las niñas, y actividades académicas divididas por género. Cabe mencionar que estas divisiones, rígidas e inamovibles hasta hace algunas décadas, en los últimos años comienzan a ser mucho más flexibles. No obstante, la escuela en tanto que vela por la disciplina y el orden, sigue reproduciendo los binarismos de género.

En este aspecto y siguiendo a Dussel (2015, p. 148), quien se centra en la historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela a través de los uniformes escolares, señala que “el cuerpo en la escuela es el fondo que permite recortar a la vestimenta pensada como tecnología para contener y ordenar el cuerpo”. Esta importante autora argentina, al estudiar el caso de Estados Unidos plantea que:

Sólo había uniformes para las minorías y en las escuelas de mujeres, lo que tenía mucho que ver con la regulación del cuerpo porque son los sectores marginados los que tienen que ser disciplinados y educados lo que además está vinculado con una discursividad respecto a la seguridad ciudadana, de tal manera que los uniformes protegen a los ciudadanos y

establecen códigos comunes detrás de los cuales hay muchas políticas raciales y sociales (Dussel, 2015, p. 156).

Además de las políticas de y sobre el género. Sin duda, en el espacio escolar se excluye y violenta a quienes son percibidos como diferentes, a los que transgreden las normas de género. Tal como evidencian los altos índices de violencia escolar por razón de género en México.

Este es un tema clave para la tesis que se presenta. ¿Qué ocurre en la escuela con los niños trans?, ¿cómo hará frente a los retos que plantean las necesidades de estos niños y de aquellos que no se ajustan a la heteronorma? La escuela es también un espacio de resistencia y también hay que forjarlo, acompañar a aquellos que resisten, hacer fuertes sus peticiones, necesidades y derechos.

Un ejemplo de resistencia es Ludovic, quien expresa su sentir hasta donde le es posible. Sin embargo, pronto, muy pronto es blanco de agresiones, de discriminación, de burlas, él y su familia. Hay una escena en *Mi vida en rosa* en la que Jérôme pide cambiar de asiento en la clase, pues hasta ese momento compartía el banco con Ludo. No quiere estar con alguien que no sigue la norma y que, según ha aprendido, de hacerlo iría al infierno.

Jérôme (a su maestra, en el salón de clase): ¿Puedo cambiarme de lugar?

Maestra: Si quieres. ¿Puedo saber por qué?

Jérôme: Porque si no, iré al infierno.

Maestra: ¿Al infierno? ¿Qué dices Jérôme?

Jérôme: ¿Puedo?

Maestra: Siéntate junto a Alexandre.

La escuela como aparato disciplinario jerarquiza, compara, diferencia, uniforma y excluye, es decir, normaliza. Normaliza gestos, movimientos, preferencias y

sentimientos. Penalidad de la norma: se juzga a partir de lo bueno y lo malo. Con esos polos se califican las actividades, las prácticas, las conductas, a las personas (Foucault, 1975/2002, p. 167-170). La norma opera con un juicio de valor, tal como muestra el caso de Jérôme y su familia, juzgan de acuerdo a sus creencias religiosas.

Si Jérôme permanece cerca de Ludo, del desviado, entonces podría ser contagiado de su enfermedad, de su rareza; si convive con él que es un niño malo por su anormalidad, automáticamente Jérôme se convertirá en cómplice, en vigilante fallido, iría al infierno, el lugar del mal.

Además, los enfoques patologizantes han legitimado y propagado una versión de lo trans como malo y criminal. Lo cual también se observa en las representaciones del cine, en donde usualmente, las personas trans eran personificadas como criminales o malas personas en general (Halberstam, 2017b). Esto se explica como parte de los mecanismos disciplinarios y del panoptismo, o sea, relaciones de poder que hacen pasar por moral lo que corresponde a un “haz de técnicas físico-políticas” (Foucault, 1975/2002, p. 226).

En otro momento, durante las clases, los compañeros de Ludo se burlan de él, a propósito de su gusto por lo femenino. Hacen ademanes señalándose el pecho o fingen pintarse la boca. Ludo los ve y les responde con un ademán femenino, les responde pasando el dedo por su boca y ceja. En el gesto, en el modo de conducir el cuerpo, en los ademanes “propios” de lo femenino o masculino, se puede observar el mandato de género con respecto a la corporalidad; de acuerdo a Foucault (1975/2002, p. 156), “se define una especie de esquema anatomo-cronológico del comportamiento” y hay una “correlación del cuerpo y del gesto” (p.156), esto es el control disciplinario. En otros términos, también podría pensarse como parte de un habitus de género, según la definición de habitus de Bourdieu (2010, 1991).

La profesora de Ludo, al observar a sus estudiantates, dice lo siguiente:

Niños, escúchenme un momento. Quiero decirles algo. Entre sus amigos, hay algunos que son diferentes. Somos distintos y hay que aprender a aceptar a todos y a respetar a sus amigos. A su edad se están encontrando y no es fácil. Por eso les pido que hagan un esfuerzo.

En ese momento la prefecta de la escuela llama a la puerta, va por Ludo para conducirlo a la dirección. Una vez allí, el director le informa a él y sus padres que algunas familias de la escuela han firmado una petición, solicitan la expulsión de Ludo.

Lo lamento, pero Ludovic comete actos y tiene gustos muy extraños para esta institución. Como director de la escuela, no puedo ignorar la firma de 20 padres.

Con estos sucesos se observa el lugar que tiene cada actor escolar (profesores, padres, estudiantes) y cómo influyen en las relaciones sociales y el modo en que éstas se establecen al interior de la escuela; que como espacio de socialización se constituye por prácticas y comportamientos que, entre otros, definen a aquellos que serán aceptados o no. Lo cual tiene gran impacto en la vida de los participante de la escuela, especialmente me refiero a las consecuencias de las prácticas de vigilancia que se sostienen. Existe una vigilancia compartida, se mantiene la mirada atenta ante lo desviado y raro, se practica la penalidad disciplinaria, la justicia escolar (Foucault, 1975/2002, p. 185).

Una vez que se ha ejercido tal vigilancia y que se ha detectado lo desviado, se procede a castigar. Así, el castigo para Ludo y su familia es la expulsión y supone la futura corrección de Ludo. Al mismo tiempo, sirve como recordatorio para los espectadores; es decir, se muestra el tipo de sanción que se destinará a quienes, como Ludo, rompan la norma.

La escuela y sus miembros son de suma importancia en la vida de la niña/o trans y su familia. En distintas ocasiones se muestra la discriminación, vigilancia, y exclusión a la que son sometidos. Al respecto, es pertinente señalar a la escuela como una institución en la que se violenta la diversidad de expresiones de género. Daniel Hernández-Rosete (2017, p. 6), en su investigación sobre la violencia ejercida hacia jóvenes emos, reporta las agresiones y hostigamiento que sufren por parte de su familia y de actores escolares (compañeros de clase, profesores, directores) y que tiene como trasfondo su transgresión a la heterosexualidad.

[...] Dos instituciones particularmente agresivas, cuyo hostigamiento es invisible por el carácter de legitimidad que adquieren sus prácticas disciplinarias: me refiero a la familia y a la escuela. Estas instituciones ejercen formas de vigilancia heteronormativa, entendida como la práctica disciplinaria que busca eliminar o corregir toda identidad que, por transgredir los códigos de género socialmente aceptados, represente una amenaza a las normas sexuales. Se trata de una violencia institucionalizada que descansa en dos pilares, la idea de decencia y disciplina como factores determinantes de la buena educación. Ambos están intrínsecamente ligados a los estereotipos de género y se constituyen en un referente normativo, cuya praxis radica en la corrección.

Siendo así, se puede ver a la escuela como el sitio de la exclusión, del disciplinamiento, de la normalización y a la vez como un sitio de esperanza o de posibilidad para gestar y construir cambios culturales que contribuyan a la convivencia sin violencia y donde el respeto por la diferencia sea un eje fundamental. La escuela es el lugar donde circulan ideas, donde hay confrontación, diálogo y la posibilidad de escuchar a otros.

Por ejemplo, la maestra de Ludo, que aboga por el respeto a lo distinto de la mayoría, asume un papel solidario, le corresponde no dejar pasar de largo una situación injusta o violenta. Si bien, puede que cada quien habría actuado distinto, en esta película la representación de la maestra es de un estilo comprensivo, interesada en escuchar a los niños, no es enérgica, no expone a nadie abiertamente y en lo que se puede observar, utiliza el discurso para alentar a los estudiantes a respetarse mutuamente. Sin embargo, no aparece una discusión abierta sobre el tema de la violencia hacia Ludo.

Ahora bien, si se comprende a la escuela como un agenciamiento, ¿qué afectos se construyen?, ¿qué elementos habría que movilizar para crear afectos alegres?, ¿de qué es capaz un niño como Ludo en un agenciamiento escuela, en tanto cuerpo capaz de afectar y ser afectado?

En riesgo

Muchos de los episodios de violencia a los que son sujetos las personas disidentes en el ámbito del género, ocurren entre pares, en la escuela o en actividades extraescolares. En el caso de Ludo, son sus compañeros de fútbol quienes lo golpean por mostrarse afeminado.

La madre de Ludo, le ha advertido, al cambiarlo de escuela (después de haber sido expulsado), que no debe decir nada de lo que ha pasado. Le han cortado el cabello y debe comportarse como niño. La madre le dice: “Cállate. No digas nada en la escuela. Te lo advierto. Si empiezas con tus cosas algo te pasará”.

En efecto, algo le pasa, lo golpean, aunque no en la nueva escuela, si no en sus entrenamientos de fútbol, en el espacio típicamente masculino. Después de uno de los entrenamientos, sus compañeros quieren golpearlo porque es niña o quiere ser niña. Uno de los integrantes ve a Ludo volteando a la pared para quitarse la

camiseta, y le pregunta si tiene senos, si los quiere ocultar y si por eso se cambia de ropa como lo hace. Eso es motivo suficiente para que sufra agresiones verbales y físicas. Lo golpean en las regaderas.



Figura 6. Fotograma de Berliner (1997).



Figura 7. Fotograma de Berliner (1997).

En esta escena se conjugan una serie de elementos: virilidad, masculinidad demostrada y reforzada a fuerza de golpes. Una atmósfera deportiva en la que se trata de mostrar el cuerpo, las habilidades y fuerza física. Se manifiesta la necesidad masculina de ser reconocido y de corregir a aquel que transgrede los roles, estereotipos e ideales en los que se funda lo varonil. Golpear a Ludo por su feminidad significa que su transgresión a las reglas del género merece un castigo.

En un escenario distinto, pero semejante por la violencia ejercida y las razones que la desatan, Hernández-Rosete (2017), plantea la categoría de *vigilancia heteronormativa* para dar cuenta de la violencia física que sufrieron jóvenes emos en la ciudad de México, atribuida a su expresión andrógina y abiertamente bisexual. No obstante, el discurso promovido para justificar tales actos de violencia, sostenía que estos jóvenes padecen trastornos como la depresión y que, frecuentemente, presentan tendencias suicidas. De este modo, se asignan etiquetas y patologías varias sin considerar el contexto social y las condiciones que lo propician; la exclusión de la familia y escuela entre ellas. En este escenario, Hernández-Rosete (2017, p. 3), refiere que:

Ser violento [...] se trata de un recurso de producción de honor masculino. Estas creencias favorecen la existencia de prácticas de vigilancia heteronormativa [...] es una forma de violencia de género, cuya eficiencia radica en su condición persecutoria y correctiva, pues funge como catalizador y a la vez legitimador de la violencia, dado que se agudiza cuando se transgreden los parámetros de identidad sexual considerados normales.

En la película, después del episodio en el que atacan a Ludo, él va a su casa y se mete a la hielera de la cochera, quiere morir. La familia no sabe dónde está, así que emprenden la búsqueda y la madre lo encuentra. Para celebrar el hallazgo, para reparar el daño evidente que ha sufrido Ludo, para hacerle saber que lo aman, la familia busca consentirlo. Le dicen que están dispuestos a complacerlo en lo que les pida en ese momento. Éste es el efecto inmediato ante la evidencia del pesar que vive Ludo y la clara advertencia de querer morir. Entonces, Ludo pide vestir e ir con falda a la fiesta de cumpleaños de su vecina. Los padres aceptan, creyendo que es una manera de disminuir el desafío que su hijo les plantea. Sin embargo, no es un capricho, ni un desafío a la autoridad; es la expresión de la identidad que Ludo siente y percibe. Es su resistencia la transgresión a las formas de subjetividad y docilidad social.

Otro elemento a subrayar es el de la fragilidad de la integridad física de las personas trans, su vida está en riesgo constantemente, es amenazada por los otros que no soportan su expresión. Así lo evidencian sus historias de vida, las estadísticas, sus familias e inclusive, la autodenominación de personas trans adultas como “sobrevivientes”. Al respecto, en el foro *Familias Diversas: La importancia del apoyo familiar en la infancia trans y LGBTIQ*, que organizó el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, en 2017, y que convocó a personas trans y a sus familias, fue un espacio en el que tal hecho surgió como un aspecto altamente preocupante. Las personas trans, sus familias y amistades, manifiestan un miedo latente y constante ante la posibilidad, nada lejana,

de que sufran agresiones y sean víctimas de violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Es un temor punzante la posibilidad real de perder la vida por esta causa. Es imposible ignorar esta situación, ignorar que México es uno de los países con mayores índices de homicidios por transfobia. Inaceptable la indiferencia y que haya personas trans adultas que para hacerse ver y valer tengan que llamarse “sobrevivientes”, porque sí, lo son.

El saber experto: terapia psicológica

Otro elemento constante en algunos de los relatos de las personas trans o de sus familiares es lo relativo a la búsqueda de ayuda profesional, particularmente de psicólogos que ayuden en la comprensión y explicación de lo que está ocurriendo, pues resulta ajeno e incomprensible que alguien no esté conforme con el género asignado y con las prácticas que conlleva.

Por ese motivo, Ludo es llevado con una psicóloga, él entiende perfectamente de qué se trata, él sabe que lo mejor en ese momento y lo que da tranquilidad a su familia es que se comporte como un niño, aunque tenga que fingir que le gustan las actividades típicamente masculinas.

En este aspecto, Echavarría (2015, p. 260) señala que “la crítica de Foucault al psicoanálisis se centra en que, para él, el psicoanálisis deviene en un proceso de normalización del sujeto, de tal suerte que existe una voluntad reguladora en Freud”, y en efecto, Foucault (1976/1996) plantea:

El psicoanálisis se inserta en este punto: teoría de la relación esencial entre la ley y el deseo y, a la vez, técnica para eliminar los efectos de lo prohibido allí donde su rigor sólo torna patógeno. En su emergencia histórica, el psicoanálisis no puede dissociarse de la generalización del dispositivo de sexualidad y de los mecanismos secundarios de diferenciación que en él se produjeron (p. 56).

Como sostén de esta crítica, Foucault va a centrarse en las llamadas sexualidades periféricas, en especial nuestro tema, las identidades *queer*, las cuales cuestionan a la heteronormatividad en su función de clasificar y distribuir identidades sexuales y a la perspectiva freudiana considerada como fundadora y cómplice de dicha heteronormatividad.²¹

Para el caso de las niñas y niños trans, lo más frecuente es que sus familiares tengan dificultades para encontrar, especialmente en su primera búsqueda, a especialistas familiarizados con el tema. Inclusive, hay profesionales que serán de poca o nula ayuda.

Tal es la experiencia que relata Gabriela Mansilla (2016), madre de Luana, la primera niña trans en Argentina y el mundo que logró el cambio de identidad en sus documentos oficiales sin un proceso judicial. La primera psicóloga con la que asistió no ayudó e incluso resultó contraproducente, porque no conocen del tema, abandonan el caso y no asumen su desconocimiento, muchas veces siguen reproduciendo las normas de género sin cuestionar, sin ponerse en el lugar del otro, sin buscar, sin informarse y sin canalizar de manera adecuada.

En este aspecto, en el primer volumen de *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, Foucault (1976/1996, p. 71) profundiza en la llamada hipótesis represiva como dispositivo de control que opera a través del dispositivo de alianza, aquel destinado a la reproducción de la fuerza de trabajo en su forma de familia y en el dispositivo de la sexualidad que opera a través de tecnologías corporales destinadas a infiltrar los cuerpos y dominar las poblaciones. Foucault plantea: “Lo que hay que localizar, no es el umbral de una racionalidad nueva, cuyo descubrimiento correspondería a Freud - o a otro- sino la formación progresiva (y

²¹ Esta misma postura mantiene Butler (2002, p. 270) cuando subraya que “en la medida en que un uso específico del psicoanálisis sirva para excluir ciertas posiciones sociales y sexuales del dominio de la inteligibilidad –y para siempre-, el psicoanálisis parece estar al servicio de la ley normalizadora que pretende cuestionar”.

también las transformaciones) de ese juego de la verdad y el sexo” (1976/1996, p. 71).

Afortunadamente y gracias a los esfuerzos de los movimientos trans y LGBTIQ, así como de sus familias y otros aliados, comienzan a abrirse espacios donde se difunde información sobre el tema. También, se forman y fortalecen equipos multidisciplinarios (psicólogos, abogados, médicos, etc.) que apoyan y asesoran a personas trans, a sus familias y a instituciones varias. No obstante, la lucha no puede detenerse, aún no es suficiente.

Además, los saberes científicos, los que sustentan las prácticas psicológicas, pedagógicas y médicas, entre otras, también legitiman prácticas de exclusión y de normalización. Sin duda, los análisis de Foucault con respecto a la sexualidad son clave para entender cómo funcionan los discursos, los saberes, el poder, las instituciones y cómo estas construyen y modelan cuerpos y prácticas.

Los saberes científicos también favorecen y producen prácticas sociales que justifican la exclusión y la patologización de las personas trans, no son saberes neutros. En la película *Mi vida en rosa* puede observarse en el momento en que los padres de Ludo piden y esperan de la terapia psicológica el cambio de comportamiento, indeseable y anormal de Ludo, es decir, de su experiencia femenina.



Figura 8. Fotograma de Berliner (1997).

Psicóloga (a los padres): ¿Qué deseaban que fuera él?, ¿niña o niño?

Padre: ¿Puede hacerle algo para quitarle esas ideas? ¿Tomará mucho tiempo?

Psicóloga: No puedo decirlo. Lo veré varias semanas y daré mi evaluación. No esperen una solución rápida.

En estas preguntas, se advierte el conocimiento que rige el quehacer psicológico. Se puede suponer que, entre otros, están los rastros del psicoanálisis, y tal vez de un psicoanálisis cuyo objetivo invisible es la normalización del sujeto. Por ejemplo, Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 18) señalan, con respecto al caso del pequeño Richard tratado por Melanie Klein, que ella no entiende al niño y que con sus interpretaciones se obstruye el fluir de su deseo y lo ajustan a una estructura sobrecodificada. La psicoterapeuta no comprende que Richard muestra “opciones políticas para problemas, entradas y salidas, callejones sin salida que el niño vive políticamente, es decir, con toda la fuerza de su deseo”.

Si bien, sobre la terapia que se presenta en *Mi vida en rosa* no puede afirmarse que sea de corte psicoanalítico, se considera que, en general, las corrientes hegemónicas para el ejercicio psicoterapéutico comparten de uno u otro modo estas formulaciones, en tanto que son ciencias normalizadoras.

Es notorio que se duda del sentir de Ludo, del saberse niña. Sus padres no saben qué hacer al respecto, se desconoce qué es lo que le pasa, no obstante, se le confiere al ámbito de lo patológico, de lo indeseable, de lo anormal, de lo extraño.

Además, se pone en duda la capacidad del niño para saber y poder tomar una decisión con respecto a sí mismo. Algunas personas trans, homosexuales, lesbianas, queer o no conformes con el género, recuerdan que desde pequeñas reconocían sus preferencias, gustos y sentir con respecto a su identidad de género u orientación sexual. No obstante, los adultos insisten en que las niñas y niños carecen de la capacidad para comprender y decidir sobre estos temas y con respecto a sí mismos, negándoles y arrebatándoles su derecho a expresarse y mostrarse como decidan. ¿Quién si no una misma es quien mejor se conoce y sabe lo que quiere?, ¿por qué se puede pensar que un niño que quiere vestirse como niña permanentemente, lo hace sólo por molestar, por desafiar a la autoridad o por qué no sabe lo que quiere?, ¿acaso los costos de hacerlo no son lo bastante negativos como para mantenerse firme en esta decisión?

La coerción sobre los cuerpos, sobre los individuos que están tejidos con relaciones de poder-saber es inminente y radical. La medicina, la psicología, la psiquiatría y la pedagogía se erigen como esos grandes mecanismos y operadores de la normalización. Así, la disciplina en tanto tecnología de poder, genera un saber, se producen las ciencias del hombre y con ellas las normas, las regulaciones, los parámetros, los códigos, los interrogatorios, los exámenes jurídicos, psicológicos y escolares. (Foucault, 1975/2002).

A Ludo le preguntan si está de acuerdo en asistir una vez a la semana con la psicóloga y responde: “Soy un niño, ¿no?” Los padres, de inmediato lo aprueban y se sonríen. Ludo se esfuerza por ser aceptado, por no irrumpir, por no causar problemas. Por una parte se reprime y por otra comienza a imitar las cosas que hacen los niños: jugar a vaqueros, besar a las niñas sin su consentimiento, rascarse los testículos, atarse el cinto. Allí esta Ludo obligándose a actuar según los mandatos, roles y estereotipos de género, primero se obliga a sí mismo y después lo harán otros, como su padre que se empeñará en cultivar su masculinidad; por ejemplo, al llevarlo y obligarlo (directa o indirectamente) a jugar fútbol, performando así el género.

Al final, la psicóloga deja el caso porque Ludo no quiere hablar más y declara que siendo así, ella no puede hacer nada más. No brinda ninguna orientación o canalización, la psicóloga únicamente lo despide.

Confusiones: orientación sexual e identidad de género.

El papel de los profesionales encargados de la salud y del bienestar de los niños es crucial para la comprensión o rechazo de esta población. Así como el papel de los medios de comunicación, ya que debido al alcance que tienen, pueden divulgar información que ayude a la comprensión de conceptos y experiencias relacionadas con la sexualidad. Al respecto, se puede mencionar que en las películas analizadas se muestra la usual confusión entre las experiencias relativas a la identidad de género y orientación sexual.

Así, en la película *Mi vida en rosa* queda en evidencia la posible orientación sexual de Jérôme, quien se asume como niño y quien acepta los juegos de Ludo cuando se viste de niña o juega a casarse. Incluso, el padre de Jérôme tiene una pelea con el papá de la niña que ha llamado “marica” a Jérôme.

Cuando seas grande. Adultocentrismo y el deber ser.

Psicóloga: Hay cosas que tus padres nunca entenderán, Ludovic. Cuando seas grande podrás decir lo que piensas, ¿me entiendes?

Mamá de Laure/Michael: Vamos a casa de Lisa.

Laure/Michael: No.

Mamá: ¿Cuál es tu problema?, ¿te vas a hacer pasar por un varón todo el año? La escuela va a empezar. No tenemos opción, hay que decirlo. Escucha, no hago esto para herirte ni para darte una lección. Estoy

obligada. ¿Entiendes? No me molesta que juegues a ser varón. No vale la pena. Pero esto no puede continuar. Si tienes una idea, dímela, porque yo no la tengo. ¿Tienes una solución?



Figura 9. Fotograma de Sciamma (2011).

La opinión, percepción y decisiones de los padres y madres son determinantes para la vida de los niños trans, ya que usualmente ellos tienen la última palabra. Es decir, suelen ser los adultos quienes deciden sobre los niños y sus vidas, aún por sobre sus deseos. Esta situación también se ha revisado en el campo legislativo, pues el paradigma que considera a los niños incapaces de tomar decisiones sobre su propia vida y sentir, se ha modificado, al menos teórica y legalmente.

Con la pronunciación de los derechos de los niños se afianza su definición como ciudadanos y como sujetos de derecho. En consecuencia, se ha puesto de relieve el llamado interés superior del niño, desde el que se acepta la legitimidad de la opinión infantil, particularmente con respecto a sus propias vidas y por lo tanto la niñez trans puede verse de manera distinta (Por ejemplo, Alcántara y Moreno, 2016). No obstante, en la vida cotidiana muchas veces se siguen practicando modelos de crianza y convivencia para con la infancia en donde el adulto es valorado como el único que puede pensar, razonar y decidir.

Si bien, los adultos se encargan de enseñar el comportamiento correcto, deseado y esperado de los niños según cada sociedad, no está exento de su

cuestionamiento. Ludovic y Laure/Michael cuestionan tales enseñanzas con sus prácticas inconformes con el género que les han asignado y muestran qué tan injusto es para ellos. ¿Por qué deben vestir y actuar del modo en que los otros prefieren?, ¿cuál es el gravísimo daño que cometen?, ¿por qué deben someterse a leyes sociales arbitrarias que disminuyen su vitalidad y los someten a regímenes que limitan su libertad?

“No tenemos opción”, “estoy obligada”, “cuando seas grande”. Estos mandatos, estas prácticas, dichas o no, nos mantienen a raya cada día. Ludo y Laure/Michael también se dicen esto a sí mismos y de manera explícita y constante sus papás. Encargados de regularlos, de mantenerlos en la norma y es que ¿acaso ellos no tienen el derecho de no sentir horror y desconcierto por sus hijos?, ¿por qué tiene que vivirse como un martirio? Porque transgreden el orden del género. Por lo mismo y desde niños, los queer llevan en sus cuerpos marcas de exclusión que conlleva también un sentimiento de miedo al otro y de vergüenza ante sí mismos.

Nos ajustamos a la norma y vigilamos que las demás lo hagan; inclusive bajo argumentos y sentimientos de amor. Por ejemplo, la madre de Laure/Michael, no quiere obligar a su hija/o a hacer lo que explícitamente no quiere, pero prefiere ahorrarle el escrutinio social. En este sentido, cada una asume y acepta las reglas que hay que seguir y actuamos en consecuencia, perdiendo de vista que no hemos sido nosotras las creadoras de nuestras propias reglas.

Ya no hay necesidad de un centro transcendente de poder, sino más bien de un poder inmanente que se confunde con lo “real”, y que procede por normalización. Lo que supone una extraña invención: como si el sujeto desdoblado fuera, bajo una de sus formas, *causa* de los enunciados de los que él mismo forma parte bajo la otra de sus formas. Es la paradoja del legislador-sujeto, que sustituye al déspota significante: cuanto más obedeces a los enunciados de la realidad dominante, más dominas como

sujeto de enunciación en la realidad mental, pues finalmente sólo te obedeces a ti mismo, ¡a ti es a quien obedeces! De todos modos, tú eres el que dominas, en tanto que ser racional [...] Se ha inventado una nueva forma de esclavitud, ser esclavo de sí mismo, o la pura “razón”, el Cogito. (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 133-134).

Ante el panorama adverso que viven Ludo y Laure/Michael, echan a andar estrategias de sobrevivencia. Ludo encuentra refugio en la fantasía, con Pam. Con ella y en su territorio puede ser quien es y quiere ser, ella puede atar con su magia a la madre de Jérôme y a la de Ludo. De este modo, los niños pueden volar por los cielos sin la prohibición ni la coerción de los adultos, en este caso la de sus madres, es decir, de los adultos, de la sociedad, de una nación heteronormada, de Occidente.



Figura 10. Fotograma de Berliner (1997).



Figura 11. Fotograma de Berliner (1997).

La madre de Laure/Michael y los padres de Ludovic, intentan una y otra vez ajustar a sus hijos a lo que creen que es mejor para ellos, el camino que deben seguir, lo que deben hacer, el comportamiento adecuado, normal, y no precisan preguntarles más.

En el caso de Laure/Michael es notable que su padre no se acerca para comprender qué ocurre o cómo se siente su hija/o, quizá porque también para los padres, sus niños representan una fuente de duelo, dado que no cumplen con la

construcción sociosimbólica e imaginara de control heterónomo del que ellos mismos son también objetos.

Otro elemento a destacar es la ausencia del padre de Laure/Michael y el rol del padre de Ludo. Se muestra una clara diferenciación entre las tareas y cercanía de las madres con sus hijos, a las de sus padres respectivamente. Obedeciendo, también, al mandato de género. Padres encargados de enseñar la masculinidad y madres encargadas de escuchar, comprender, consentir, querer, al menos de manera más explícita. Al final de *Mi vida en rosa*, veremos que el padre también se muestra comprensivo, también aprende a querer y reconocer su amor por Ludo, sea como sea.

Existe un camino a seguir en el ámbito del género, sexo igual a género, igual a deseo, igual a destino, igual a heteronorma. En el escenario hasta aquí planteado, ¿se puede hablar de que estos niños son queer? Indudablemente, en el sentido de que cuestionan el orden de género, así como la noción de infancia que los ve como incapaces de decidir, de luchar y de resistir ante lo que les ha sido impuesto para así seguir su experiencia, su sentir y convicción. Ahora bien, ¿qué tan queer se puede ser y hasta cuándo?

Vergüenza y asco

Los sentimientos, emociones y afectos están todo el tiempo con nosotros y entre nosotros. En las películas analizadas es posible notar algunas expresiones que dan cuenta de emociones que surgen y se reconocen ante la transgresión del orden de género de Ludo y Laure/Michael. Dichas emociones pueden entenderse desde el ámbito de lo político y lo moral, ¿por qué nos da asco, repugnancia y disgusto lo que nos lo provoca?, ¿qué es aquello que nos hace sentir avergonzados?, ¿cuándo y por qué?, ¿quiénes nos hacen sentir repugnancia?

Después de que Ludo ocupó el lugar de Blanca Nieves en la obra de teatro escolar, después de que su familia y él han sido sometidos a la mirada social excluyente, que juzga y condena, después de que han tenido que irse corriendo del teatro, llegan a su casa y discuten en la mesa lo ocurrido.

Abuela: esto no puede ser, no exageren y no actúen como todos esos idiotas.

Padre: Nos humilló ante todos, pero no hagas drama.

Hermano mayor: *¡Qué vergüenza!*

Hermana: Es tu hermano, no es una vergüenza.

Hermano menor: ¿Es hermano o hermana?

Padre: ¡Ya basta!, niños, no discutan.

Abuela: Niño o niña, da igual, es hijo de ustedes.

Madre a la abuela: ¿Tú nos quieres dar clases de educación? Primero deberías aplicarlas, ¿no crees?

Padre: Mi hijo es un niño y nada cambia a pesar de la doctora.

Abuela: Sabes lo que pienso de ella.

Madre: Ella no garantizó nada. Hay que enfrentarlo. No sabemos qué pasa por la cabeza de Ludo.

Padre: Si tiene dudas, yo lo voy a convencer.

¿Ludo tiene dudas? Ninguna, es más, la explicación que encuentra es que hubo un error en el momento en que se asignaron sus cromosomas, antes de nacer. Sin embargo, para su familia es extraño lo que ocurre y además les ha hecho sentir vergüenza.

Uno de los análisis emblemáticos e interesantes sobre la vergüenza es el que realiza Silvan Tomkins (2008), para quien la vergüenza es uno de los afectos básicos y que además juega un papel central en el sistema de la motivación ya que se relaciona con la percepción de una misma, es un afecto que se dirige a sí mismo:

La vergüenza es una experiencia del yo por el yo. En ese momento cuando el yo siente vergüenza, se siente como una enfermedad dentro del yo. La vergüenza es el efecto más reflexivo en que la distinción entre el sujeto y el objeto de la vergüenza se pierde (p. 120, traducción propia).

Así, la vergüenza puede comprenderse como un afecto que involucra gestos específicos como agachar la mirada, la cabeza, esconder la cara. Esto ocurre de inmediato al romperse la comunicación alegre, placentera, recíproca con un objeto de nuestro interés, con alguien que está comunicándose con nosotros de este mismo modo y que, no obstante, en algún momento se rompe dicho flujo comunicativo, resultando no placentero, y entonces nos avergonzamos. En este sentido, la vergüenza tiene todo que ver con la identidad y su formación, con lo que se es. En palabras de Sedgwick (1999):

La vergüenza aparece como un momento, un momento desgarrado, en un circuito de comunicación identificatorio de constitución de la identidad. De hecho, como el estigma, la vergüenza es en sí misma una forma de comunicación. Proclamaciones de vergüenza, la cara caída con los ojos mirando hacia abajo y la cabeza desviada y en menor medida el sonrojo son semáforos de problemas y al mismo tiempo de un deseo por reconstituir el puente de la comunicación interpersonal (p. 203).

La vergüenza en tanto afecto, que está íntimamente ligado con lo que después conocemos como culpa u orgullo, es también para Sedgwick un campo de exploración para pensar lo que ha llamado performatividad queer, para pensarlo en las posibilidades de transformación, de creación, de reivindicación de lo que lo queer defiende y asume. Es decir, no se trata de luchar bajo el emblema del orgullo y tampoco de la culpa, sino de creación. La vergüenza se ve como una posibilidad de transfiguración. Así, Sedgwick (1999) señala que su conceptualización sobre un proyecto de pensamiento que trate lo queer, la performatividad y la vergüenza consistiría en lo siguiente:

Sugeriría que mirar la performatividad en términos de la vergüenza habitual y sus transformaciones abre un montón de nuevas puertas para pensar la política de la identidad. Parte del interés en la vergüenza radica en que es un afecto que da forma a la identidad pero le da forma sin definirla o darle contenido. La vergüenza, como algo opuesto a la culpa, es un sentimiento nocivo que no se adhiere a lo que uno hace, sino a lo que uno es (p. 209).

Ahora bien, en *Mi vida en rosa*, cuando el hermano de Ludo dice: “¡Qué vergüenza!”, encontramos la estructura gramatical que para Eve Kosofsky Sedgwick, es una estructura rara, dado el orden tácito de un sujeto y la ausencia de un verbo. El sujeto aparece desplazado como objeto. Es esta expresión un comienzo para la performatividad queer de la que habla Sedgwick.

Con dicha expresión, el hermano de Ludo también quiere decir que algo grave le ocurre a él, se rompe el vínculo con los otros, con los vecinos y con la comunidad escolar que los juzga y que los expulsa, de la escuela y del barrio de manera implícita (al menos hasta este momento, luego, será explícitamente). Así, quedarían en el aire la posibilidad de pensar esta expresión como una posibilidad para el movimiento queer. Aunque, sí que tenemos a la hermana de Ludo reivindicando su vínculo y su respeto hacia Ludo: “no es una vergüenza”.

Por su parte, Ahmed (2015, p.170), señala que comparte con “Eve Kosofsky Sedgwick y Douglas Crimp cierta incomodidad ante los discursos de orgullo queer. Desde mi punto de vista, ni el orgullo ni la vergüenza son «sentimientos queer»; más bien la pregunta es cómo verse afectada por la relación con, y el distanciamiento de, lo normativo de un modo que abra diferentes posibilidades de vida”. En este sentido Ahmed, apunta más a cómo la vergüenza puede “experimentarse como el costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa [y subraya cómo la vergüenza] afianza la forma de la familia asignando

el origen del mal sentimiento a quienes no han seguido dicha forma («Tú has traído la vergüenza a esta familia»)» (2015, p.170).

Tal es el caso de Ludo, a quien se le atribuyen las dificultades que vive su familia, es una molestia en muchos momentos. Ludo se convierte en un ciudadano vergonzoso, transgrede las normas de género, no se sabe qué ocurre con él, ni qué ocurrirá. En palabras de Ahmed (2015, p. 172), “Esos otros son vergonzosos vicariamente: no se aproximan a la forma del buen ciudadano. Como ciudadanos son vergonzosos y no reproductivos: no pueden reproducir el ideal nacional”.

Por otra parte, cuando Laure/Michael es descubierta, es decir, cuando tiene que revelar que su nombre es Laure y no Michael, y que es una niña y no un niño, es inevitable la confrontación con su grupo de amigos del vecindario, quienes también se muestran fiscalizadores e inquisitivos, asumen el papel de jueces, de policías que vigilan el orden. Un pequeño tribunal (Foucault, 1975/2002, p. 188).

Vecino: ¿Te parece que es una niña? Vamos a verificar.

Lisa: ¡Detente! ¿Qué haces?

Vecino: Vamos a verificar.

Lisa: Déjala.

Vecino: Vas a hacerlo tú.

Lisa: No.

Vecino: Si es una niña... tú la has besado. ¡Es asqueroso! ¿No es asqueroso?

Lisa: Sí, es asqueroso.

Vecino: Entonces, hazlo.

En el diálogo anterior se subraya la alusión al asco, a la repugnancia. El que Lisa haya besado a Laure/Michael se convierte en algo repugnante y asqueroso cuando se sabe que es una niña. El acto homoerótico automáticamente se vuelve indeseado y nauseabundo.

Al respecto, Ahmed (2015, p. 134) señala a propósito de la comida como la materia prima del sentimiento del asco, que “la repugnancia es un asunto de gusto así como de tacto –como sentidos que requieren cercanía con lo que se contacta–”, así, la comida es algo que entra al cuerpo y esto ocurre también con otros objetos y seres. La repugnancia tiene que ver con cercanía y distancia, la cercanía debe ser la suficiente como para que se tenga contacto con esa otra piel, con esa otra superficie, que al acercarse tanto, incluso al entrar al cuerpo se vuelve repugnante o después, al vestirse con las significaciones culturales, como ha ocurrido a Lisa y especialmente al niño que cuestiona y quiere verificar si Laure/Michael tiene vulva o no.

Ahora bien, la repugnancia está asociada a lo abyecto (Ahmed señala, para mayor detalle al respecto, los trabajos de Julia Kristeva), lo repugnante resulta ofensivo, la extrañez de Laure/Michael, su cuerpo femenino y su expresión de género masculina resulta inadmisibles para sus pares, el cuerpo de Laure/Michael resulta asqueroso. El asco tiene que ver con el otro más que con lo que una es, y no tanto con la identidad como ocurre con la vergüenza.

Sentirse repugnado es, después de todo, *verse afectado por lo que uno ha rechazado*. Como sugiere Silvan S. Tomkins, cuando hay repugnancia “lo más probable es que la atención se sitúe en la fuente, el objeto, más que en uno mismo o en el rostro. Esto sucede porque la respuesta intenta maximizar la distancia entre el rostro y el objeto” (1963, p.28 en Ahmed, 2015, p. 139).

Otro afecto que resultaría interesante explorar profundamente es el asombro, el asombro ante el cuerpo extraño y anormal. Un breve recorrido se ha hecho en páginas anteriores.

Familia. Derecho a amar a sus hijos, hermanos, a los suyos.

La familia es la principal red social de los niños, los encargados de la crianza y de su cuidado. En la situación que viven Ludo y Laure/Michael, los padres, la abuela, las hermanas y hermanos, son realmente importantes en el desarrollo de los niños. Algunos de ellos cercanos, comprensivos, otros aparecen lejanos, se sienten angustiados, heridos tanto familiar como socialmente dado el estigma del niño queer.



Figura 12. Fotograma de Sciamma (2011).



Figura 13. Fotograma de Berliner (1997).

Por ejemplo, la hermana menor de Laure/Michael se expresa sorprendida ante la decisión de su hermana de decir que es un niño y le pregunta por qué lo hace. Al final se vuelve su cómplice, nunca la delata.

En el caso la familia de Ludo, cuando no tienen escapatoria y son abiertamente indeseables y expulsados del vecindario y escuela, finalmente, se mudan de casa. Al llegar a su nueva residencia, son invitados a la fiesta de Christine, una niña que prefiere vestirse como niño. Durante su fiesta obliga a Ludo a intercambiar sus disfraces, y logra que Ludo aparezca vestido como princesa y ella como mosquetero. Es un momento crítico para la madre de Ludo, que al verlo, comienza a golpearlo ante todos los invitados. Christine y su madre intervienen de inmediato, y le dicen que Ludo no es culpable sino Christine.



Figura 14. Fotograma de Berliner (1997).



Figura 15. Fotograma de Berliner (1997).

Después de este suceso, los padres de Ludo le dicen que él no dejara de ser su hijo, es aceptado sin condición, y ante la aseveración de Ludo de que irá a ponerse ropa “normal”, le respnden que puede vestirse como prefiera y quedarse así durante la fiesta de Christine.

Indudablemente las familias y personas cercanas a quienes transgreden las normas de género resultan afectados, es decir, también son sujetos a la discriminación y exclusión. En los casos públicos de niños trans, los padres han sido clave en el avance de políticas públicas que beneficien a estos niños e incluso muchos de ellos han conformado grupos activistas para la defensa de los derechos de la niñez trans y de sus derechos como padres. Ellos también tienen derecho a disfrutar de sus hijos, a no sentir odio, rechazo e incomprensión hacia ellos. ¿Qué hace falta para que los padres se involucren de manera positiva en la situación que viven sus hijos? Muchas son las historias de personas que se definen como LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queer) en las que refieren la exclusión vivida desde la infancia, desde su familia, rechazados como si fueran portadores de algún virus mortal y contagioso. Sí, también las familias sufren, también corren el riesgo de perder a sus miembros, también son discriminadas y también sufren cuando sus seres amados deben vivir en las condiciones de vulnerabilidad y desprotección que sufren. Paul Preciado (2013) refiere, en su artículo *¿Quién defiende a los niñxs queer?*, ese derecho de las familias a querer y comprender a sus hijos.

Saber que hay otros casos similares posibilita la creación de redes de apoyo y solidaridad que permitan el acompañamiento entre familias, así como la construcción colectiva de un camino que facilite el tránsito a ellos, a los que vienen, a los que no saben qué hacer, a quienes se sienten solos y sin respuesta. Estos encuentros son de gran valía para mejorar y ofrecer condiciones de vida digna a las personas trans y sus familias.

Paisaje

Anteriormente se mencionó que el lugar en donde Ludo encuentra refugio y comprensión, es el que vive con Pam en la fantasía, crea un mundo paralelo. Tal como se observa cuando Ludo y Jérôme juegan a casarse. Al ser descubiertos por sus madres, se detienen, saben que vendrá la reprimenda. Ludo recurre a su propio escape y salen por la ventana; él, Jérôme y Pam. Vuelan por el cielo, donde son ellos con el paisaje, con Ludo y su vestido de niña, aquel que tanto desea, sueña y utiliza cada vez que puede. Vemos desaparecer de la escena, poco a poco a los tres, hasta que la cámara enfoca sólo el cielo, hasta quedar sólo el paisaje. Paisaje ausente de rastro humano.



Figura 16. Fotograma de Berliner (1997).

Algo similar se ve en *Tomboy*. Cuando obligan a Laure/Michael a usar vestido y después del escrutinio y la verificación de si es niña o no por parte del grupo de compañeros de juego, busca un espacio para sí y lo encuentra en el bosque que ha

sido escenario de los juegos compartidos del verano y luego del maltrato. Allí eleva la mirada hacia el cielo, hacia el paisaje, como lo hizo Ludovic.



Figura 17. Fotograma de Sciamma (2011).



18.

Fotograma de Berliner (1997).

Figura



Al final de *Mi vida en rosa*, durante la fiesta de Christine, están todos los niños tomados de las manos, jugando. Ludo usando el vestido de princesa. Allí es querido, allí se pueden tomar de las manos, son iguales. Aparece Pam en el cielo mientras los niños siguen caminando juntos, y la casa, los niños, la fiesta, los tejados y la bóveda celeste, sólo naturaleza.

Figura 19. Fotograma de Berliner (1997).

Hacia el final de *Tomboy*, Laura/Michael va al bosque, mira hacia el cielo, y se dejan ver los árboles, como el infinito paisaje, en donde las reglas, normas y lo que debe ser no opera, en donde habría espacio para la libertad. Laure/ Michael deja el vestido colgado en uno de los árboles y de esta manera desafía lo que le ha sido impuesto.



Figura 20. Fotograma de Sciamma (2011).

Si bien, en el filme no se dice más y solo podemos hacer suposiciones al respecto de la historia y del sentir de Laure/Michael, lo cierto, es que ha elegido un nombre, una vestimenta y un modo de presentarse, ¿por qué no ha de respetarse?



Figura 21. Fotograma de Sciamma (2011).



Figura 22. Fotograma de Sciamma (2011).

Se escuchan las hojas movidas por el viento, el canto de los pájaros, el silencio y el paisaje (otra vez). Laure/Michael vuelve la mirada a tierra, va caminando, queda el vestido tendido en los árboles, vemos su paso, nos da la espalda, se escuchan las hojas movidas por el viento. Hojas, viento, pájaros, sus pasos, la vida, la desilusión, la resistencia, potencia, libertad, una joroba menos impuesta a Laure/Michael, dejó su carga o una parte de ella tendida en el árbol.

Así, en la escena van apareciendo sólo los árboles, las hojas, canto de pájaro y también, a medio camino entre cielo y rama de árbol, la huella humana, el vestido.

Después vendrá la rendición de cuentas, enfrentar a los otros que piensan que alguien debe regresar al orden, que ha hecho y hace algo mal.

Finalmente, la mirada dulce de Lisa, otra vez el encuentro, el acercamiento, la posibilidad. El encuentro, devenir juntos, la amistad acaso, entre iguales. Paisaje, azul, colores, cielo, luz, movimiento, vida, ser.

Lisa: ¿Cómo te llamas?

Laure/Michael: Me llamo Laure.

3.4.2. Conclusiones sobre las películas: Mundos posibles

El énfasis en el paisaje al final de ambas películas hace pensar en aquellos modos de estar en el mundo que pueden crearse y construirse desafiando el orden que tanto oprime, que nos niega y disminuye. ¿Cuáles otros modos de estar en el mundo son posibles? Si vemos el paisaje, si nos situamos allí: ¿Qué podemos inventar? ¿Podemos hacer algo distinto de lo ya conocido que mejore las condiciones y formas de vida de aquellos que transgreden el orden binario del género?

En *Tomboy* nos es ofrecida la escena del recién nacido, el hermano/a de Laure/Michael llega al mundo. Nacimiento que deja ver la incertidumbre, la posibilidad, el comienzo, pero ¿comienzo de qué?

El bebé recién nacido aparece con ropa en color amarillo, evitando dar la pista convencional sobre el género, es decir, ropa rosa para las niñas y azul para los niños. Sin embargo, es nacimiento que también implica la repetición del futuro heteronormativo, tal como Lee Edelman (2014) ha señalado.

Una manera de construir puentes, cercanías entre unos y otros, de habitar el mundo es la amistad. Podemos ver este lazo, tempranamente, en la fiesta de

Christine, cuando Ludo es invitado a jugar con los otros niños sin importar si usa un vestido o si Christine usa el disfraz de mosquetero.

La escuela es un lugar privilegiado para la socialización, para la creación de lazos, de amistad, para conocer al otro. Es algo que hay que forjar, cuidar y procurar.

Finalmente, y para cerrar este apartado, ante la pregunta sobre qué muestran los filmes es que se mencionan las siguientes categorías, las cuales han sido eje del análisis hasta aquí expuesto con relación a la niñez trans.

- La escuela opera mediante la normalización de estilos de vida y usualmente se rige bajo la concepción patologizante de lo extraño. En el espacio escolar existe una variedad de prácticas de vigilancia y castigo, de microfascismos que dan lugar a la exclusión, el rechazo y estigmatización de los niños no conformes con el género y de sus familias.
- Una consecuencia de lo anterior son los altos índices de violencia escolar por razón de género, de bullying homo y transfóbico, así como la tasa de homicidios por transfobia a nivel mundial. Por lo tanto, se ven profundamente vulnerables y su expectativa de vida disminuye considerablemente. Al respecto, en la película *Tomboy* se presenta la violencia que sufre Laure/Michael, y en *Mi vida en rosa*, se refleja cómo el riesgo es patente, la consigna hacia Ludo es: “cállate o algo va a pasarte”. El miedo constante es la regla.
- Así, el papel de la familia, profesores y pares es relevante para la experiencia de vida de las personas trans, quienes claramente sufren de discriminación y otras prácticas de violencia en los distintos espacios sociales. Siendo una de las razones, la reproducción de los estereotipos de género y la transgresión a la heteronormatividad.
- En cuanto a la vivencia de la identidad de género de los niños trans, es posible observar la firmeza con la que asumen que no están conformes con la identidad de género asignada. No sienten confusión, están seguros e incluso pueden imaginarse en el futuro como las niñas o niños que desean ser, viviendo el

género que desean. Por lo tanto, se subraya la importancia de reconocer como legítima y válida la opinión, percepción y sentir de los niños trans sobre sí mismos y su realidad.

- En este sentido, es posible señalar cómo en las películas analizadas se evidencia la ignorancia y la dificultad de familiares, maestros y psicólogos en orientar a las familias y niños sobre la no conformidad con el género asignado y particularmente sobre la niñez trans.
- Dada la carencia de información al respecto de la niñez trans se encuentra una gran dificultad por parte de las familias para hacer frente a esta situación. En el caso de *Mi vida en rosa*, los padres finalmente aceptan a Ludo, tal cual es. Al final reconocen que es su hijo y lo respetan. No obstante, fue necesario que pasaran un largo proceso de angustia, discriminación, incompreensión y expulsión, tanto de la comunidad escolar como de su vecindario y aún cuando acudieron con una psicóloga fue inútil, ya que tampoco encontraron una respuesta y apoyo que los ayudase a comprender su situación.
- En las películas analizadas, claramente se representa el imperativo adultocéntrico sobre los niños. Son los adultos quienes imponen las reglas desde su perspectiva, sin considerar, en principio la opinión y percepción de los niños. Son los adultos a la vez, sujetos al mismo orden que coacciona a sus hijos y a ellos. Queda mucho por cuestionar y desestabilizar al respecto, especialmente si se atiende a las múltiples decisiones que deben tomar, por ejemplo, con respecto a la vestimenta de sus hijos, las actividades a practicar, los lugares a los que pueden y desean acudir, y en el caso que ocurra un proceso de transición de género, se dan muchas situaciones sobre las cuales pensar, por ejemplo, los procedimientos legales a atender, cómo se abordará en la escuela, si habrá de seguirse una terapia de reemplazo hormonal, y otro tipo de intervenciones médicas y psicológicas necesarias, tanto para los niños tras como para sus redes sociales.
- Por otra parte, cabe mencionar que ante las transgresiones en el terreno del género es común encontrarnos con sentimientos y emociones ante eso extraño, raro, queer, transgresor. A saber, en las películas encontramos la vergüenza y

el asco. Los cuales tienen un talante ético y político determinante y que merece ser discutido y analizado como parte de un entorno sociocultural que da lugar a cierto tipo de emociones con respecto a los fenómenos a los que nos enfrentamos cada día.

- Finalmente, como parte del análisis de las películas, se consideró *el paisaje* presentado en las escenas de los filmes como una apertura a la transformación. Lo cual, también cobra relevancia dado que, en general, el cine se ha concebido en esta tesis como un lugar para pensar y para analizar los modos en que las producciones culturales funcionan y presentan a la niñez trans.

3.4.3. Análisis del documental *Visibles* y del video reportaje *Crecer-Trans*

Como se mencionó al inicio de este capítulo, también se considerará un documental y video reportaje, para dar cuenta de la situación de la niñez trans en Latinoamérica, particularmente en Argentina y en México, que es en donde se han elaborado.

En primera instancia me referiré al documental *Visibles-Documental sobre Infancias Trans* (2017), realizado por Emilia Storani, Santiago Duque de Arce, Julián Cánova. Cabe mencionar que este documental es parte de la campaña "Por más infancias trans sin violencia ni discriminación", llevada a cabo en Argentina.

Como ya se ha dicho en otros apartados, en Argentina se dio el primer caso de una menor que logró cambiar sus documentos de identificación personal en el país, sin un proceso judicial, es decir, que no tuvo que someterse a pruebas psicológicas, peritajes, etc., sino que se recurrió a un proceso administrativo. Este caso, el de Luana, ha tenido resonancia en otros países y es sin duda emblemático de las luchas por los derechos de las infancias trans en el mundo. Es en este documental donde se recoge el testimonio de la madre de Luana, Gabriela Mansilla, de activistas trans como Sabrina Bolke (ATE capital) y Violeta Alegre (Activista del colectivo Trans), y de profesionales que acompañaron este proceso, a saber,

Valeria Pavan (psicóloga y coordinadora del área de salud de la Comunidad Homosexual Argentina/CHA) e Iñaqui Regueiro (abogado y miembro de ABOSEX).

Puesto que la elaboración del documental fue parte de una campaña para combatir la discriminación, es notoria su intención informativa y claramente se expone la situación de la niñez trans y de sus derechos actualmente. El documental inicia recopilando algunas noticias que anunciaban, en su momento, la aprobación de la ley de identidad de género en Argentina y como contraste, nos muestran al mismo tiempo, noticias que anunciaban la muerte de la activista trans Nadia Sacayán. Siendo esta la introducción a un documental que después se ocupará de dar cuenta de la experiencia de vida y el proceso legal que vivió Luana con respecto a su reconocimiento como niña trans, y también se expondrá el testimonio de las personas mencionadas en el párrafo anterior.

En este documental es posible identificar categorías similares a las analizadas en las películas y también en el video reportaje de VICE en Español, al que se referirá posteriormente. Por ejemplo, lo relacionado con el juego y vestimenta que en tanto diferenciados por género denotan las preferencias, gustos e identificación de las niñas y niños; la discriminación y represión sobre los gustos que manifiestan los niños trans y no conformes con el género asignado; el énfasis sobre la importancia de las redes sociales para el apoyo, sustento y toma de decisiones de los padres; la constante discriminación y posición de vulnerabilidad a la que se enfrenta esta población, lo cual se convierte en uno de los argumentos para la exigencia del respeto pleno a los derechos de las personas trans, así como de legislaciones a su favor, especialmente aquellas enfocadas a la población infantil.

Si bien, la emisión de leyes sobre la identidad de género y protección a personas trans es indispensable, es preciso que se ejerzan de manera eficiente y acompañadas de prácticas sociales cotidianas de respeto. En consecuencia, hay más instituciones sociales que deben involucrarse activamente, una de ellas es la escuela.

Por otra parte, el documental *Visibles*, tal como el título indica, tiene como intención dar cuenta de que la niñez trans ha estado invisibilizada y lo que se pretende es divulgar e informar acerca de su existencia. Con el documental se reivindica la lucha por los derechos de la infancia trans y se reclama de manera urgente la práctica eficaz de las leyes que juegan a su favor. Esto, a propósito de la ley de identidad de género que se aprobó en Argentina en el año 2012 y que incluye a menores de 14 años. Gracias a esta ley, Luana pudo obtener documentación oficial con el nombre que ella eligió, facilitando su transición de género en los distintos contextos en que se desenvuelve (como son la escuela y los servicios de salud), lo cual es un paso importante en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las infancias trans. En el documental se reivindican estas acciones y se da a conocer la situación legal y social de la mayoría de las personas trans, quienes padecen una serie de injusticias.

En síntesis, la narrativa del documental se enfoca en el tema de la identidad de género, la niñez trans y las leyes al respecto en Argentina. También, se aborda la explicación y definición de tales nociones de manera sencilla y clara, dirigiéndose al público en general, y se expresa que los niños pueden decidir sobre su propia identidad, sobre quiénes son y qué quieren. Tal como se reafirma con los recuerdos de infancia de personas adultas trans, quienes reportan que desde muy pequeñas ya sabían cuál era la identidad de género que preferían, sin embargo, no fueron escuchadas. Incluso, sentían que algo estaba mal por sentirse así.

Sabrina Bolke activista trans, aparece en el documental y refiere: “a los cuatro años me di cuenta que lo que me pasaba estaba, entre comillas, mal”. Así, se observa que desde temprana edad se tiene conciencia de la representación de que no se es sano, lo cual es un juicio y valor moral que se traslada a las personas de manera arbitraria (Canghilhelm, 1971). Al respecto, en el documental se subraya la importancia de definir y divulgar el conocimiento sobre lo que es la identidad de género, para así comprender este proceso en la infancia y con ello evitar la

patologización. Al mismo tiempo, se ayuda a que las personas inconformes con el género que se les ha asignado, puedan comprenderse a sí mismas, a través del reconocimiento de su experiencia y de un lenguaje que las nombra de otro modo, que no las remite al terreno de lo monstruoso o enfermo.

Existen otros casos más afortunados, en donde predomina la comprensión por parte de la familia, como es el caso de Violeta Alegre (activista trans). Ella refiere que fue acompañada y apoyada por su familia en todo momento, lo cual la ha ayudado a tener mejor estilo y calidad de vida, sin embargo, sabe que no todas tienen esos privilegios.

Otro elemento a destacar es la referencia constante, en el documental analizado, así como en algunas noticias y libros que tratan el tema de la niñez trans, a un discurso que enfatiza que los niños trans deben desarrollarse plenamente porque tienen un futuro y porque quieren que haya un futuro feliz para ellos. Este reclamo funciona también para el tiempo presente, es decir, se quiere que haya un desarrollo y transitar por la infancia que sea feliz. Lo cual se justifica dada la discriminación, la corta expectativa de vida de personas trans (35 años, según refieren en el documental), los altos índices de suicidio, depresión y homicidios por transfobia, tal como muestran diversos estudios (Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, 2017; Comisión Interamericana de Derechos Humanos & Organización de los Estados Americanos, 2015; National Coalition of Anti-Violence Programs, 2018; Transgender Europe, 2016.).

Por otra parte, en el video reportaje Crecer Trans|Familias Diversas (2017), producido por Daniel Díaz y VICE en Español en México, se expone el caso de Víctor Eduardo, un adolescente trans y el de Sofía, la primera niña trans en México que logra cambiar sus documentos de identificación oficial, mediante un proceso administrativo y no judicial, y que tuvo lugar el 22 de julio de 2017, en la Ciudad de México (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2017; El Universal, 2017).

En este reportaje se entrevista a Sofía, su hermano, su madre y padre. También a Víctor Eduardo, su madre y padre. Al final del interviene Jessica y Gabriel; ambos cuentan su experiencia como personas trans. Cabe mencionar que Jessica imparte talleres diversos sobre la temática trans en la Ciudad de México, entre otras actividades.

La intención del reportaje es dar cuenta de la experiencia de vida de personas trans durante la infancia, adolescencia y adultez, desde una perspectiva respetuosa e informada. De la misma forma que en el documental *Visibles*, se divulga la situación de la niñez trans actualmente y se explican los procesos que han vivido con el objetivo de informar de manera documentada sobre qué es la identidad de género así como la discriminación que sufre la población trans en el país, entre otros temas clave. Este reportaje es de reciente publicación y es relevante para esta tesis puesto que aborda a la niñez trans en México.

En la primera parte del documental aparece Sofía, quien hace hincapié en los que han sido sus juegos y ropa favorita, como en las películas analizadas, aparecen como aspectos relevantes puesto que era una manifestación de su rechazo por lo masculino y lo que más notaban los padres, quienes por su parte, explican cómo ha sido el proceso de transición de un género a otro de su hija y los problemas a los que se han enfrentado.

Un momento decisivo en el que Sofía expresa abiertamente cómo se siente, ocurre durante las horas de escuela, le dice a su maestra de preescolar que no está contento porque quiere ser una niña y porque es una niña. La maestra lo contará a los padres de Sofía y es cuando se detona la problemática a afrontar para el bienestar de la niña.

Esta familia hace referencia a la exclusión y discriminación que sienten y han vivido, por ejemplo, por parte de los vecinos, lo cual fue un miedo latente y al que tenían que enfrentarse una vez que Sofía se presentara como niña.

Posteriormente, en el video reportaje se presenta el caso de Víctor Eduardo, adolescente trans que ha elegido iniciar la terapia de remplazo hormonal. Su familia y él cuentan cómo ha sido su transición, cómo se dieron cuenta de la problemática que vivía y cómo explicaron a la familia extensa que Víctor es un chico trans.

Ahora bien, el caso de Víctor plantea un aspecto nodal en la problemática trans, particularmente durante la pubertad y adolescencia, que es la decisión y posibilidad de iniciar una terapia de reemplazo hormonal y otras intervenciones para conseguir una corporalidad femenina o masculina. ¿Qué implicaciones tiene en términos sociales y políticos? ¿Cómo nos hace pensar esto a la infancia, niñez y adolescencia trans?

En resumen, se considera que el propósito de este video coincide con el del documental Visibles, pues evidencian a la niñez trans y explican a qué se refiere tal término así como el de identidad de género y orientación sexual. Se muestra la realidad que viven y la vulnerabilidad social, económica y vital a la que se enfrentan. Señalan la tremenda ignorancia sobre el tema en las escuelas, entre los profesionistas dedicados al cuidado y salud de la infancia, en los padres, etc.

Si bien, este video reportaje es mucho más corto que los otros documentos analizados, no le resta mérito pues aparecen personajes clave que dan testimonio de cómo ha sido la transición de los niños, por ejemplo, el hermano de Sofía, el papel de la madre y del padre. Todo ello en su conjunto resulta muy valioso.

Hay una intención de mostrar y explicar lo trans, los guiones nos muestran que los involucrados en la elaboración del reportaje están documentados y asesorados por especialistas en el tema. Inclusive, la música que acompaña los

testimonios y el guión en su totalidad tienen la intención de dar apertura a la información y no aluden a un tipo de espectáculo o al anuncio rimbombante de lo trans por considerársele “extraño”, como ocurre en otro tipo de producciones, especialmente las de televisión. Por ejemplo, en el programa *Hola en Chile* (2016), se abordó el caso de una niña trans en el año 2016, si bien se dio espacio a su historia, acompañada del testimonio de su madre, al mismo tiempo se notan matices que dejan el caso en la arena del espectáculo, como denota la música que introducen para hablar de temas que causan debate entre el público, como fue el que trataron, o para enfatizar los momentos tristes o conmovedores.

Cabe mencionar que lo aterrador es visitar el espacio en youtube y leer comentarios de rechazo y descalificación hacia la niñez trans. Hay muchos comentarios de apoyo y que se unen a la defensa de sus derechos, no obstante, hay otros sumamente radicales, estilo pro familia, personas que expresan que estos niños y las familias que los apoyan “están mal”. Los niños son vistos como las víctimas de alguien que ha manipulado su vida, manifiestan que no es “natural ni normal” que alguien asignado como hombre o mujer de acuerdo a su sexo luego decida cambiar, y hay quienes se apoyan en el argumento de lo “natural” o a la religión para sustentar la imposibilidad y lo errado de la niñez trans, piden misericordia para estos niños, y a veces, perdón divino para los padres.

Esta tendencia demuestra los discursos predominantes alrededor de la disidencia en materia de género y sexualidad y especialmente con respecto a los niños trans; discursos de rechazo, olvidados totalmente del respeto a los derechos de las personas. En otros casos, hay un reduccionismo total sobre la problemática de género y de las luchas alrededor.

Es notable que en los últimos años han aparecido una variedad de programas televisivos o videos en youtube de países como España, Chile y Argentina, por mencionar algunos, en donde abordan el tema de la niñez trans, varias veces en programas de media tarde, dirigidos al público en general y que suelen tratar temas

alrededor de la familia, algunos más serios que otros, y en donde usualmente se entrevista al niño o niña identificada como trans, a la madre, padre y a veces a especialistas en infancia, sexualidad, medicina y psicología.

Se considera que la aparición de niños trans en programas de televisión o noticieros, incluidos periódicos, en distintos países del mundo y primordialmente en Latinoamérica, requieren de un análisis mucho más profundo al que se sumen más variables para el análisis. Cabe mencionar que en México se está realizando el medimetraje *Niñxs*, bajo la dirección de Kani Lapuerta (2018) y que abordará el tema de la niñez trans en México. Por ahora, sólo es posible ver el teaser online²².

A continuación, se mencionarán algunas de las categorías que se identificaron a partir del documental *Visibles* y del video reportaje *Crecer trans*, en el orden mencionado. Las categorías eje, aparecen como subtítulos, en cursivas y seguidas de algún comentario hecho por los protagonistas para ilustrarlas.

Documental: Visibles

Importancia de la ley de identidad de género

En el documental se afirma que niños y adolescentes trans son olvidados en las legislaciones, por lo tanto, existe una gran necesidad de promover políticas públicas que los favorezcan.

Iñaqui Regueiro, miembro de ABOSEX refiere que jueces y juezas deciden o decidían arbitrariamente sobre la vida de las personas trans e insiste en que el sistema judicial debe despatologizarse y agrega: “Pensar que se puede hablar de la niñez sin escuchar a la niñez, sin darle peso es un error. Hay que insistir” (2017).

²² . <https://vimeo.com/250031097>

También, Valeria Pavan se pronuncia en contra de la patologización de las personas trans y apunta la importancia de las políticas públicas para mejorar sus condiciones de vida.

Pedir una infancia trans sin violencia ni discriminación es clave porque son dos de los conceptos que lamentablemente hoy se siguen expresando en las vidas de muchos niños y adolescentes trans (Iñaqui Regueiro, 2017).

No venimos libres ni iguales. Es necesario la política pública para lograr mayor igualdad (Sabrina Bolke, 2017, militante de ATE Capital).

Ley de identidad de género

Gabriela Mansilla, mamá de Luana, habla de la ley de género que fue aprobada en 2012 en Argentina, y gracias a la cual su hija, pudo cambiar su documento nacional de identidad (DNI en Argentina). Actualmente ya existe un artículo que contempla a menores de 14 años.

El acceso a derechos relacionados con la infancia trans requiere indefectiblemente, la expresión de la voluntad de ese niño y esa niña, y eso disipa el fantasma de la imposición de una identidad de género. La identidad de género no se impone, la identidad de género se vive, se reclama, se exige (Iñaqui Regueiro, 2017).

El cambio del documento nacional de identidad es uno de los logros colaterales de las abuelas de la plaza de mayo quienes en su larga y cruenta lucha por recuperar a sus nietos desaparecidos y robados por los torturadores durante la dictadura argentina (1976-1983) logran que estos recuperen su verdadera identidad al poder cambiar su documento nacional de identidad.

Explicando: niñez trans e identidad de género

Gabriela Masilla, explica qué es un niño trans e identidad de género, así como las confusiones asociadas con frecuencia por la población en general.

Familia

Es fundamental el apoyo familiar. Necesitamos lo que necesita cualquier niño niña y fundamentalmente el amor y ese compromiso (Violeta Alegre, 2017; activista del colectivo Trans).

Exclusión

La cadena de exclusiones que empieza con la discriminación familiar luego la exclusión escolar, el mercado laboral totalmente vedado y eso es una violación de derechos que afectan la salud y llevan incluso a la muerte (Regueiro, 2017).

Resultado de múltiples exclusiones y discriminaciones, empezando por la familia, sistema educativo, sistema de salud, imposibilidad de tener vivienda, un trabajo, son variables que aportan a una expectativa de vida más corta (Valeria Pavan, 2017, psicóloga y coordinadora del área de salud de la CHA).

Informar a la sociedad

Que la sociedad tenga conocimiento de, o una formación cultural de que la sociedad se compone de personas diferentes y que la diferencia no es una palabra negativa (Bolke, 2017, militante de ATE Capital).

Cómo hacemos para romper la barrera cultural, que la gente entienda que no hay castigo para estas niñas y estos niños, que la ignorancia está en nosotros los adultos, que tienen derecho a vivir y expresar libremente lo que sienten, y que no son un pene y una vagina, son niños, son personas, con derechos (Gabriela Mansilla, 2017, mamá de Luana).

Condiciones de vulnerabilidad de las personas trans

Trabajo con depresión, intenciones de suicidio, fobias de todo tipo, y esto no es algo que implique la identidad trans. Una persona trans tiene estos síntomas porque tiene que defenderse de algo, de una violencia que comienza en la infancia en muchos casos, cuando la persona empieza a expresarse (Pavan, 2017).

Con amor

Si acompañamos a los niños con amor, la expectativa de vida de personas trans, de 35 años se va a superar. Si tienen acceso a la educación, respaldo desde la familia, acceso a la salud (Mansilla, 2017).

Escuchar a la infancia trans: Rechazo a la visión adultocéntrica

En esta categoría se hace énfasis en la importancia de escuchar las necesidades y sentir de los niños por parte de los adultos, para así contribuir a su desarrollo y al tránsito de una infancia feliz, en la que sean válidas las decisiones de los niños con respecto a sí mismos. Al respecto, Valeria Pavan (2017) afirma que es necesario:

Dejar de ver al niño como un menor incapaz y poder empezar a pensarlo como una persona que va evolucionando en sus cuestiones personales, pero que ya desde la más tierna infancia tienen la posibilidad de decir quién es porque lo siente, y los adultos tenemos la obligación de

escuchar esto. Un niño trans no necesita más que lo escuchen y lo acompañen en su necesidad, su deseo, a veces pienso que solo hace falta tener sensibilidad, poder escuchar, el respeto por el otro.

Sólo nosotros podemos decir quiénes somos (Bolke, 2017, activista trans).

Lo ideal sería escuchar (Alegre, 2017, activista trans).

Una sociedad que escuche a la infancia trans y que sobre todo la trate en igualdad de condiciones y respete sus decisiones, es una sociedad que va a ser mejor, que va a respetar los derechos humanos, por que no hay derechos humanos que excluya a algunos (Regueiro, 2017).

Educar libremente a este niño esta niña para que elija, su identidad, orientación sexual, colores, qué libro leer, qué juego (Alegre, 2017).

Escuchar a tu hija a tu hijo, el rodearlos de amor, me parece que es el único camino, el acompañamiento de la familia, vos sos quien tiene que tener la responsabilidad de garantizarle a esas niñas y niños los derechos que tienen, no están enfermas, no hay que salir corriendo al psicólogo, esto no es clínico, ampárate en la ley de identidad de género, lo que tenemos que hacer es acompañarlos y acompañarlas (Mansilla, 2017).

Las infancias trans que no son escuchadas son infancias que no se pueden desarrollar, de la manera más feliz posible [...] infancias trans silenciadas, contenidas (Bolke, 2017).

Niñez trans libre, feliz, con futuro: no más infancias robadas

En esta categoría se incluyen las referencias a la atención y escucha a los niños trans, con el objetivo de poder facilitarles y proveerles de un “futuro feliz”. Lo cual, de acuerdo a lo referido en el documental, consistiría en obtener un trabajo, tener acceso a la escuela y servicios de salud sin ser discriminados.

Además, es interesante notar que los adultos aparecen como aquellos cuidadores que deben proveer de amor, cuidado y felicidad. Sea lo que sea, que esto pueda significarle a cada quien.

A continuación, se enuncian algunos ejemplos de los comentarios sobre esta categoría.

Todas tenemos proyectos diferentes, y a la vez nos encontramos en lo mismo que es el reconocimiento de nuestra identidad, sin discriminación, sin violencia, como a esas infancias que a muchas les han robado y queremos para un futuro, por que la mayoría de las que estamos actualmente en el activismo no estamos pensando para nosotras, estamos pensando en ese futuro (Alegre, 2017).

Yo creo que va a ver otro futuro, va a haber una niñez trans libre, van a tener posibilidades, van a tener acceso al estudio, a la educación a poder ir a una universidad a formarse para poder defenderse en la vida. Y hoy estos nenes y nenas que estaban invisibilizados porque estaban solitos tienen familias detrás que salen a pelear y a dar la cara y ampararlos en la ley de identidad de género y diciendo yo no quiero que mi niña, mi niño termine como terminaron los demás, quiero que mi hija y mi hijo sea feliz. (Mansilla, 2017).

Video reportaje: Crecer Trans|Familias Diversas

A continuación, mencionaré las categorías consideradas para el video reportaje Crecer Trans|Familias Diversas producido por Díaz (2017), en México.

Explicando: género/preferencia sexual

El género y la preferencia sexual son cosas independientes (Vela, 2017)

Vestimenta y juegos

Sofía (2017; estudiante, niña trans): Me gusta bailar, dibujar, con las muñecas y ver videos en youtu.

Estefanía Vela: (2017; entrevistadora): ¿Qué ropa te compraban antes?

Sofía: pantalones, así de pants, azules y yo ya no quería usar así.

Estefanía: ¿Cómo te hacía sentir a ti, la ropa que te ponían, que no te gustaba?

Sofía: muy triste me sentía yo, y fue cuando fuimos con las terapeutas y explicaron qué era y así.

Estefanía: ¿Y cómo eres tú?

Sofía: Soy una mujer, yo siempre me identifique como una mujer.

Darse cuenta. Informarse.

Desde que estaba chiquita, casi tres años, tenía una inclinación hacia las muñecas siempre, luego como a los 5 años, la maestra nos mando llamar por que ella se acercó y le dijo que ella estaba muy triste por que ella era una niña, que ella quería ser niña, cuando la terapeuta nos dijo, este caso lo he visto muchas veces, hay mas familias como ustedes, hay muchas niñas y niños que viven esta situación (Eduardo, 2017; padre de Sofía).

No conocíamos el tema de las personas transgénero y transexuales, entonces si nos costó, pero entendimos la idea (Emiliano, 2017; hermano de Sofía).

Verla feliz

Yo la veo feliz (Emiliano, 2017; a propósito de la transición de su hermana)

Discriminación

Lo que más me preocupaba en ese momento era la sociedad, más porque pues veía como veían, la criticaban, se burlaban, la gente es muy agresiva, nos decían que, que no le compráramos muñecas, que por qué le compráramos cosas rosas, que por eso era así, muchos vecinos si nos dejaron de hablar (Elena, 2017; madre de Sofía).

Evitar la patologización

Nosotros estamos claros que no tiene absolutamente nada de malo que Sofía sea una niña transgénero, es una niña y punto (Eduardo, 2017; padre de Sofía).

Decisiones sobre el cuerpo

En esta categoría se incluye el testimonio de Víctor, un adolescente trans que ha iniciado una terapia de reemplazo hormonal y que está planeando la mastectomía, tal como puede observarse en su plan de ahorro para pagarla, y que se muestra en la fotografía inferior, tomada del mismo reportaje.

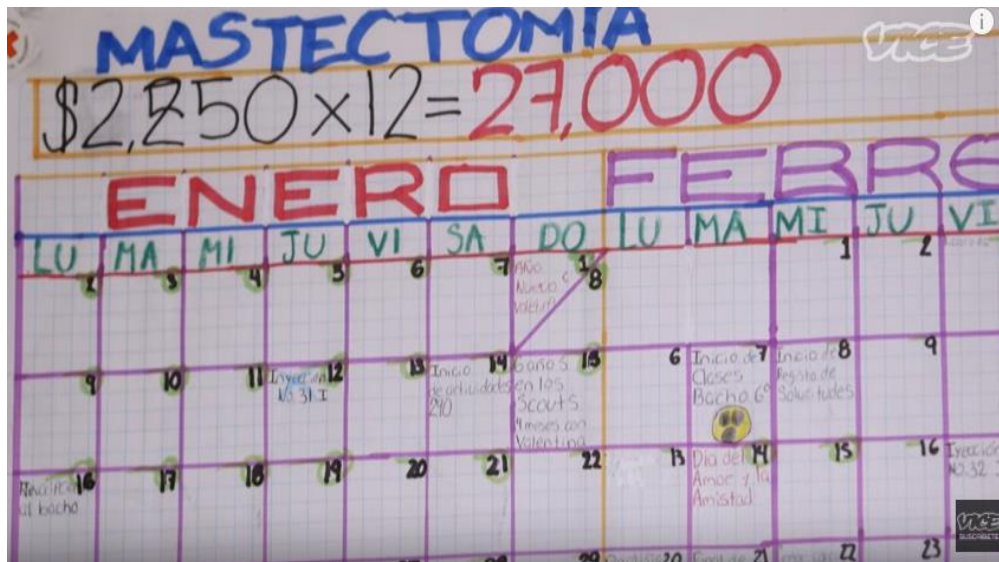


Figura 23. Fotograma de Díaz (2017)

Las intervenciones quirúrgicas, tratamientos hormonales, la vestimenta y otras intervenciones corporales que modifican el cuerpo para hacerlo más femenino, masculino, andrógino, etc., es un tema central para las personas trans, ya que algunas desean ajustarse a los indicadores corporales del género (femenino, masculino u otros) vigentes.

Al respecto, cabe mencionar el uso común que ha tenido la expresión “estar en el cuerpo equivocado” para definir lo trans y que, al mismo tiempo, da cuenta de la relevancia de la anatomía y de la expresión corporal para la definición de la identidad de género. Sin embargo, dicha idea es insostenible pues ningún cuerpo es equivocado. Además, las categorías construidas para clasificar a los cuerpos, tales como las de género contienen y exigen ciertos requerimientos para que se pueda descifrar, clasificar, aceptar o rechazar a las personas en una sociedad o comunidad en particular.

Los deseos y las necesidades de las personas trans son diversos. En algunos casos buscan iniciar un proceso de tratamiento hormonal y aquí,

una vez más, el apoyo de la familia es crucial, sobre todo cuando se trata de adolescentes, como ocurre con el caso de Víctor (Vela, 2017).

Estefanía Vela (2017): ¿Cómo fue el procedimiento de conseguir el tratamiento hormonal?

Víctor Eduardo Harrington (2017): pues con la doctora, si fue de consultas, los resultados, sacado de sangre, ya en junio fue la terapia de reemplazo, y es algo que pues 100% no tiene regreso.

En la intervención de la reportera, se aclara que los deseos de las personas trans son diversos, es decir, que hay quienes sí eligen una terapia de reemplazo hormonal, cirugías de reasignación sexual u otra intervención para modificar su cuerpo y existen otras personas que no lo hacen así.

Un elemento a notar es que, especialmente en el caso de los niños trans, puede verse como un imperativo social, es decir, el respeto por los cuerpos diversos se ve desplazado por la necesidad de parecerse y acercarse en la medida de lo posible a los ideales e imaginarios sobre lo femenino o masculino.

En este sentido, la intervención en TEDx de Mikele Grande (2017), una adolescente trans española que relata su vida, es ilustradora del cuestionamiento y crítica sobre el orden femenino/masculino que al mismo tiempo delimita lo que se puede calificar legítimamente como tal. Mikele (2017) señala claramente: “no estoy en el cuerpo equivocado [...] diversidad, en las escuelas se debe enseñar diversidad [...] la sociedad, un día sentirá vergüenza por hacer sentir mal, por tratar mal a las personas LGBTIQ”. Además, en algún momento de su monólogo comunica que no habría porque ajustar los cuerpos a los órdenes femenino o masculino tal como son concebidos.

Puede que el deseo de una imagen corporal y un cierto tipo de cuerpo sea mucho más notorio en la población trans, sin embargo, esta problemática no es particular de quienes quieren transitar de un género a otro. Al respecto, es importante considerar las complejidades y dificultades que esto implica para los adultos y en particular para los niños y adolescentes trans.

Dichos deseos tienen que ver con las experiencias y trayectorias de vida de cada persona. No obstante, existe un imaginario, un ideal de cuerpo femenino y masculino que, como se discutió en el apartado sobre dimorfismo sexual, es un ideal que conlleva una simbolización creada a partir de los datos biológicos. En consecuencia, hay personas trans que desean un cuerpo distinto, pero otras que no tienen problema con su morfología y que no desean una intervención quirúrgica.

La patologización de lo trans, las ha obligado a declarar un sentimiento de inconformidad con su cuerpo, y de este modo poder “comprobar” y reclamar el reconocimiento a la identidad de género que sienten y expresan. Sin embargo, esto es variable.

Constantemente, todas las personas realizamos modificaciones e intervenciones sobre nuestro cuerpo. A veces, con la intención de acercarse a los ideales de cuerpos femeninos o masculinos, que obedecen a una normalización, y otras veces, se buscará subvertirlos y resistir. Deleuze y Guattari (1980/2008, p. 133) apuntan: “Las diversas formas de educación o de «normalización» impuestas a un individuo coexisten hasta hacerle cambiar de punto de subjetivación, cada vez más elevado, cada vez más noble, cada vez más conforme a un supuesto ideal”.

Generalmente, asumimos un ideal impuesto, nos convertimos en nuestras propias vigilantes, evaluadoras, y establecemos los estándares y planes que habremos de seguir. Por ende, es una tarea clave cuestionarse por qué resultan más atractivos, aceptables y valiosos unos modelos corporales sobre otros y qué consecuencias tienen. En el caso de las personas trans, particularmente durante la

niñez y adolescencia, se vuelve un punto crítico y complejo la valoración de la terapia de reemplazo hormonal y de intervenciones quirúrgicas varias.

Estas intervenciones médicas y farmacológicas pueden constituir un nuevo sitio de sujeción corporal (Halberstam, 2018; Castañeda, 2014) que es preciso comprender en el marco de sociedades definidas por el farmacopoder (Preciado, 2008), por la disciplina, la normalización (Foucault) y el control (Deleuze). Sin duda, para que esto funcione así “se necesita toda una organización que articule las formaciones de poder y los regímenes de signos, y que actúe al nivel molecular (lo que Foucault llama las sociedades de poder disciplinario)” (Deleuze y Guattari, 1980/2008, p. 72).

Familia

Esta categoría también aparece en el documental *Visibles* y se refiere a la importancia de la familia de personas trans, en tanto círculo social primario. La familia puede funcionar como un soporte fundamental para la vida de las personas trans o por el contrario, puede ser el primer sitio donde se sufre discriminación y rechazo.

Cuando les contaste a tus papás, ¿cómo estuvo la confianza? (Estefanía Vela pregunta a Víctor, 2017).

No nos tenía la confianza, entonces yo si me acerque preocupada para que me dijera cómo se sentía, para decirle que estaba bien que lo dijera. Que era necesario que lo dijera para buscar soluciones (Erika García, 2017; madre de Víctor).

Me dio mucha tristeza, y en parte en mi vida, pues yo fui un niño que me salí a los 6 años de casa, por no estar a gusto en mi casa, y dije no, no es el momento, tengo que apoyar a mi hijo, y pues en ese momento le

dije, pues bienvenido al mundo de los cabrones. Le dije, tienes que apechugar a todo lo que venga, pero nunca te olvides, que tienes a tus papás (Luis Enrique Harrington, 2017; padre de Víctor).

También es relevante la manera en que se comunica a otros familiares y amigos que alguien de la familia se defina como trans, en el caso de Víctor, emplearon un video para informar a sus familiares lo que ocurría. En el video reportaje se puede ver un fragmento.

Les voy a poner el video, de cómo les dijimos a los familiares que soy trans (Víctor Harrington, 2017).

Fue el cumpleaños de Víctor, y en el video aparece la madre, quien comunica lo siguiente:

Hace 15 años yo tuve una niña, y hoy 15 años después la realidad es que se trata de un chico. No es lesbiana, no es marimacho. Es un chico transexual, es el término correcto. Feliz cumpleaños (Erika García, 2017; madre de Víctor).

Es importante reconocer a las personas trans.

Al final del reportaje se hace un llamado a la lucha y respeto por los derechos de las personas trans, no importando su edad.

Generalmente, la persona que se enuncia trans, es llevada como a un espacio donde ni siquiera su presencia es deseable, ¿no?, ya no digamos su amor, su sola presencia ya no es deseable y creo que es un reto el mostrarles a las personas toda la capacidad que tenemos de generar vínculos, y toda la capacidad que hemos tenido y fuerza para generarlos

(Gabriel García, 2017; diseñador, hombre trans, pareja de Jessica Marjane).

La sociedad va a cambiar a medida que esas expresiones también tengan una visibilidad, pero también un soporte y también estén dentro de una red de apoyo (Jessica Marjane, 2017; coordinadora de la Red de Juventudes Trans y mujer trans).

En la conclusión del reportaje aparece la voz de Estefanía Vela (2017), la entrevistadora, y enuncia lo siguiente:

En nuestro país los derechos de las personas trans se siguen viendo vulnerados, solo en tres estados de nuestro país es posible que cambien sus documentos de identidad y siguen enfrentando discriminación dentro y fuera de sus hogares. Hay por su puesto cada vez más excepciones, pero queda claro que sigue faltando mucho por hacer para garantizar plenamente el ejercicio de sus derechos.

Como en el documental *Visibles*, es posible notar el relato dominante sobre la necesidad de crear políticas de identidad y reconocimiento que velen por el bienestar real de las personas trans.

3.5. Conclusiones del análisis de los materiales audiovisuales

Finalmente, cabe mencionar que las producciones audiovisuales analizadas fueron elegidas, entre otras razones, porque los protagonistas son personas trans que viven en latinoamérica. En este contexto, destaca que Luana con seis años de edad se haya convertido en el primer caso, a nivel mundial, en el que una menor logra el cambio de identidad de género en su documentación oficial, mediante un proceso administrativo. Lo cual se ha convertido en un parámetro para legislaciones similares en otros países, como es el caso de México.

El objetivo de los apartados anteriores ha sido mostrar cómo se representan las infancias trans en los medios de comunicación, que indudablemente tienen un papel clave en los modos en que se concibe la niñez trans y en cómo emerge en los últimos años (Halberstam, 2018; Ottaviano, 2016). Considero que este tema puede ser explorado con mayor detalle y profundidad, atendiendo a variables como las legislaciones para evitar la discriminación en los medios de comunicación, entre otras, tal como hace Ottaviano (2016) con respecto al caso de Luana en Argentina.

Para cerrar este capítulo, se resumen algunas de las categorías que se han considerado en el análisis de las películas, del documental y video reportaje. A saber, la crítica a la idea del “cuerpo equivocado” para definir a las personas no conformes con el género asignado al nacer; la necesidad de reconocer y abogar por leyes y derechos para las personas trans, por la no discriminación ni exclusión en las instituciones. También se ha enfatizado la idea de felicidad, escucha, amor y atención a los niños no conformes con el género, como un discurso frecuente que se usa como argumento para la defensa de los derechos de los niños trans y de políticas de visibilización.

Otra categoría, se refiere a la importancia de las redes sociales, que dan soporte personas trans y sus familiares. También, se insiste en la discriminación que sufren las personas LGBTIQ en la escuela y la falta de información al respecto. No obstante, las maestras suelen ser quienes se enteran con mayor claridad de la experiencia de los niños trans, ya que es en el espacio escolar en donde la socialización con otros pares deja ver las expresiones y preferencias de cada cual, como es la vestimenta.

Con respecto al documental *Visibles*, de Argentina, se han señalado las siguientes categorías o temas: la ley de identidad de género, la importancia de las políticas públicas que reconozcan a la niñez trans; su definición y diferenciación con la orientación sexual. También se habla sobre la discriminación familiar, escolar y

en servicios de salud; se insiste en la importancia de escuchar a la niñez trans, en defender sus derechos, todo ello por una infancia feliz; algunas activistas trans consideran, actualmente, que sus infancias fueron robadas, al ser violentadas por su expresión de género. También, hacen hincapié en las condiciones de vulnerabilidad que las rodean y subrayan la necesidad de combatir la ignorancia al respecto.

En el videoreportaje elaborado en México, se identifican las siguientes categorías. El papel de los docentes en la escuela como una una figura importante para comunicar a los padres sobre el sentir de los o las hijas con respecto a su identidad de género. También, se apunta a que la información sobre qué es identidad de género y orientación sexual es primordial y que suele ignorarse, así como la atención al problema de la discriminación y vulnerabilidad a la que están expuestos los niños trans. Para terminar, en este video reportaje se critica la idea de que las personas trans están o tienen un “cuerpo equivocado”.

Ahora bien, a partir de las películas elegidas se elaboraron categorías que tienen relación con el anhelo de Ludo y Michael/Laure de expresarse como desean, de vestirse y llamarse como ellos mismos lo decidan y muestran su experiencia al poner en marcha las decisiones que van tomando. Ludo y Laure/Michael experimentan con su expresión e identidad de género y con los que están a su alrededor. Jamás se llaman o los llaman niños trans, sólo afirman sus deseos. Ludo muestra fuerza, resiliencia y Laure/Michael aparece con energía y entusiasmo por la libertad y reconocimiento de su identidad de género masculina, por su estatus entre los niños y niñas, con quienes juega (Halberstam, 2018, p. 56).

Ludo, se imagina en el futuro como niña, se conoce y sabe lo que quiere y será. Sus padres acuden con una psicoterapeuta para que atienda a Ludo y les explique a ellos lo que le ocurre. En el transcurso de las películas se deja ver la confusión que suele haber entre orientación sexual e identidad de género, lo cual también se manifiesta en el documental y reportaje analizado.

Se observó que a los protagonistas se les exige abandonar sus deseos, no se legitima ni se cree su convicción de expresarse de manera distinta, se les dice que podrán decidir, si acaso, cuando sean adultos. La familia, puede ser de ayuda o no, sin embargo, se insiste en su derecho a amar a sus hijos o hermanos, pues, aunque de otro modo, la familia también vive discriminación, exclusión y además sufren la pérdida de esas promesas y expectativas puestas sobre los niños.

Ahora bien, dentro de las categorías que se han analizado, destacan las relacionadas con la escuela, que aparece como un espacio para el aprendizaje y sobre todo, como un espacio donde se crean vínculos que pueden ser de solidaridad, de conflicto, de rupturas o exclusiones. Esto se observa mucho más a detalles en *Mi vida en rosa*.

Finalmente, cabe señalar que se identificaron algunas expresiones emocionales ante la transgresión del orden de género de Ludo y Laure/Michael (protagonistas de las películas mencionadas). A saber, la vergüenza y el asco. Estas emociones tienen la función social de mantener lejos, en el escrutinio y en lo abyecto a las personas disidentes del orden de género. Leerlas bajo el marco de los afectos, las emociones y el espacio educativo, involucraría indagar las relaciones de poder que se establecen con estas emociones, así como las relaciones de cercanía y/o lejanía que se permiten o establecen con los otros.

Cabe señalar que la intención de este apartado también ha sido pensar con y desde el cine, y mediante los diferentes planteamientos teóricos que constituyen este trabajo. Por otra parte, es conveniente anotar que la producción de cinematográfica que aborden la temática trans es cada vez mayor.

CONCLUSIONES

En este apartado expondré las conclusiones de la tesis atendiendo a los objetivos planteados al inicio.

En cuanto al análisis de la *Pedagogía Queer*, como una aproximación para la atención y comprensión de la niñez trans en la escuela considerando la filosofía de Deleuze y Guattari, se puede decir que la *Pedagogía Queer* tal como la esboza Deborah Britzman, se nutre del psicoanálisis, por lo tanto, habría una primera separación entre esta propuesta y la filosofía de Deleuze y la de Guattari, quienes en su proyecto, hacen una crítica contundente hacia el psicoanálisis, en tanto fundado en una negatividad, en nociones de carencia, falta, en universalismos que presuponen un yo y su formación como algo fijo y determinado.

Por otra parte, existe, desde el planteamiento de la *Pedagogía Queer* una crítica a la idea de normalidad y su funcionamiento en la pedagogía, que es el de regular los comportamientos, prácticas y relaciones que se establecen en el medio educativo. Esto la vincula directamente con una serie de críticas al orden de género, que hace a la par de la teoría queer, y de lo que se hará cargo en el medio escolar. Se le ve como una propuesta transgresora a los binarismos con los cuales funciona la vida social y como una manera de comprender y atender a la población disidente en el terreno de la sexualidad. En este punto se plantean las conexiones con la filosofía de Deleuze y Guattari, tal como se desarrolló en el segundo capítulo y que tiene que ver con un giro ontológico, que exige a la teoría queer, hacer una transformación para que considere, no sólo el orden del pensamiento de la representación, sino que mire hacia un pensamiento nómada, rizomático.

Cabe mencionar que las teorizaciones y prácticas pedagógicas denominadas *queer*, dependiendo del campo de su acción (filosofía, currículum, didáctica, etc.), operan en el registro de la representación, es decir, en el terreno de lo social en

tanto regido por la noción de identidad, de puntos fijos, desde donde se exigen ciertas políticas sobre la identidad y visibilidad, lo cual es sumamente importante. En este sentido, la presencia de profesores y estudiantes que se asumen como LGBTIQ en el contexto escolar, así como la producción cultural de material literario, cinematográfico u otros que aborden la diversidad de género permiten y permitirán construir nuevos horizontes de convivencia y vínculos sociales donde tenga cabida la diversidad existente y donde haya comprensión mutua en tanto partícipes del orden de género.

Desde una *Pedagogía Queer* en vínculo con las filosofías vitalistas y materialistas, como es la de Deleuze y Guattari, se encuentra la exigencia de considerar otro orden de lo que percibimos, no sólo el de la representación, sino el de lo menor, lo molecular, el del registro de los afectos e intensidades. Es decir, una epistemología sobre una ontología, pues es el medio que tenemos para pensar aquello que escapa a la representación, pero que nos exige, sobre todo, explorar otros regímenes de la experiencia. El experimentar, sentir, crear, exige dar un lugar prioritario a la sensibilidad. De manera que sea posible reconocer en la vida cotidiana los acontecimientos que creamos, de los que somos parte, los gestos de solidaridad, de amistad, de transformación, de asombro y creación.

Al respecto, también son necesarios planteamientos políticos y éticos, acordes con esta perspectiva y que por tanto se considere, como afirma Suely Rolnik (2018, en Bardet), que “se tiende a no oponer más micro- y macro-política [...] es algo que está cada vez más claro y presente en muchas luchas, en particular las luchas de lxs negrxs, de lxs indígenxs, de las mujeres y de lxs LGBTQI” (párr. 13), es decir, que hay una lucha de fuerzas constante en la sociedad y también en nuestra subjetividad.

Por otra parte, los giros y transformaciones que se exigen a la teoría queer, abarcan la noción de infancia trans, la cual aparece cada vez con mayor frecuencia y como un sujeto social nuevo. No obstante, se reconoce que desde los años

sesenta hay un registro de esta población en Estados Unidos, aunque apegado a otros criterios y bajo denominaciones distintas.

Lo que se considera importante señalar es que, desde los referentes contemplados en la tesis, el niño o la niña trans aparecen como infancia, cuerpo y sujeto. Es decir, no interesa ver al niño únicamente de manera simbólica, como metáfora o retórica, no en un primer momento, pues se pretende indagar cómo poner en marcha una pedagogía que retome la filosofía de Deleuze y Guattari. En ese sentido, se tiene en cuenta que el niño también vive procesos de subjetivación y que cuando expresa abiertamente su inconformidad con la identidad de género asignada, se convierte en blanco de los regímenes económicos, políticos, médicos y psicológicos. Si bien, hay una lucha constante por la despatologización de lo trans, lo cierto es que hay una etiqueta que encasilla en lo extraño y anormal a los niños trans, por lo tanto, hay una regulación constante de esos cuerpos extraños.

De este modo, el gesto transgresor de los niños no conformes con el género dura poco, son sujetos a un régimen médico y social que nos exige la congruencia de nuestro cuerpo con el género percibido, con el sexo que “le corresponde” y bajo los estándares que se dictan en cada contexto, que al final, no son tan distintos en todo Occidente. Esta exigencia de tener cierta corporalidad, de tener y anhelar un modelo ideal del cuerpo, es un deseo que se va instalando, contagiando y que nos recorre; no sólo a las personas trans, sino a todas. Lo conveniente es cuestionar porqué nos importa tanto y porqué lo exigimos así a otras y a nosotras mismas.

Por otra parte, las niñas y niños son sujetos de derechos y también son un blanco de las fuerzas del mercado y del orden biomédico. Como consumidores, les es ofrecido un mercado que también se apropia de nuestras inquietudes y preferencias, de modo que se vende ropa para niñas, para niños o neutra, o se nos ofrece un botiquín para los problemas de atención, hiperactividad o de género, da lo mismo. Al mismo tiempo, la niñez es también la pureza, el futuro nacional, la inocencia y este discurso también debe ser cuestionado (por ejemplo, Berlant,

2011), pues se constituye como la materia prima para seguir estableciendo la heteronormatividad nacional, es decir, son discursos con consecuencias en lo político y social como en nuestras relaciones cotidianas y con una misma. En esta sintonía, podría ubicarse el discurso que insiste en el deber de proteger a los niños trans para que sean felices. Por supuesto que, sea como sea que definamos felicidad, los niños necesitan de protección y atención por parte de los adultos. Lo que se quiere señalar es que este tipo de discursos puede estar indicando que para lograr ciertos estándares de felicidad se puede someter el cuerpo a lo que sea, sin cuestionar lo que nos motiva a tomar una u otra decisión.

Este tipo de discurso se puede ver reflejado en las escuelas y prácticas educativas y los efectos son varios. Por ejemplo, el velamiento de la responsabilidad de toda la comunidad en involucrarse y ser parte de la mejora de los espacios educativos y de nuestras relaciones y vínculos con los demás.

Una pedagogía en la que se crucen las líneas teóricas y filosóficas hasta aquí esbozadas, tendría que ver, primero, con una conexión cercana con la filosofía, con el estudio de la niñez, el género y la educación. Lo cual, requiere de un ejercicio de pensamiento que irrumpa, que sea activo y afirmativo, que pueda diferenciar y evidenciar lo noble de lo vil, en el sentido que tiene para Nietzsche, según Deleuze (2000, 2002). Es decir, Nietzsche “adopta el lenguaje del físico de la energía y denomina noble la energía capaz de transformarse” (Deleuze, 2002, p.80).

Lo dicho, exige cambios en la manera en que se comprende la niñez en la pedagogía, ya que durante el siglo XX y XXI estas concepciones estuvieron claramente ligadas a la psicología, especialmente a la psicología del desarrollo. Por otra parte, también se acoge el cambio crucial que conllevó ver a la infancia necesitada de cuidados y cariños del adulto. Indudablemente es a quienes corresponde cuidar de su bienestar, considerando sus opiniones, peticiones, exigencias y comprendiendo, también, desde dónde y cómo se construyen.

Al respecto, es importante considerar la noción de ciudadanía infantil. Si bien, son múltiples las perspectivas y las críticas a la noción de ciudadanía, sí que existe un mínimo de acuerdo en el uso de sus descriptores. Fundamentalmente, ciudadanía tiene que ver con que ciudadana/o es el miembro de un Estado y dicha membresía le confiere derechos, deberes y responsabilidades, por tanto, es un tema de justicia social (Gordon, 2006).

Del concepto de ciudadanía han surgido otros más específicos, como el de *ciudadanía sexual*, con el cual se especifican los derechos de las personas LGTBTTI (Richardson, 2000).

Por último, con respecto a la infancia, es hasta finales del siglo XX que se comienza a considerar a los niños como ciudadanos. Esto implica una profunda vinculación con la promulgación de los derechos de la infancia y, de manera central, con el planteamiento sobre la participación infantil. Lo anterior, en conjunto, implica reconocer la agencia de los niños y su capacidad de autodeterminación, es decir, “la posibilidad y habilidad de las personas de ejercer algún grado de control sobre sus vidas” (Kabeer, 2005 en Llobet, 2016). En este sentido, si los niños son reconocidos como capaces de tomar decisiones con respecto a sí mismos, ¿qué implicaciones tiene para la niñez trans y cómo se vive su autodeterminación identitaria? En consecuencia, y a reserva de las críticas que pueden hacerse al concepto de ciudadanía, es urgente reconocer y que se convierta en una práctica real la consideración de los niños como sujetos de derecho. Así, la tutela y los cuidados que sí requieren por parte de los adultos, no deben confundirse con una concepción adultocéntrica de la infancia.

En este sentido, las infancias trans y los debates que provoca su transición de género, implican “la transformación de los marcos legales y médicos que harán posible dichos tránsitos al enfatizar el hecho de los menores a participar en la decisión más importante de sus vidas: responder a las preguntas de quiénes son y quiénes quieren ser” (Guerrero y Muñoz, 2018b, p.91). Esto implicaría el pleno

ejercicio del derecho a la identidad y expresión de género, así como la consideración del principio de no discriminación y del interés superior del niño (Vallarta, 2016, p.135; Alcántara, 2016b; Regueiro, 2016).

La irrupción de los niños trans confluye con los movimientos de despatologización de lo trans, y, por tanto, se mueven los ejes desde los que se les comprende, es decir, de la hegemonía de la medicina al terreno de los derechos. Al mismo tiempo, esto se explica con la evolución histórica que ha tenido la concepción de la infancia, y que va de una dependencia del adulto a un lugar donde es reconocido como sujeto de derecho (Alcántara, 2017 en Rivera, 2017). Finalmente, de acuerdo a Llobet (2016), es necesario cuestionar los discursos sobre los derechos y la ciudadanía pues excluyen a grupos ya de por sí marginados. En este sentido, se pregunta con respecto a los niños “¿En qué contextos o frente a qué problemas, son tratados en efecto como sujetos de derechos?” (p.17).

Sin duda, esta es una tarea constante y que exige el mismo ejercicio para el caso de las políticas educativas que habrán de requerirse para abordar a la niñez trans en la escuela.

Con respecto a los ejes teóricos y epistemológicos que sustentan a la *Pedagogía Queer* en Latinoamérica, así como su posible intersección con la concepción de infancia e identidad de género desde la teoría queer y la filosofía de Gilles Deleuze y Guattari, se puede decir lo siguiente.

En primera instancia se puede plantear el problema de lo latinoamericano, ¿qué incluye?, ¿cómo se puede definir?, ¿a qué se hará referencia?, ¿a quiénes?, y ¿a qué producciones teóricas?, ¿a quienes viven en territorio geográfico latinoamericano?, o ¿diáspora latina? Resulta complicado llegar a una respuesta única y no es esta mi intención. Si partimos del hecho de que existe algo llamado filosofía de la educación latinoamericana y pedagogía latinoamericana, entonces es posible puntualizar un par de datos, que, en todo caso, funcionan como referentes

a considerar, para pensar el terreno y el contexto desde el que se habla. Me alejo de la pretensión de buscar o erigir una ontología auténticamente latina, una pedagogía o una filosofía de la educación. Parto del hecho de que hay híbridos y conjugaciones teóricas, epistemológicas y ontológicas que en su mezcla ayudan a comprender el tema que aquí interesa.

Al respecto, un elemento a analizar son las implicaciones de que sean países latinoamericanos en donde se están dando legislaciones que apoyan a la niñez trans, lo cual, como ya se ha dicho antes es imprescindible. Sin embargo, también es relevante preguntarse: ¿cómo se da la apertura a las legislaciones sobre niñez trans en Latinoamérica?, ¿cuáles son los beneficios y en qué se debe seguir prestando atención?

Cada vez aparecen más trabajos que abordan la niñez trans y la pedagogía o lo trans en la escuela, tanto a nivel teórico como práctico, y que tiene que ver con una serie de cambios como son las legislaciones antes referidas y también la creciente aparición de personas que expresan la diversidad de género, en campos educativos diversos, profesores o estudiantes que realizan transiciones de género y se expresan de la manera que prefieren. Particularmente, el caso de personas trans que realizan su transición cuando pertenecen a algún sistema educativo, evidencia las maniobras necesarias en términos administrativos, logísticos y sociales para que puedan transitar sin discriminación y que sus derechos sean respetados.

Los desarrollos de la teoría queer, así como los de la pedagogía y la filosofía planteada aquí, requieren indudablemente considerar la procedencia, desarrollo y potencia de estos planteamientos en cada contexto social y cultural.

En cuanto al análisis de la película *Mi vida en rosa* (Berliner, 1997) y *Tomboy* (Sciamma, 2011), así como el documental *Visibles-Documental sobre Infancias Trans* (Storani, Duque de Arce y Cáneva, 2017) y el video reportaje *Creecer*

Trans|Familias Diversas (Díaz, 2017), se puede afirmar que la infancia que recorren los niños trans puede caracterizarse por una falta de empatía generalizada hacia su experiencia con respecto a la identidad y expresión de género elegida, predomina la incompreensión de los otros e incluso hacia sí mismos, como en el caso de Ludo (en la película *Mi vida en rosa*), que busca explicaciones para lo que le ocurre, se sabe niña, pero ha sido asignado como niño.

Existen pocos referentes sobre lo trans, y cuando los hay son retomados desde una perspectiva patologizante que deriva en la exclusión, discriminación y violencias varias. Particularmente, interesa señalar la violencia escolar a la que son sujetos los niños trans, tal como puede observarse en las producciones audiovisuales señaladas. En la mayoría de los casos se le ve, a la niñez trans, como algo extraño, anormal y que debe ser ajustado a los parámetros de la normalidad, es decir, se les exige la correspondencia sexo-género-deseo, mediante prácticas normativas, de vigilancia y castigo.

En las producciones audiovisuales se presentan (en el caso de las películas) y se denuncia (en el documental y video reportaje) los supuestos sobre el género y la infancia que subyacen a las prácticas sociales en distintos escenarios, es decir, la noción de que la niñez es homogénea y por tanto sus pautas de desarrollo en múltiples aspectos lo son también, restando valía a las transgresiones a esos parámetros; la voz y autodeterminación de las niñas y niños no son consideradas importantes, ni certeras, ni creíbles, no son legítimas y por tanto se les ignora y se toman decisiones en las que su opinión no cuenta; en nombre de su bienestar puede obligárseles a seguir las normas de género, con sus roles y estereotipos.

Así, mediante el análisis de las producciones audiovisuales es posible identificar que parte de las experiencias de la niñez trans pueden caracterizarse por la vivencia profunda y firme de la identidad y expresión de género que prefieren y que se manifiesta en los juegos, la vestimenta, en los modos en los que desean ser percibidos.

Estas expresiones se dan en todos los espacios sociales en los que se relacionan los niños, uno muy importante es la escuela, que se convierte en un sitio de lucha, donde hay una disputa por el ejercicio pleno de sus derechos que a la vez convive con la clara exclusión y discriminación que padecen los niños trans; la escuela se vuelve un espacio de riesgo para ellos y toda la comunidad LGBTTIQ, entre otros grupos que no se ajustan a los modelos hegemónicos del ciudadano ideal; la violencia escolar por razón de género (identidad, orientación, expresión, etc.), se vuelve una constante que es preciso cuestionar de manera profunda, es decir, reconocer cuáles son los ejes que la propician y hacen duradera. El denominado bullying homo y transfóbico es un problema que requiere atención y prevención de manera urgente.

Otro elemento a considerar es el desconocimiento sobre lo trans y sobre la diversidad en cuanto a identidad y expresión de género se refiere, además, existe una confusión común entre identidad de género y orientación sexual, tal como se relata en las producciones audiovisuales consideradas. En estos casos, se observa que familiares cercanos, especialmente madres y padres, buscan información sobre la situación que viene, sobre eso desconocido que, no obstante, suele interpretarse como una enfermedad o trastorno mental.

Dicha búsqueda de información y ayuda fue una constante para las familias que han expuesto sus casos, ya que se encontraron con especialistas que desconocen del tema y que incluso pueden reforzar el orden de lo masculino-femenino como un imperativo. Tal como puede observarse en la película *Mi vida en rosa*. A diferencia de los casos presentados en el documental y video reportaje, en donde se habla de hechos reales y recientes, en donde se muestra que las familias, después de varios intentos, lograron contactar a grupos que les brindaron atención oportuna y eficaz, equipos especializados en el terreno del género y que por tanto fueron y son clave para la comprensión de esta población, para informar adecuadamente así como para la gestión de políticas públicas que los favorezcan,

tal como se ha notado en el desarrollo de legislaciones en países como Argentina y México.

Si bien, los adultos suelen imponer decisiones sobre la vida de los niños, también es cierto que muchos muestran apertura ante las necesidades de sus hijas e hijos, diversos procesos pueden tener cabida aquí, según sus circunstancias. Así, en el documental y video reportaje se hace un llamado a la escucha de la infancia, de lo que piden, expresan o reclaman; se reitera la necesidad de informar a la sociedad sobre la niñez trans, sobre las condiciones de vulnerabilidad que viven, y sobre la importancia de formar grupos de apoyo entre y para las familias de estos niños.

Cabe mencionar que los niños y las familias presentadas en las películas, documental y video reportaje, pertenecen a un nivel socioeconómico medio, lo que probablemente les ha permitido buscar información y acceder o tener contacto con organizaciones que les ayudaron en sus procesos, se menciona puesto que existen otros escenarios donde esto puede ser mucho más difícil de lograr o impensable.

De esta manera, en las producciones cinematográficas citadas se ha dado lugar a las voces silenciadas de la niñez trans; si bien esta experiencia de vida no es nueva ni de reciente aparición, lo cierto es que la noción de niñez trans como tal, es relativamente reciente, tanto como su aparición en medios audiovisuales.

A partir de estos análisis así como del recorrido teórico planteado, puede decirse que en la actualidad, la niñez está sujeta a estándares de comportamiento y disciplina, generados y reproducidos en la familia, y afianzados en la escuela. Sin embargo, es preciso considerar a la niñez en un tramado de relaciones varias, tal como se comprendería desde el concepto de agenciamiento de Deleuze y Guattari. Se trataría entonces, de cuestionar la noción heteronormada y adultocéntrica de la infancia, atravesada por determinaciones sociales y tecnológicas varias que modulan su transitar por el mundo y su relación con el mismo. Es necesario notar al

niño molar como efecto de tales relaciones tanto como la posibilidad de un devenir-niño que de modos diversos y fugaces, experimenta y habita el mundo transformándolo, de maneras no esperadas por el libreto y planes instituidos, ni determinadas indefinidamente.

La noción de infancia trans que interesa plantear en la sociedad contemporánea, trataría de asegurar a la niñez la apertura y margen para la transformación y espontaneidad, una niñez bailarina, inventiva de su propia experiencia y devenir. Los niños trans, en algún momento, tienen ese gesto, que indudablemente será capturado y reterritorializado. Por lo tanto, dentro de su experiencia, la cuestión identitaria no es la menor, sin embargo, se aboga por comprender y criticar esta noción fundada en dicotomías: “se es esto o lo otro” y nada más, se incentiva la puesta en duda de este fundamento y el de la identidad misma, así como de sus implicaciones políticas, tal como se ha abordado desde los referentes filosóficos de Deleuze y Guattari así como los del feminismo y la teoría queer.

En este sentido, también destaca la reflexión sobre el asco y la vergüenza (que puede rastrearse en *Mi vida en rosa* y *Tomboy*), así como de las categorías relacionadas con las nociones de felicidad y amor hacia la niñez trans (*Visibles-Documental sobre Infancias Trans y Crecer Trans|Familias Diversas*), como emociones y afectos expresados ante lo trans y que puede cobijarse bajo el concepto de afectos trans (de acuerdo a Steinbock, 2017), es decir, ordenadores de la presentación que se hace de las personas trans y que por tanto, nos sitúan en el terreno de lo político. Abriéndose así, una vertiente de estudio para comprender la representación de la niñez trans en México y sus efectos en la vida social y en sus instituciones. Tal como puede manifestarse en las relaciones que se establecen entre los niños en los espacios escolares y con otros actores educativos. Esta vertiente de estudio, puede considerarse una contribución al campo educativo en su intersección con el de las emociones y de los estudios culturales. Al mismo tiempo, se plantearía el desarrollo de metodologías que permitan indagar y comprender las emociones expresadas con respecto a los niños trans y que tengan

en cuenta no sólo la dimensión del orden discursivo sino también las del orden material. Al respecto, Ahmed (2015) señala que le interesa estudiar la manera en que funcionan las emociones, en el ámbito público y el de la vida cotidiana y “pensar más en lo que hacen los materiales, cómo trabajan a través de las emociones para generar efectos” (p. 39). Los materiales aquí, fueron las producciones audiovisuales elegidas. Sin embargo, no se utilizó propiamente esta metodología ni se profundizó al respecto.

Podría sumarse, al análisis de la vergüenza y el asco, el del asombro; desde una perspectiva que contemple a la *Pedagogía Queer* en conjunción con el giro ontológico desde donde se retoma a las filosofías vitalistas y materialistas como la de Deleuze y los filósofos que sigue, como Spinoza, Nietzsche, Bergson, Leibniz, Whitehead, entre otros; y que conduce a la consideración de otros enfoques en la pedagogía. Enfoques que contribuyan a pensar, para el caso de este estudio, a la niñez trans en la escuela y también, a pensar en quiénes y cómo son los actores educativos actualmente, considerando, por ejemplo, a las tecnologías y maquinarias cibernéticas, así como a otros desarrollos científicos que han modificado nuestros modos de habitar el mundo. Perspectivas de análisis que consideren otros órdenes de lo real y de lo político y que permitan a la pedagogía ir más allá de las pretensiones del éxito académico en el medio escolar. Aquí, se ha elegido hablar de una *Pedagogía Queer* a la que se quiere orientar hacia un nuevo materialismo, o tal vez, mejor dicho, a una perspectiva desde el afecto en la pedagogía. Afirmo esto, sin olvidar los cuestionamientos que atinadamente hacen Silvia Serra y Antelo (2013) a propósito de una pedagogía con mil atributos. A reserva de esto, me permito citar la definición de Dahlbeck (2014, en Vehaba, 2018, p. 145) sobre la *affective pedagogy* (pedagogía afectiva).

El aprendizaje afectivo se relaciona con la idea de generar (y ser sensible) a los afectos corporales, entendidos en términos de fuerza y capacidad, más que emoción o sentimiento (Watkins, 2006, pp.270-273) -puede considerarse como el semillero del aprendizaje, donde el

aprendizaje se entiende como un proceso creativo de experimentación con una exploración de las capacidades corporales de uno- explorar lo aún desconocido- más que como un proceso puramente reflexivo de desarrollo de la supuesta capacidad natural para reconocer e identificar lo que ya se conoce (2014, p. 20, traducción propia).

En esta cita, se esboza también lo que Deleuze (2000), siguiendo a Nietzsche, apunta sobre el pensamiento. Como se observa, en cada acontecimiento y en diferentes aspectos de lo pedagógico y de la pedagogía se puede apuntar a un estudio desde las coordenadas filosóficas y teóricas apenas esbozadas en este trabajo. En términos ontológicos o si vemos más hacia los procesos de aprendizaje, o a las relaciones sociales, o a los modos de trabajo colaborativo que pueden plantearse en la escuela y que revestidos de una comprensión profunda de lo que implica actualmente, cobran mayor fuerza y potencia.

También, atender a la noción de agenciamiento escolar resulta interesante para indagar las posibilidades de actuación y reflexión sobre los procesos que ocurren en el marco educativo. Tanto como la reflexión sobre los afectos, el cuestionamiento al régimen identitario basado en la negatividad y en el sometimiento de la diferencia a la identidad. Una política y una ética se derivan de los planteamientos anteriores y podrían funcionar como marco y fundamento para pensar en otros modos en que la pedagogía puede operar, según sus áreas de actuación y estudio.

Si algo nos permiten ver los niños trans con su irrupción, con su grito de desacuerdo, es la configuración de nuestros deseos y elecciones, nos hace cuestionarnos a nosotras mismas. Ante esto, tal vez, podamos sentir confusión y dudar, como le pasó a Alicia en el país de las maravillas (Carroll, 1865/1999, p.199), quien al final de su viaje, se pregunta o más bien a su gata, quién soñó lo que soñó.

Ahora, minino, pensemos quién ha soñado toda la historia. Es una pregunta muy seria, precioso, y no deberías lamerte así la patita. ¡Como si Dinah no te hubiese lavado esta mañana! Ves, gatito, una de dos: debe haber sido o yo o el Rey Rojo. Él era parte de mi sueño, desde luego, pero ¡yo también formaba parte del suyo! ¿Fue el Rey Rojo, gatito? Tú eras su esposa, bonito, así que debes saberlo. ¡Oh, gatito, ayúdame a descubrirlo! ¡Seguro que tu patita puede esperar!” Pero el gatito travieso empezó a lamerse la otra patita y fingió no haber escuchado la pregunta. ¿De quién crees *tú* que fue el sueño?

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Fernández, A. (2006). Foucault, identidad y sexualidad. *A Parte Rei: revista de filosofía* (45), pp.1-11. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/agis45.pdf>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Alcántara, E. (2013). Identidad sexual / rol de género. *Debate Feminista*, 47 (C), 172-201. doi: 10.1016/S0188-9478(16)30073-1
- Alcántara, E. (2016a). ¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 2(3), 3-26. Recuperado de <http://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/1>
- Alcántara, E. (2016b). Niñas y niños: el derecho a existir sin diagnósticos. En Alcántara, E., & Moreno, H. (Eds.), *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir* (pp. 111-134). México: Tribunal Superior De Justicia Y Consejo De La Judicatura De La Ciudad De México.
- Alcántara, E., & Moreno, H. (Eds.). (2016). *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir*. México: Tribunal Superior De Justicia Y Consejo De La Judicatura De La Ciudad De México.
- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1),145-161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4395949>
- Alfonzo, L., & Olvera, I. (2009). Reasignación sexo-genérica: El reconocimiento de derechos de identidad. *Debate Feminista*, 39, 75-80. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42625544>
- Allen, L. (2015). Queer pedagogy and the limits of thought: teaching sexualities at university. *Higher Education Research & Development*, 4 (34), 763-775. doi: 10.1080/07294360.2015.1051004
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition (DSM-III)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM 5 TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute (Primera edición).

- Anzaldúa, G. (1988). *La prieta*. En Moraga C. y Castillo (Eds.). *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press.
- Anzaldúa, G., & Cantú, N. E. (2015). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Austin, J. L. (1962/2016). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Arriaga, R. (2016). *Frente al espejo: retóricas corporales y re-creaciones identitarias transgénero en el régimen sexual de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*. (Tesis doctoral, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Posgrado en Antropología Social). Ciudad de México, México. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/d3si1est1nb9lwa/TESIS%20Doctoral%20%20Ra%C3%BAI%20Arriaga.pdf?dl=0&fbclid=IwAR3luLCmdFe6JR1njSlm6BdoJKbUyRNlgYWo7zRYmUE8M87sQmTN7V647_A
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28 (3), 801-831. doi: 10.1086/345321
- Barros, D., & Fontes, L. (2015). As Travestis na escola: entre nós e estratégias de resistência. *Quaderns de Psicologia*, 17(3). doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1285> Recuperado de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-torres-vieira>
- Baruch, R., Pérez, R., Valencia, J., & Rojas, A. (2017). *Segunda encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. México: Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en México, Closet de Sor Juana A.C., Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual COJESS México, Espolea A.C., Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C., Inspira Cambio A.C. Recuperado de <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Beauvoir, S. (1962). *El segundo sexo*. Buenos Aires : Siglo Veinte.
- Bell, J. (1998). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. London: Open University Press.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104–128. doi: 10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05
- Berger, A. (2015). Los fines de un idioma o la "diferencia sexual". *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 1(1), 6-31. doi: 10.24201/eg.v1i1.15
- Berlant, L. (2011). *El corazón de la nación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Berlant, L., & Warner, M. (2002) Sexo en público. En Mérida, R. (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

- Bersani, L. (1998). Is the rectum a grave? En Crimp, D. (Ed.). *AIDS: Cultural analysis, cultural activism* (pp. 197-222). Cambridge, Massachusetts: MIT Press (1988, primera edición).
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and education*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid, España: Akal.
- Braidotti, R. (2006). Affirming the Affirmative: On Nomadic Affectivity *Rhizomes. Cultural Studies in emerging knowledge*, 11/12. Recuperado de <http://www.rhizomes.net/issue11/braidotti.html>
- Braidotti, R. (2018). Ethics of Joy. En Braidotti, R., & Hlavajova, M. (Eds.) *Posthuman glossary* (pp. 221-224). London: Bloomsbury Academic.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or stop thinking straight. *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida, R. (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.197-228). Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2013). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. En Pinar, W. (Ed.), *Curriculum: Toward New Identities* (pp. 211-232). New York: Garland Publishing.
- Bruhm, J. & Hurley, N. (2004). *Curiouser: on the queerness of children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bruno, G. (1548-1600/2007). *De la magia. De los vínculos en general*. Buenos Aires: Cactus.
- Bryson, M., & De Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(2), 285-305.
- Buchanan I. (2011). Desire and Ethics. *Deleuze Studies*, 5, 7-20.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor Dis.
- Burman, E. (2008). *Developments: child, image, nation*. London: Routledge.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: Un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- Butler, J. (1987). *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. New York: Columbia University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, Chapman & Hall, Inc.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2002). Críticamente subversiva. En Sedgwick, E. K., Mérida Jiménez, R. M., & Oliver-Rotger, M. A. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 55-81). Barcelona: Icaria
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Valencia: Ediciones Cátedra.

- Cabral, M. (2009). Asterisco. En Cabral, Mauro (Ed.), *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Anarrés Editorial.
- Canghilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (Primera versión publicada por Presses Universitaires de France, 1966).
- Carlin, M., & Wallin, J. (Eds.). (2014). *Deleuze and Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come*. United States of America: Bloomsbury Academic.
- Carrera, M. (2013). Educando Queer: El educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5553Carrera.pdf>
- Carrol, L. (1865/1999). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edimat.
- Castañeda, C. (2002) *Figurations: Child, Bodies, Worlds*. Durham & London: Duke University Press.
- Castañeda, C. (2014). Childhood. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 59-61. doi: 10.1215/23289252-2399605
- Clough, P. (2000). *Auto affection. Unconscious Thought in the Age of Teletechnology*. United States of America: University of Minnesota Press.
- Clough, P. (2010). The Affective Turn. Political Economy, Biomedicine and Bodies. En Gregg, M., & Seigworth, G. (Eds.), *The Affect Theory Reader* (pp.206-227). Duke University Press.
- Clough, P. (2012). Feminist Theory: Bodies, Science and Technology. En Turner, B. (Ed.), *Handbook of the Body*. USA: Routledge. Recuperado de https://www.academia.edu/4050051/Feminist_Theory_Bodies_Science_and_Technology
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.
- Colebrook, C. (2000). Is sexual difference a problem? En Buchanan, I., & Colebrook, C. (Eds.), *Deleuze and feminist theory* (pp. 110-127). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2009). On the very possibility of queer theory. En Nigianni, C., & Storr, M. (Eds.), *Deleuze and Queer Theory* (pp. 11-23). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- College English (2002). Special Issue: Lesbian and Gay Studies/Queer Pedagogies, *National Council of Teachers of English*, 65 (1).
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), & Organización de los Estados Americanos (OEA). (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. CIDH, OEA. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed. de la serie). (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002: Vol. 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Parte 1, Tomo II: Educación y Género*. (pp. 467-591). Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf

- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). (2017). *Segunda Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México (EDIS 2017)*. México: COPRED. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a6/790/d09/5a6790d099f9f244033205.pdf>
- Cortázar, J. (1967). *La vuelta al día en ochenta mundos*. México: Siglo Veintiuno.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6) ,1241–1299.
- Davis, B., & Sumara, D.J. (2005). Otra teoría queer: Una lectura de la teoría de la complejidad como imperativo moral y ético. En Steinberg, S., & Talburt, S. (Eds.), *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación* (pp.117-140). Barcelona: Graó.
- De Alba, A. (1990). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En De Alba, A. (Ed.), *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- De Alba, A. (2009). La Educación -con mayúscula- Entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., Veracruz, México, 1-12*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0626-F.pdf
- De la Campa, R. (2009). Desconstruccionismo. En Szurmuk, M., & Irwin, R. M., *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 75-79). México, D.F.: Instituto Mora, Siglo XXI.
- De Lauretis, T. (1984). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (1996). *La tecnología del género*. *Revista Mora*, 2, 6-34. (Traducción: Ana María Bach y Margarita Roulet, de *Technologies of Gender Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Macmillan Press, 1989, 1-30.).
- DeLanda, M. (2005). Space: Extensive and Intensive, Actual and Virtual. En Buchanan, I., & Gregg L. (Eds.), *Deleuze and Space*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DeLanda, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Buenos Aires: Paidós. (Primera versión publicada por Les Éditions de Minuit, París, 1969).
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones, 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Deleuze, G. (2002a). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980/2008). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. España: Pretextos (Primera versión publicada por Les Éditions de Minuit, Paris, 1980).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, G. (2003). Educación y Género. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed. de la serie), *La Investigación Educativa en México, 1992-2002: Vol. 3, Parte 1, Tomo II. Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp.467-591). Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf
- Denzin, N. K. (2003). Screening Race. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 3(1), 22-43. doi: 10.1177/1532708603239266
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2009). 'No Outsiders': moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), 837-855. doi: 10.1080/01411920802688705
- Derrida, J. (1967/1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Descartes, R. (1649/2002). *El tratado del hombre. Tratado de las pasiones*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- Dewey, J. (1929/1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Barriga, A. (2016). Tradiciones académico-disciplinares en educación en México. En Ducoing, P. (Ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 161-178). México, D.F.: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Do Couto Junior, D. R. (2016). Gênero, Sexualidade E A Teoria Queer Na Educação: Colocando Em Questão A Heteronormatividade. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 11(1), 250-270. doi: 10.7867/1809-0354.2016v11n1p250-270
- Durkheim, E. (1922/1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.
- Dussel, I. (2007). Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine. *El Monitor de la Educación*, 10, 38-40. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4871/1/514517%20infancia.pdf>
- Dussel, I. (2015). Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela, otras lecturas de la Historia de la pedagogía. En Abratte, J., Carranza, A., & Sosa, M. (Eds.), *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 141-157). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

- Echavarría, L. (2015). Resistencia psicoanalítica, resistencia al sujetamiento: Freud, Foucault, Butler a debate. En Martínez, R. (Ed.), *Filósofos después de Freud México* (253-264). México: UNAM-Ed, Itaca.
- Edelman, L. (2004). *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham y London: Duke University Press.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro: la teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Editorial Egales.
- Enciso, G., & Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el S. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288. doi: 10.5565/rev/athenead/v14n1.1094.
- Eng, D. L., Halberstam, J., & Muñoz, J. E. (2005). Introduction: What's Queer about Queer Studies Now? *Social Text*, 23(3-4 (84-85)), 1-17. doi: 10.1215/01642472-23-3-4_84-85-1
- Escolano, A. (1978). Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En Escolano, A. (Ed.), *Epistemología y educación* (pp.15-26). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Pedagogía y Sociedad).
- Ezcurdia, J. (2016). *Cuerpo, intuición y diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Faunce, R. (2013). Queer and Nondemagogic Pedagogy in the Classroom. *CEA Forum*, 42(2), 30-44. Recuperado de <https://journals.tdl.org/ceaforum/index.php/ceaforum/article/view/7006>
- Fausto-Sterling, A. (1993). The five sexes. Why male and female are not enough. *The Sciences*. March/April. New York Academy of Sciences.
- Fausto-Sterling, A. (2000). The five sexes, revisited. *The Sciences*. Essays & Comment. July/August.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7. doi: 10.1080/14681366.2012.649421
- Figari, C., (2016). Queer Articulations. En Martínez-San Miguel, Y., Sifuentes-Jáuregui, B., & Belausteguigoitia, M. (Eds.). *Critical terms in caribbean and latin american thought: historical and institutional trajectories* (pp. 231-238). New York: Palgrave Macmillan.
- Fiol-Matta, L. (2016). Queer/Sexualities. En Martínez-San Miguel, Y., Sifuentes-Jáuregui, B., & Belausteguigoitia (Eds.). *Critical terms in caribbean and latin american thought: historical and institutional trajectories* (pp. 217-230). New York: Palgrave Macmillan.
- Fleetwood, N. (2016). Visual Culture. En Hoogland, R. C. *Gender: sources, perspectives, and methodologies* (pp. 417- 433). Farmington Hills, Michigan: Cengage Learning, Macmillan interdisciplinary handbooks.
- Flores, J. (2014). *Influencias sociales y la noción de lo normal y lo patológico en la diferenciación sexual humana* (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México, México.
- Flores, V. (2011). *Interrucciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén, Argentina: La Mondonga Dark. Recuperado de

- <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/11/interrupciones-libro-valeria-flores.pdf>
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (Primera versión publicada por Gallimard, 1975).
- Foucault, M. (1976/1996). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo XXI. (Primera versión publicada por Gallimard, 1976).
- Foucault, M. (1977/1994). El Anti-Edipo: Una introducción a la vida no fascista. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 17,88-91. (Primera versión publicada en 1977).
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1995). *Theatrum philosophicum*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Foucault, M., & Serrano, A. (1978/ 2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B*. Madrid: TALASA.
- Fountain-Stokes, L. (2016). Gender/Género in Latin America. En Martínez-San Miguel, Y., Sifuentes-Jáuregui, B., & Belausteguigoitia, M. (Eds.). *Critical terms in caribbean and latin american thought: historical and institutional trajectories* (pp. 193-207). New York: Palgrave Macmillan.
- Freud, S. (1905/2017). *Three Essays on the Theory of Sexuality. The 1905 Edition*. New York, London: Verso books.
- Freud, S. (1919/1992). *Lo ominoso*. (Obras completas, Vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frow, J., & Morris, M. (2000). Cultural Studies. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.315-346). Thousand Oaks, California: Sage.
- Galarte, F. (2014). Pedagogy. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 145-148. doi: 10.1215/23289252-2399857
- Gamson, J. (2000). Sexualities, Queer Theory, and Qualitative Research. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 347-365). Thousand Oaks, California: Sage.
- Garner, T. (2014). Becoming. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 30-32. doi: 10.1215/23289252-2399515
- Gayle, R. (1975/1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. En Lamas, M. (Ed.), *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. 1ª ed. México: Programa Universitario de Estudios de Género- Universidad Nacional Autónoma de México. (Traducción de Gayle, R., 1975, *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*. En Rayna Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (157-210). New York, Monthly Review Press.).
- Gill-Peterson, J. (2015) *Queer theory is kid stuff. A genealogy of the gay and transgender child* (Tesis doctoral, Graduate School-Newark Rutgers, The State University of New Jersey). doi: 10.7282/T3GM8963
- Gill-Peterson, J. (2018). *Histories of the Transgender Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Global Action for Trans* Equality (GATE). (2013) *GATE Statement on the International Day of Action for Trans* Depathologization*. Recuperado de <https://globaltransaction.files.wordpress.com/2014/09/advancing-trans-movements-worldwide-2014.pdf>
- González, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART42002>
- Gordon, T. (2006). Gender and Citizenship. En Skelton, C., Francis, B., & Smulyan, L. (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (279-292). London: SAGE.
- Groen, A. (2016). *This Wonder Which is Not One: A Cartography of Potentials* (Tesis de maestría, Universiteit Utrecht). Recuperada de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338916>
- Grosz, E. (2005). *Time Travels: Feminism, Nature, Power*. Australia & New Zealand: Allen & Unwin.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta: capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Guerrero, S., & Muñoz, L. (2018a). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Guerrero, S., & Muñoz, L. (2018b). Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad. En Raphael, L., & Gómez, A., *Diálogos diversos para más mundos posibles* (pp. 71-94). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Halberstam, J. (2018). *Trans. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*. Oakland California: University of California Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14, 575–599.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. España: Cátedra, Universitat de Valencia. (1991, 1ra. edición en inglés).
- Hernández-Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(12), 1-11. doi: 10.1590/0102-311X00080116
- International Deleuze Studies Conference (2017). *Taking flight: assembling, becoming, queering. 10th International Deleuze Studies Conference and Camp*. Toronto, Canadá. Recuperado de <https://deleuze2017.wordpress.com/>
- Regueiro, I. (2016). El derecho al reconocimiento de la identidad de género de todas las niñas, niños y adolescentes: a cuatro años de la Ley que abrió el camino a nivel mundial. En Alcántara, E. y Moreno, H. (Eds.). *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para*

- comprender y decidir* (pp. 207-247). México: Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la Judicatura de la Ciudad De México.
- Irigaray, L. (1993). *An Ethics of Sexual Difference*. New York: Cornell University Press.
- Irwin, R. M. (2009). Teoría Queer. En Szurmuk, M., & Irwin, R. M. (Eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 266-269). México, D.F.: Instituto Mora, Siglo XXI.
- Janmohamed, Z. (2014). *Getting beyond equity and inclusion: queering early childhood education* (Tesis doctoral, Department of Leadership, Higher and Adult Education Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto). Recuperado de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65670/3/Janmohamed_Z_eeenat_201406_PhD_thesis.pdf
- Janssen, D. (2008). Re-Queering Queer Youth Development: A Post-Developmental Approach to Childhood and Pedagogy. *Journal of LGBT Youth*, 5 (3), 74-95. doi: 10.1080/19361650802162326
- Keifer-Boyd, K. (2016). (New) Media. En Hoogland, R. C., *Gender: sources, perspectives, and methodologies* (pp. 207-220). Farmington Hills, Michigan: Cengage Learning. Macmillan interdisciplinary handbooks.
- Kincaid, J. (1992). *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*. New York: Routledge.
- Kristeva, J., & Vericat, I. (1996). Freud: "heimlich/unheimlich", la inquietante extrañeza. *Debate Feminista*, 13, 359-368. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/42624343?seq=1#page_scan_tab_content
- Kumashiro, k. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2004). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. En González M., *Metodología de los estudios de género* (pp. 48-60). México: UNAM-IIES.
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (1), 9-61. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/2684>
- Lamas, M. (2009). El fenómeno trans. *Debate Feminista*, 39, 3-13. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42625541>
- Lamas, M. (2012) *Transexualidad: identidad y cultura* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=catt02029a&AN=tes.TES01000679607&lang=es&site=eds-live>
- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. México, Océano.
- Lamas, M. (2016). Género. En Alcántara, E. y Moreno, H. (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 307-326). México: PUEG: UNAM.
- Laqueur, T. (1992). *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. United States: Harvard University Press.

- Lara, A., & Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. doi: 10.5565/rev/athenead/v13n3.1060
- Lara, A., & Enciso, G. (2014). Ciencia, teoría social y cuerpo en el giro afectivo: esferas de articulación. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 7-25. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1172
- Letts, J., & Sears, S. (1999). *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. United States: Rowman & Littlefield.
- Lin, C. K. (2013). *Queering the Secondary English Classroom or, "Why Are We Reading Gay Stuff?"* (Tesis doctoral, Teachers College, Columbia University). ProQuest LLC. ProQuest LLC. Recuperado de <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED552609&lang=es&site=eds-live>
- List, M. (2005). *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México: Género, identidad y socialidad en hombres gay*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial, Facultad de Filosofía y Letras.
- List, M., & Teutle, A. (2010). *Florilegio de deseos: nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*. México: Ediciones y Gráficos Eón.
- Llobet, V. (2015). *Clase III: Infancias, políticas y derechos*. Manuscrito inédito, Diplomado Superior en Infancia, Educación y Pedagogía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Lopes, G. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação/Queer Theory: A Post-Identity Politics for Education. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200012
- López, G., & Pérez, C. (2009). Discurso. En Szurmuk, M., & Irwin, R. M. (Eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp.88-91). México, D.F. : Instituto Mora, Siglo XXI.
- López, S. (2008). *El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona: Egales. S.L.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. En Pinar, W. (Ed.), *Queer theory in education* (pp. 141-157). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maceira, L. (noviembre, 2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas*. Trabajo presentado en el I Coloquio Nacional, Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional-Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, D.F. Ponencia recuperada de: https://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%A9a_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%A9a_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas
- MacLure, M. (2013a). The Wonder of Data. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. Recuperado de <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=90102491&lang=es&site=eds-live>

- MacLure, M. (2013b). Classification or wonder: Coding as an analytic practice in qualitative research. En Coleman, R., & Ringrose, J. (Eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Malabou, C. (2013). Go wonder: subjectivity and affects in neurobiological times. En Johnston, A., & Malabou, C. (Eds.), *Self and emotional life: philosophy, psychoanalysis, and neuroscience* (pp.3-72). New York, U.S.: Columbia University Press.
- Malatino, H. (2014). Nomad Science. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 138-141. doi: 10.1215/23289252-2399839
- Mansilla, G. (2004). *Yo nena, yo princesa*. Argentina: UNGS/Universidad Nacional General Sarmiento.
- Mansilla, G. (2016). *Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (1a ed. 6a reimp.).
- Marmoz, L. (2016). Los estudios en ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas? En Ducoing, P. (Ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp.139-160). México, D.F.: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Massood, P. (2016). Film. En Hoogland, R. C. *Gender: sources, perspectives, and methodologies* (pp 95- 109). Farmington Hills, Michigan: Cengage Learning, Macmillan interdisciplinary handbooks.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham: Duke University Press.
- Meadow, T. (2014). Child. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2). doi: 10.1215/23289252-2399596
- Meadow T. (2018). *Trans kids. Being gendered in the Twenty-First Century*. Oakland, California: University of California Press.
- Meiners, E., & Quinn, T. (2012). *Sexualities in Education: A Reader*. New York: Peter Lang.
- Meyer, E., Tilland-Stafford, A., & Airton, L. (2016). Transgender and Gender-Creative Students in PK-12 Schools: What We Can Learn from Their Teachers. *Teachers College Record*, 118(8), 1-50. Recuperado de <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1115008&lang=es&site=eds-live>
- Mialaret, G. (1976/1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona. Oikos-tau.
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molina, N., Guzmán, O., & Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 71-82. doi: 10.5565/rev/psicologia.1279
- Money, J., & Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (diferenciación y dimorfismo de la identidad de género desde la concepción hasta la madurez)*. Madrid: Ediciones Morata.

- Montgomery, H. (2012). Queer Theory and Childhood. (2012). *Childhood Studies, Oxford Bibliographies*. doi: 10.1093/obo/9780199791231-0022
- Moreno, H. (2013). ¿Quién le teme a Caster Semenya? *Debate Feminista*, 47,108-121. doi: 10.1016/S0188-9478(16)30070-6
- Moreno, H. (2016). Indumentaria y disidencia de género en el discurso fílmico. En Alcántara, E., & Moreno, H. (Eds.), *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir* (85-110). México: Tribunal Superior De Justicia Y Consejo De La Judicatura De La Ciudad De México.
- Morris, M. (2005). El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer. En Steinberg, S., & Talburt, S. (Eds.), *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación* (pp.33-50). Barcelona: Graó.
- Muriel, J., & Pavan, V. (2016). La experiencia de la niñez trans. "Nunca es el cuerpo equivocado". *Revista Anfibia. Crónicas y Relatos de no ficción*. Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://www.revistaanfibia.com/cronica/nunca-es-el-cuerpo-equivocado/>
- National Coalition of Anti-Violence Programs. (2018). A crisis of hate. A report on lesbian, gay, bisexual, transgender and Queer Hate Violence Homicides in 2017. New York City: Gay and Lesbian Anti-Violence Project, Inc. Recuperado de <http://avp.org/wp-content/uploads/2018/01/a-crisis-of-hate-january-release-12218.pdf>
- Nigianni, C., & Storr, M. (Eds.). (2009). *Deleuze and Queer Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Oliver-Rotger, M. (2002). En Sedgwick, E, Mérida, R., & Oliver-Rotger, M. *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- ONU, & Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf
- Ottaviano, C. (2016). De lo abstracto a lo concreto. En Pavan, V. (Ed.). *Niñez trans. Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Ediciones UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, Argentina.
- Parisi, L. (2004). *Abstract Sex: Philosophy, Biotechnology and the Mutations of Desire*. London: Continuum Press.
- Parisi, L. (2009). The adventures of a Sex. En Nigianni, C., & Storr, M. (Eds.) *Deleuze and Queer Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Parrini R., & Hernández, A. (2012). *La formación de un campo de estudios: estado del arte sobre sexualidad en México, 1996-2008*. Rio de Janeiro: Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos. Recuperado de http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Estado_del_Arte_Mexico.pdf
- Pavan, V. (2016). *Clase XVII: Identidades trans e infancias*. Manuscrito inédito, Diplomado Superior en Infancia, Educación y Pedagogía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

- Pechín, J. (2015). *Clase XVIII: Desafíos pedagógicos en el abordaje de la Educación Sexual Integral: perspectivas críticas para reflexionar sobre la (a) normalización sexogenérica*. Manuscrito inédito, Diplomado Superior en Infancia, Educación y Pedagogía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Pinar, W. (Ed.). (1998). *Queer theory in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plan Internacional, UNICEF, & Eljach S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional, UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Planella, J., & Pie, A. (2012). Queer pedagogy: Educative resistance and subversions. *Educacion XXI*, 15(1), 265-283.
- Platero, R. (L), & Harsin, E. (2015). Two Trans* Teachers in Madrid Interrogating Trans*formative Pedagogies. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 447-463. doi: 10.1215/23289252-2926419
- Pons, A. (2013). El test de la vida real o la normalización de la performance de género: un análisis etnográfico. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires*, 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-063/47>
- Pons, A., & Garosi, E. (2016). Trans. En Alcántara, E., & Moreno, H. (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 307-326). México: PUEG: UNAM.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. España: Espasa.
- Principios de Yogyakarta. (2017). *Yogyakarta Principles plus 10 (YP+10)*. Geneva. Recuperado de http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A5_yogyakartaWEB-2.pdf
- Probyn, E. (1995). Suspended Beginnings: Of Childhood and Nostalgia. *GLQ*, 2(4), 439-465. doi: 10.1215/10642684-2-4-439
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.
- Queer (2018). En English Oxford Living Dictionaries (online). Oxford University Press. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/queer>
- Raras rarezas. (1997). *Debate Feminista*. 16. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i40097559?refreqid=excelsior%3Aa5973ef7b7db024f491b5e5e0b9da6ef>
- Rasmussen, M. L., & Allen, L. (2014). What can a concept do? Rethinking education's queer assemblages. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 35(3), 433-443. doi: 10.1080/01596306.2014.888846
- Remedi, E. (1989). El discurso de la Teoría Pedagógica en los maestros. En Escamilla, J. et al., *El debate actual de la teoría pedagógica en México. Cuadernos de la ENEP Aragón*, 43 (pp. 147-157), México: UNAM- ENEP Aragón.

- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs* 5(4), 631-660. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3173834>
- Richardson, D. (2000). Claiming citizenship? Sexuality, citizenship and lesbian/feminist theory. *Sexualities*, 3(2), 255-272. doi: 10.1177/136346000003002009
- Rojas, I. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Barcelona, México: Pomares.
- Rojas, I. (2006). Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. *Perfiles educativos*, 28(113), 7-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300002&lng=es&tlng=es
- Rojas, I. (2016a). Introducción. En Ducoing, P. (Ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 121-138). México, D.F.: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Rojas, I. (2016b). La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México: aportes de Francisco Larroyo. En Ducoing, P. (Ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 179-190). México, D.F.: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Rosales, A. (2008). El Poder en la Enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones. *Revista Digital Universitaria*, 9(7), 1-12. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art43/art43.pdf>
- Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Roughgarden, J. (2009). *Evolution's Rainbow: Diversity, Gender, and Sexuality in Nature and People*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Rubin, G. (1984). Thinking Sex: Notes for Radical Theory of the Politics of Sexuality. En Vance, C. (Ed.). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality* (pp. 143-178). London: Pandora.
- Sagot, M. (2016). Gender Travels South: A Response to Lawrence La Fountain-Stokes. En Martínez-San Miguel, Y., Sifuentes-Jáuregui, B., & Belausteguigoitia, M. (Eds.). *Critical terms in caribbean and latin american thought: historical and institutional trajectories* (pp. 209-215). New York: Palgrave Macmillan.
- Savin-Williams, R. (1998). *And Then I Became Gay: Young Men's Stories*. New York: Routledge.
- Savin-Williams, R. (2005). *The New Gay Teenager*. London: Harvard University Press.
- Scott, W.J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.

- Sedgwick, E. K. (1991). How to Bring Your Kids Up Gay. *Social Text*, (29), 18-27. doi: 10.2307/466296
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencias*. Durham: Duke University Press.
- Sedgwick, E. K. (1999). Performatividad queer the art of the novel de Henry James. *Nómadas (Col)*, (10), 198-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114274017.pdf>
- Sedgwick, E. K. (2002). A (queer) y ahora. (Queer and Now). En Mérida, R., & Oliver-Rotger, M., *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 29-54). Barcelona: Icaria.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros*, (9), 71-97. Recuperado de http://bvirtual.uco.mx/descargables/663_hacia_redefinicion_identidades.pdf
- Serret, E., & Méndez, J. (2011). Sexo, género y feminismo (Vol. 1). En Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal (Ed. de la serie), *Equidad de género y democracia*. Recuperado de <http://justiciaygenero.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/equidad-vol1.pdf>
- Shlasko, G. D. (2005). Queer (v.) Pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 123-134. doi: 10.1080/10665680590935098
- Silvia Serra, M., & Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138006>
- Smith, D., & Protevi, J. (2018). Gilles Deleuze. En Zalta, E. N. (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (ed. spring 2018). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/deleuze/>
- Southwell, M. (2015). *Clase II. El niño en la historia. La construcción de una mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado*. Manuscrito inédito, Diplomado Superior en Infancia, Educación y Pedagogía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Spinoza, B. (1670/1977). *Ética. Tratado Teológico-Político*. México: Porrúa.
- Spinoza, B. (1677/ 1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Orbis.
- Spurlin, W. (2002). Theorizing Queer Pedagogy in English Studies after the 1990s. *College English*, 65(1), 9-16. doi: 10.2307/3250727
- Staunæs, D., Brøgger, K., & Krejsler, J. B. (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 31(5), 345-352. doi: 10.1080/09518398.2018.1453657
- Steinbock, E. (2016). Trans. En Hoogland, R. (Ed.), *Gender: Sources, Perspectives, Methodologies* (pp. 377-392). Farmington Hills, Mich.: MacMillan Reference, USA.
- Steinbock, E. (2017). Framing Stigma in Trans* Mediascapes: How does it feel to be a problem? *Spectator: The University of Southern California Journal of Film & Television*, 37(2), 48-57. Recuperado de

- <http://www.elizasteinbock.com/wp-content/uploads/2017.Spectator.Steinbock-FramingStigma.pdf>
- Steinbock E. (2011). *Shimmering Images: On Transgender Embodiment and Cinematic Aesthetics*. (Tesis doctoral, Amsterdam School for Cultural Analysis, Humanities, University of Amsterdam). Recuperado de <http://dare.uva.nl/search?arno.record.id=378997>
- Stengers, I. (2008). Experimenting with Refrains: Subjectivity and the Challenge of Escaping Modern Dualism. *Subjectivity: International Journal Of Critical Psychology*, 22(1), 38-59. doi: 10.1057/sub.2008.6
- Stockton, K. (2009). *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth Century*. United States: Duke University Press.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: On the development of Masculinity and Femininity*. Science House, Nueva York.
- Sumara, D., & Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity: Toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191-208. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3185891>
- Szurmuk, M., & Irwin, R. M. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México, D.F.: Instituto Mora: Siglo XXI.
- Talbur, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En Steinberg, S., & Talbur, S. (Eds.), *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación* (pp. 25-34). Barcelona: Graó.
- Talbur, S. & Steinberg, S. (Eds.). (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Thacker, E. (2003) What Is Biomedia? *Configurations*. (11), 47-79. (2004, The Johns Hopkins University Press and the Society for Literature and Science.) Recuperado de http://homes.lmc.gatech.edu/~broglio/introSTaC/thacker_biomedia.pdf
- The Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association. (2001). *The Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association's Standards of Care for Gender Identity Disorder*. (Sixth Version, February, 2001). EE. UU. Recuperado de <http://www.cpath.ca/wp-content/uploads/2009/12/WPATHsocv6.pdf>
- Tomkins, S. S. (2008). *Affect imagery consciousness: the complete edition*. New York: Springer Verlag.
- Torres, S. (2006). *Deleuze y el nomadismo en el arte* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02029a&AN=tes.TES01000607963&lang=es&site=eds-live>
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas - Estudios gays: géneros e sexualidades*. 6(7), 63-79. Recuperado de http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf
- Torres, S. (2018). Deleuze: el deseo como principio de lo social. *Utopía y praxis latinoamericana*. 23 (80), 213-221. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/23349/0>

- Transgender Europe (TGEU). (2016). *Trans Murder Monitoring (TMM) project update*. TGEU. Recuperado de <https://transrespect.org/en/idahot-2016-tmm-update/>
- Transgender Studies Quarterly. (2014) Keywords section of TSQ. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*. 1(1-2) Recuperado de <http://tsq.dukejournals.org/content/1/1-2/77.full.pdf>
- Triana, J. C. (1984). *Etimologías griegas y latinas del español*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020115196/1020115196.PDF>
- Tuhkanen, M. (2009). Queer Hybridity. En Nigianni, C., & Storr, M. (Eds.), *Deleuze and Queer Theory* (pp. 92-114). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- UNESCO (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago: Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840S>
- UNICEF, & Secretaría de Educación Pública (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: UNICEF, SEP. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 20-38. doi: 10.14572/nuances.v25i1.2743
- Vallarta, M. (2016). El derecho a la identidad de género para niñas, niños y adolescentes en la legislación mexicana. En Alcántara, E. y Moreno, H. (Eds.). *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir* (pp. 135-152). México: Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la Judicatura de la Ciudad De México.
- Vázquez, V., & Castro, R. (2009). Masculinidad Hegemónica, Violencia y Consumo de Alcohol en el Medio Universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), 701-719. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART42004>
- Vehaba, A. (2018). Traversing Sites of Affective Immersion. *Capacious: Journal for Emerging Affect Inquiry*, 1(2). Recuperado de <http://capaciousjournal.com/>
- Velasco, X. (2016). *Éste que ves*. México, D.F.: Debolsillo.
- Vigarello, G. (1987). Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación. En De Alba, A. (1987) (Ed.), *¿Teoría pedagógica? Antología* (pp. 392-395). México: CESU. (Material para el segundo programa de formación de recursos humanos del CISE-UNAM. Traducción Marianne Priem, inédito).
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education. En Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (Eds.), *Changing the*

- subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 153-202). London & New York: Methuen.
- Walkerdine, V. (1993). Beyond developmentalism? *Theory & Psychology*, 3(4), 451-469. doi: 10.1177/0959354393034004
- Whitlock, R. (2010). Getting queer: Teacher education, gender studies, and the cross-disciplinary quest for queer pedagogies. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 81-104. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ902677>
- Wiegman, R. (2002). Desestabilizar la academia. En Mérida, R. (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.173-196). Barcelona: Icaria.
- Witting, M. (1981/2003). One is not born a woman. En McCann, C. R., & Kim, S. (Eds.), *Feminist theory reader: local and global perspectives* (pp. 249-254). New York: Routledge. (1981, en *Feminist Issues* 2, 47-54.).
- World Health Organization (WHO) (2004). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Switzerland: World Health Organization. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/37958/9241544228_eng.pdf;jsessionid=A80BA928B51317865B85A981F6A64A2E?sequence=8
- WHO (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>
- World Health Organization (WHO). (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. CIE-10th Revision*. World Health Organization. Recuperado de http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/Content/statichtml/ICD10Volume2_en_2016.pdf
- WHO (2018a). *International Classification of Diseases, 11th Revision, ICD-11*. World Health Organization. Recuperado de <https://www.who.int/classifications/icd/revision/en/>
- Youth Coalition, COJESS México, Enehache.com, & Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México (2012). *1ra. Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico. Presentación de resultados*. Recuperado de <http://www.adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Bullying-homofobico-114-May-12.pdf> (Consultada el 25 de mayo de 2016).

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- Agencia EFE (24 de abril de 2016). Una escuela reivindica los derechos de las personas transexuales argentinas. *Agencia EFE. Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/cono-sur/eventos/una-escuela-reivindica-los-derechos-de-las-personas-transexuales-argentinas/50000777-2906726>

- Bardet, M. (8 de mayo de 2018). ¿Cómo hacernos un cuerpo? Entrevista con Suely Rolnik. *Lobo suelto* (Blog). Recuperado de <http://lobosuelto.com/?p=19635>
- Brooks, L. (9 de noviembre de 2018). Scotland to embed LGBTI teaching across curriculum. Equality campaigners hail new inclusive curriculum as 'monumental victory'. *The Guardian, International Edition*. Recuperado de https://www.theguardian.com/education/2018/nov/09/scotland-first-country-approve-lgbti-school-lessons?CMP=share_btn_fb&fbclid=IwAR3xNGQDEuPercWQ0bsESFcYoI-il2xuPbBI2YRnYFwFD5ljbZ8F8Oafmrc
- Coppel, E. (19 de octubre de 2017). Sophía, la niña trans que abrió el camino a los menores con esta identidad en México. *El País. S. L. Verne México*. Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2017/10/19/mexico/1508448638_529645.html
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (octubre de 2017). Sofía, la primera menor trans en obtener su cambio de identidad en la CDMX. *Portal de Noticias del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación*. Ciudad de México. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=6142&id_opcion=231&op=448
- El País (9 de abril 2016). La vuelta a la escuela de las transexuales de Sao Paulo. *El país, Montevideo, Uruguay*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/vida-actual/vuelta-escuela-transexuales-sao-paulo.html>
- El Universal (15 de octubre de 2017). Sophía, la primera niña trans que cambió de identidad por vía administrativa. *El Universal*. México. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/sophia-la-primera-nina-trans-que-cambio-de-identidad-por-administrativa>
- Fausto-Sterling, A. (30 de octubre de 2018). Por qué el sexo no se limita a ser mujer u hombre. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2018/10/30/sexo-no-es-binario/?smid=fb-share-es&fbclid=IwAR2UJ5g3mfBvfFXNNVU6aUR2JM0k3pnvjVfcXwVTxfCxn35QPmdgQZ9iNrw>
- Lemercier, F. (7 de abril de 2011). Nada será como antes. Entrevista: Céline Sciamma. Directora de Tomboy. *Cineuropa* (Blog). Recuperado de <http://cineuropa.org/ff.aspx?t=ffocusinterview&l=es&tid=2224&did=201058>
- Limón, M. (28 de diciembre de 2017). Infancia Trans. *Máspormás. Ciudad de México*. Recuperado de <https://www.maspormas.com/especiales/ninos-transgenero-cdmx/>
- Nava, A. (24 de junio de 2017). Sofía, la niña que encontró la felicidad como transgénero. *Excelsior. México*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/06/24/1171601>
- WHO (18 de junio de 2018b). ICD-11: Classifying disease to map the way we live and die. Coding disease and death. Comunicado de prensa. World Health

- Organization. Recuperado de <http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>
- Preciado, Paul B. (13 de enero de 2013). Qui défend l'enfant queer? *Libération*. Recuperado de http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947 (Traducción recuperada de https://www.macba.cat/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf).
- Riding, A. (21 de diciembre de 1997). Film. A Gender-Bending Movie with a Message for All. *New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/1997/12/21/movies/film-a-gender-bending-movie-with-a-message-for-all.html>
- Rivera, G. (7 de diciembre de 2017). Infancias trans: los derechos de lxs niñxs que quieren cambiar su identidad de género. *VICE en español*. Recuperado de https://www.vice.com/es_latam/article/vbzv4x/infancias-trans-los-derechos-de-lxs-ninxs-que-quieren-cambiar-su-identidad-de-genero
- Sciamma, C. (2011). En Lemercier, F. (7 de abril de 2011). Nada será como antes. Entrevista: Céline Sciamma. Directora de *Tomboy*. Cineuropa (Blog). Recuperado de <http://cineuropa.org/ff.aspx?t=ffocusinterview&l=es&tid=2224&did=201058>
- Suárez, G. (4 de septiembre de 2013). Apoyan a niños transgénero. Proponen agilizar trámites para cambiar su acta de nacimiento. *El Universal. Metrópoli*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad/118625.html>
- Vargas, S. (15 de diciembre de 2016). Queer, cuir y las sexualidades periféricas en México. *Periódico Horizontal*. Recuperado de <http://horizontal.mx/queer-cuir-y-las-sexualidades-perifericas-en-mexico/>

MEDIOS AUDIOVISUALES

- Alegre, V. (2017). En Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>
- Aramburú, M. & Pavan, V. (Directoras). (2014). Yo nena, yo princesa - Experiencia trans de una niña de cinco años. [Documental]. Argentina.
- Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose (Mi vida en rosa)*. [Película]. Bélgica-Francia-Reino Unido: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Bolke, S. (2017). En Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>

- Braidotti, R. (octubre, 2014). *Thinking as a Nomadic Subject* [Archivo de Video]. Berlin: Institute for Cultural Inquiry (Productor). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HXw8F_Ss3m0
- Cohen, C. (agosto, 2011). *UnCommon Core. Beyond Bullying, Marriage, and Military: Race, Radicalism and Queer Politics* [Archivo de Video]. Chicago: The University of Chicago (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbG1TGoQGP8>
- DeLanda, M. (junio, 2017). *A Comparison of Deleuze's Assemblage Theory and the New Materialist Approach* [Archivo de Video]. Conferencia presentada en *Assemblage Thinking Symposium Secretariat*. Grecia: University of the Aegean-Depart. of Geography (GR) (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VzJqOX4ASA8>
- Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Dunn, J. (Escritor), & Freleng, F. (Director). (s/f). *A pintar de rosa* [Episodio de serie de televisión]. En Orcutt, B. (Productor ejecutivo), *La pantera rosa*. Estados Unidos: Mirisch-Geoffrey D-F Films Inc.
- Eduardo (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Elena (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Emiliano (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- García, E. (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Gibert, P. (Productor), & Marano, F. (Director). (2009). *Test de la vida real (Real life test)*. [Documental]. España: XTVL-SF Producciones, "DO" TV. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=yrgrZ0R_-3U&t=5s
- Gill-Peterson, J. (25 de enero, 2018). *Trans Histories*. En *Episode 8: OkCupid's Real Name Policy, Julian Gill-Peterson on Trans Histories, and Nikki Night on Cam Model Coaching* [Audio en podcast]. EE. UU.: Peepshow (productor). Recuperado de <https://soundcloud.com/peepshowpodcast/episode-8-okcupids-real-name>
- Grande, M. (octubre, 2017). *Un paso más en la defensa de la diversidad | Mikele Grande | TEDxYouth@Amposta* [Archivo de Video]. TEDx Talks (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N90A1h3EckU>

- Halberstam, J. (marzo, 2017a). *Trans*: A Quick and Quirky Guide to Gender Variance* [Archivo de Video]. Florencia, Italia: NYU (New York University) Florence-La Pietra Dialogues (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=quvWUlus6ao>
- Halberstam, J. (noviembre, 2017b). *Trans*: Representing the Transgender Body on Screen* [Archivo de Video]. Newcastle, Inglaterra: Northumbria University (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=t1-XADQ594U>
- Harrington, L. (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). Crecer Trans | Familias Diversas. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Harrington, V. (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). Crecer Trans | Familias Diversas. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Hola Chile. La Red. (noviembre, 2016). *Madre de niña transgénero nos cuenta su experiencia en Hola Chile* [Episodio de serie de televisión]. Chile: Hola Chile (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KsQtjHGrlIE>
- Lapueta, K. (Productor y director). (febrero, 2018). *Primer teaser del mediometraje documental "Niñxs"* [Archivo de video]. México. Recuperado de <https://vimeo.com/250031097>
- Mansilla, G. (2017). En Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>
- Miller, J. (marzo, 2013). *Queer Pedagogies in Public Places* [Archivo de video]. Conferencia presentada en The Scholar & Feminist 2013: Utopia. Nueva York: Barnard Center for Research on Women (Productor). Recuperado de <http://bcw.barnard.edu/videos/jennifer-miller-queer-pedagogies-in-public-places/>
- Pavan, V. (2017). En Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>
- Platero, L. (abril, 2015). *Salir del armario: Pedagogías Queer*. Lucas Platero [Archivo de video]. Madrid: Fundación Telefónica Madrid (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=A99f4RY0WpU>
- Puar, J. K. (mayo, 2012). *Homonationalism Gone Viral: Discipline, Control, and the Affective Politics of Sensation* [Archivo de video]. Beirut, Líbano: American University of Beirut, The Prince Alwaleed Bin Talal Bin Abdulaziz Alsaud Center for American Studies and Research (CASAR) (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6a0Dkn3SnWM&t=664s>

- Raijenstein, P. (abril, 2015). *Pedagogías Queer. Patricia Raijenstein* [Archivo de video]. Madrid: Fundación Telefónica Madrid (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N-eUTs-6kFw>
- Regueiro, I. (2017). En Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>
- Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Sofía (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crece Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Storani, E., Duque de Arce, S., & Cáneva, J. (Directores). (Agosto, 2017). *Visibles-Documental sobre Infancias Trans*. [Documental]. Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fJA09xkQCYU&t=459s>
- Sweeney, N. (Director). (2015). *My Transgender Summer Camp. Born In The Wrong Body*. [Documental]. UK: Channel 4 Television Corporation.
- Vela, E. (2017). En Díaz, D. (Productor). (2017). *Crece Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>
- Zafra, R. (abril, 2015). *Salir del armario: Pedagogías Queer. Remedios Zafra* [Archivo de video]. Madrid: Fundación Telefónica Madrid (Productor). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vVXbC7qfZW4>

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 2. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 3. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 4. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).

- Figura 5. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 6. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 7. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 8. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 9. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 10. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 11. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 12. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 13. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 14. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 15. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 16. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 17. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 18. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 19. Fotograma de Berliner, A. (Director). (1997). *Ma vie en rose* (Mi vida en rosa). [Película]. Bélgica-Francia: La Sept Cinema, TF1 Films Production, Freeway Films & Centre National de la Cinématographie (Coproducción).
- Figura 20. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 21. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).
- Figura 22. Fotograma de Sciamma, C. (Directora). (2011). *Tomboy*. [Película]. Francia: Hold Up Films / arte France Cinéma (Productora).

Figura 23. Fotograma de Díaz, D. (Productor). (2017). *Crecer Trans | Familias Diversas*. [Video reportaje]. México: VICE en español, Vice Media S.A. de C. V. Publicado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDWko314PEk>

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Tradiciones académico – disciplinarias en occidente*. Elaboración propia (Angélica Vázquez), con base en los análisis de Rojas, I. (2016b). La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México: aportes de Francisco Larroyo. En Ducoing, P. (Ed.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 179-190). México, D.F.: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés S.A. de C.V.