

Un balance de la “teoría queer” en educación: silencios, tensiones y desafíos¹

On the balance of “queer theory” in education: silences, tensions and challenges

Thiago Ranniery²

Traducción: Mauricio Vouilloz³

Resumen

A partir de indicios empíricos de la producción académica sobre la teoría queer en la educación en los últimos quince años, este texto explora cómo los sentidos de lo queer proyectan esperanzas sobre el estatuto político de la educación y cómo el evento de la teoría queer se convierte en una negociación de instancias que abren los objetos ambivalentes de pesquisas. Se argumenta que, por un lado, la articulación para hacer posible la incorporación de la “teoría queer” en el campo de la educación ha funcionado para territorializar su espectro de acción como sinónimo de pesquisa en género y sexualidad. Por otro lado, se hizo posible que género y sexualidad fuesen incorporados en la agenda. La actualización de categorías como “conocimiento” y “enseñanza” se ha convertido en experimento de la “teoría queer” refractario a las organizaciones normativas de la educación. A pesar de la defensa de que las marcas son abiertas y problematizadas, lo que ocurre es como si solo hubiese una identidad posible para

Summary

Based on empirical evidences of academic theoretical production on queer theory in the discipline of education in the last fifteen years, this article explores how the understanding of queer theory projects hope on the political status of education and its role in negotiating ambivalent research objects. The incorporation of “queer theory” in education helped territorialize its action spectrum as a synonym for research on gender and sexuality, allowing these themes to enter the field. Conversely, the update of categories such as “knowledge” and “teaching” has made the experiment of “queer theory” refractory to normative education initiatives. Despite the idea that social markers are open and problematized in education, it is as if there was only one possible identity for education.

la educación.

Palabras clave: teoría queer; educación; conocimiento; enseñanza; identidad.

Keywords: queer theory; education; knowledge; teaching; identity.

Fecha de Recepción: 20/07/2019
Primera Evaluación: 25/07/2019
Segunda Evaluación: 05/08/2019
Fecha de Aceptación: 20/08/2019

Balancear fue uno de los verbos asociados al movimiento promovido por la emergencia de la “teoría queer” y su progresivo movimiento en el campo de la educación en Brasil. El año era 2001. GuaciraLopesLouro(2001)firmaba *Teoría Queer: uma política pós-identitária para a educação*, aquel que sería considerado como el marco inaugural de la entrada de la “teoría queer” al país. Pasada poco más de una década, la producción se popularizó considerablemente. El incremento a lo largo de los últimos 15 años se comprueba a través de ciertos indicios encontrados, por ejemplo, en el premio de tesis ofrecido por la Coordinación de Perfeccionamiento de la Enseñanza Superior (Capes) para el área de educación, que premió/ condecoró, en 2014, una producción de perspectiva queer (Silva, 2013). Poco tiempo después, el mercado editorial académico anunciaba la primera revista para los estudios queer en Brasil, la *Periodicus*, que en su segunda edición dedicó un dossier especial a la Educación. A propósito, César y Setti (2012) sostuvieron que los estudios de género en la educación brasilera se consolidaron a partir de los abordajes post-estructuralistas y foucaultianos y que la progresiva incorporación de la “teoría queer” hizo de la sexualidad un objeto de estudio en el campo educacional.

Desde entonces, se sabe poco acerca de cómo se ha venido constituyendo la inteligibilidad de la producción académica bajo la rúbrica de la “teoría queer” en educación. Explicito entre comillas porque el término ha sido usado como

si describiese de forma autoevidente los objetos de la investigación, obviando que, casi siempre, contiene un discurso múltiple y fracturado. Mantengo en el horizonte la siguiente pregunta: ¿es posible manejar la producción discursiva escrita desde su entrada oficial al país, que se inicia con una obviedad aparente —el carácter contestatario— para cuestionar el riesgo de describir a la investigación en género, sexualidad y educación como homogénea? Este interrogante se traduce en una preocupación con la estabilidad de la “teoría queer” de modo que pueda permanecer resistente a la circunscripción. Es, de este modo, un experimento tentativo que hace eco con la pregunta de Colebrook (2009): ¿sería la “teoría queer” una reflexión sobre lo que significa ser queer o la reflexión “queer” cambia los modos sobre los cuales teorizamos? De forma análoga, la “teoría queer” funciona como una reflexión sobre la educación o cambia los modos de teorizarla. Intento, pues, señalar cómo los sentidos de queer proyectan esperanzas sobre el status político de la educación y como el evento de la teoría “queer” se convierte en la negociación de instancias que abren objetos de investigación híbridos.

Estas inquietudes se desagregan en un argumento doble. Por un lado, la articulación para hacer que la “teoría queer” se incorpore al campo de la educación ha funcionado para territorializar su espectro de acción como sinónimo de género y sexualidad. Por otro lado, se volvió

posible que género y sexualidad fueran incorporados a una agenda de investigación. La actualización de categorías como “conocimiento” y “enseñanza” acabó por recolocar su carácter fundacional en el discurso pedagógico. En ese sentido, mi deseo no es tanto explorar la constitución de la “teoría queer” en Brasil sino cómo se asumió de forma muy rápida aquello que Peter Taubman (2007) llamó lenguaje de la pedagogía; señalada como el lugar de una orquestación normativa refractaria a los “nuevos mapas de género y (trans)sexualidad” (Ranniery & Santos, 2010). A pesar de la defensa de que ciertas marcas son abiertas y problematizadas, lo que ocurre es como si solo hubiese una identidad posible para la educación. Este artículo gira, por lo tanto, en torno a la cuestión de saber “qué tan queer es la teoría queer” (Eng, Halberstam y Muñoz, 2005), cómo se la trata en educación en busca de hacer una apelación a abrir la imaginación pedagógica para otros futuros.

Se trata de una especie de apelación a partir de algo que llamaría una futuridad queer de la educación, torciendo la imaginación política de Muñoz (2009). Defiendo que es productivo abordar la relación entre “teoría queer” y educación con escepticismo al respecto de la idea de ruptura para no oscurecer las continuidades y los hibridismos teóricos utilizados. Por lo tanto, este artículo mantiene el énfasis en algunas rutas y entramados

teóricos de la producción académica, permitiendo arrojar luces sobre cambios y apropiaciones en el campo de la educación en Brasil. Corriendo, indudablemente, el riesgo de exclusiones, opero a partir de indicios empíricos extraídos de esta producción teórica, en especial centradas en el campo del currículo o en dialogo con él, sin ninguna pretensión de describir de forma total o abarcadora la superposición de la educación con la “teoría queer” en el país. La selección de estos indicios tienen como punto de partida la circunscripción de textos académico-científicos y de divulgación producidos tanto por sujetos que se constituyen como investigadores en educación como por investigadores en “teoría queer” que se acercan a la educación en virtud de su actuación en la representación de los campos intelectuales en juego en este entramado.

Al tomarlos como objetos de estudio, es pertinente entender cuál es la productividad de las asociaciones de la “teoría queer” y abrir su significación no como una etapa posterior de desarrollo, sino como una indagación de sus posibles reconfiguraciones. Destaco también que, si oscilo entre hacer o no mención a los autores, limitando las citas a momentos específicos, se debe a una presunción de que todos enuncian y reciben, de algún modo, los discursos que pueblan este campo de investigación. Por lo tanto, dividiré el texto en tres partes.

En la primera, apunto a que existe una asociación entre “teoría queer” e investigación en género y sexualidad, cuya evidencia despierta un extrañamiento. Las dos partes siguientes exploran cómo

la producción de unidades conflictivas han vuelto inteligible el significado de “teoría queer” en educación, acompañada de un aparato material y político, de movimientos históricos e instituciones, por medio de los cuales conceptos asociados a ella son sometidos a la gramática de la educación. Apunto, en la última parte, a cómo la producción asociada con la “teoría queer” se encuentra históricamente impregnada y empíricamente incorporada a categorías como “currículum”, “conocimiento” y “enseñanza” que circulan incuestionablemente. Concluyo, al fin, que hay, sin embargo, una sensación ambivalente en cuanto al efecto, pues existen un conjunto de desafíos y tensiones que alimentan un conflicto movilizador con los límites constitutivos de lo que se ha venido llamando “teoría queer” en educación.

En los umbrales de la “teoría queer”

Que en Brasil sea el campo de la Educación el que haya acogido a la “teoría queer”, según Miskolci (2012: 36), puede estar ligado “a la entendible sensibilidad crítica de nuestros educadores en relación a las fuerzas sociales que imponen, desde muy temprano, modelos de comportamiento, patrones de identidad y gramáticas morales a los estudiantes”. Esta recepción se dio en un momento de inflexión de la política sexual brasileña, en un campo amplio y dinámico de acción y lucha que involucra actores como el movimiento social, las universidades y el Estado (Miskolci, 2011). Tal entrada es simultánea al impacto del post-

modernismo y del post-estructuralismo que, sumado a las reconfiguraciones políticas y culturales marcadas por las actuaciones de los movimientos sociales y por las territorializaciones de la alteridad, resignificaron, por un lado la educación como parte de una lucha radical contra las discriminaciones y por otro lado, tomaron el currículum de asalto para hacer una crítica de como este artefacto pedagógico tomó un lugar en la reproducción de relaciones de poder.

La entrada de la teoría queer se da de modo especial a partir del campo de las discusiones acerca de la currícula en Brasil. Tomaz Tadeu da Silva (2001), en una importante obra sinóptica de campo, ya había dedicado un capítulo a la productividad de la “teoría queer”. El currículum vuelve a aparecer como objeto en la reconocida obra de Guacira Louro (2004a), además de ser notable, en el ámbito internacional, la insistencia de William Pinar (1998, 2001, 2004) por la productividad de la “teoría queer” en el campo curricular. Sin embargo, el límite que bordea el campo viene siendo producido por una serie de “conversaciones complicadas” (Pinar, 2004), en las que la “teoría queer” es apenas una de las múltiples líneas de potencial crítico para el pensamiento curricular. Dicha “teoría” ha sido descrita como parte de un amplio conjunto de perspectivas que promovieron, no sin reacciones por parte del cardinalato epistémico nativo, una serie de rupturas en el pensamiento educativo crítico

(Paraíso, 2004).

Si Moreira (1990, 2003) argumentó que el pensamiento curricular brasileiro está marcado por una considerable influencia teórica norteamericana, en una entrevista reciente (Moreira, 2011a), se mostró aprensivo con respecto a una posible “filosofización” del campo curricular en Brasil en contraposición a la entonces producción sociológica de inspiración marxista. Como Butler y Scott (1992) enfatizan, la resistencia al post-estructuralismo, categoría bajo la cual se acostumbra incluir a la “teoría queer”, se volvió un espacio de inquietud – general sobre la pérdida del dominio cognitivo – uno de los temas que sobresale en el discurso educativo contemporáneo.

Delante de la hegemonía de la teoría crítica del currículum (Lopes & Macedo, 2003), fue necesario asociar “teoría queer” con otras corrientes teóricas de tinte post-estructural en torno a la progresiva migración hacia los debates sobre cultura, tanto para permitir la inserción de las cuestiones de género y sexualidad en la educación como para representar al currículum como un elemento culturalmente implicado en la producción de género y sexualidad. Este fue un viraje en consonancia con el pasaje de una matriz naturalizadora y biológica hacia referencias socio-culturales de construcción del género y de la sexualidad en la producción académica en educación (Vianna, 2012). Se puede, de hecho, tomar

esas asociaciones como articulaciones para fomentar la fertilidad de objetos de investigación y construir problemas teórico-metodológicos derivados de ellas, especialmente para un área en la que género y sexualidad venían siendo denunciados como “campos de silencio” (Santomé, 2010).

No obstante, en el momento en el que la hegemonía del pensamiento marxista empieza a decaer en los estudios curriculares, con una fuerte incorporación de perspectivas post-estructurales (Macedo, 2013), aun pudiéndose hablar de un incremento de las investigaciones sobre género, sexualidad y educación en Brasil por lo menos desde la década de 1990 (Vianna et al., 2011; Ribeiro & Xavier, 2014) “queer” no llega a constituir un efecto más allá de para la consolidación de una agenda de investigación en género y sexualidad. Tal afirmación proviene del hecho de no interrogarse sobre cómo se han venido conservando y recludiendo fundamentos para la educación, los cuales, alejados de sus contingencias son tomados como verdades absolutamente necesarias.

La evidencia misma del término “queer” abarca un elenco significativo de cuestiones que inciden principalmente sobre el enfoque en una tematización específica. A fin de cuentas, como menciona Jagose (1996), una de las potencialidades del término “queer” está en su resistencia a la circunscripción. Ranniery (2013), en un mapeo de la producción en educación, destacó que el uso del término “teoría queer” como categoría de búsqueda en el banco de

Tesis y Disertaciones de Capes exhibe rápida abundancia, dadas las múltiples referencias obtenidas. Esta dilución se da de forma paralela al modo en el que han venido funcionando para describir la combinación entre los temas de sexualidad, género y educación. Una incorporación que facilita su dispersión. Es posible, de hecho, sugerir que la configuración de algo que podríamos denominar “estudios queer” es sustancialmente diferente a lo que existe en Estados Unidos. Facchini, Danialukas y Pilon (2013) destacan que existe una complejidad en la producción académica alrededor del género y la sexualidad en Brasil, en la que la “teoría queer” es una de las varias áreas de estudio entrelazadas en dicha complejidad, pese a su popularización y al progresivo reconocimiento en Brasil en el mapa de la “teoría queer”. Esta aparente paradoja entre su significado como sinónimo de investigación en género y sexualidad en educación, y su imprecisión ya resuelve un problema sobre sus articulaciones.

A mi entender, sin embargo, la imprecisión puede ser útil. Una claridad en sus usos puede ser mistificadora y remitir a esencialismos contra los cuales la “teoría queer” se ha enfrentado, pudiendo ser asociada con una idea de univocidad y de autoridad incuestionable. Sin embargo, esta correspondiente dispersión trae una serie de cuestiones: ¿se ha llegado a un momento en el que los efectos de lo “queer” ya se hacen tan presentes que no tiene más sentido mencionarlos? ¿O ha sido preferible abandonarlo para mantenerlo abierto? Comúnmente basadas en las obras escritas u organizadas por Guacira

Lopes Louro (2001, 2004a, 2004b, 2008, 2007, 2010, 2012), las incorporaciones de “teoría queer” para discutir género y sexualidad en relación con la educación han producido unidades conflictivas – una operación que, si logra constituir su propia categoría, también se dirige para su esparcimiento.

Usar el término “queer” como un término paraguas puede, según Halperin (2000), tener un efecto de representar la producción queer como una gran familia feliz en la que la articulación con otras perspectivas haría sonar una convivencia armoniosa. Si hay un horizonte político común, la misma Louro (2007) destaca que con mucha facilidad las afinidades políticas llevan a tensiones teóricas y metodológicas. Si tales tensiones permanecen invisibles, se insiste en que la “teoría queer” en educación solo puede darse en la medida en la que sea capaz de poner en escena una serie de presupuestos no cuestionables.

En los límites de la construcción social

Frente al riesgo del prejuicio de parecer reduccionista, Louro (2004b) señala como la “teoría queer” es asociada a los estudios de género, sexualidad, feminismos, estudios gays y lésbicos, estudios culturales y corrientes post-estructurales con el fin de destacar el carácter

construido, social y culturalmente, de la sexualidad y el género. Sin ser raro, en lo que respecta al campo de investigación de género y sexualidad, se afirma que “en el interior de las comprensiones teóricas [existen] más concordancias que divergencias, desperdiándose energía y produciéndose ilusiones de incompatibilidad allí donde existen más elementos comunes para reunir que disenso” (Souza Filho, 2007:6).

El límite está en perder de vista cómo se sugiere una integración de las posiciones en un todo único al tratar teorías distintas de forma unificada, sin considerar especificidades o disminuyendo su fuerza. No se trata de negar la importancia de estos campos para la “teoría queer” o incluso para las luchas políticas contemporáneas en el campo de la educación, ni el descrédito intelectual, sino tal vez de advertir sobre la tendencia a ponerlos al mismo nivel. Esta no es, sin embargo, una defensa en pos del retorno a la disciplinarización, delimitando hasta dónde llega el alcance de cada una de las perspectivas teóricas, sino, por el contrario, es sobre el valor de subrayar las vicisitudes para que no sean obliteradas en nombre de las negociaciones acerca de las posibilidades de investigación. En este sentido, no se está proponiendo insistir en la “ambigüedad” de

determinados textos, sino explicitar contingencias.

En asociación casi unánime con la definición de género de Joan Scott (1995) en *Genero: uma categoria útil de análise histórica*, aunque a veces matizada por las lecturas de Guacira Louro (2004b, 2008a, 2007), Linda Nicholson (2007) o incluso Judith Butler (2010a, 2010b), la posición según la cual género es una construcción social ha sido considerada teóricamente productiva, en especial cuando se toma la educación como espacio de construcción, a veces de múltiples formas -y otras no tanto- de masculinidades y feminidades. Este capítulo del libro *Gender and the Politics of History*, publicado en 1988 (Scott, 1999a), tuvo un considerable impacto en el campo de la educación, precisamente al ser traducido por la propia Guacira Louro y revisado por Tomaz Tadeu da Silva, siendo publicado en la revista *Educação e Realidade*. El rechazo a trabajar con definiciones de género universales y atemporales para todas las culturas, sugiriendo que no son atravesadas por procesos históricos y culturales, le permitió a Scott (1995) defender el género como forma de conocimiento cultural de las diferencias sexuales, un conocimiento que regresa a los significados y a los valores histórica y culturalmente asociados a lo masculino y femenino.

En otros textos menos utilizados, Scott (1999b, 2002) viene a proponer conclusiones que expanden el concepto de este ensayo clásico, pero, en un texto reciente (Scott, 2010), vuelve a señalar que, en medio de varios desacuerdos en torno a las relaciones entre sexo y género, continua vivo el sentido de que género es

la construcción de significados sociales y culturales sobre las diferencias sexuales organizadas, a su vez, como datos biológicos. Importantes diferencias entre las varias vertientes feministas, destaca Haraway (2004), encuentran en la noción de género como construcción social una confluencia para contrarrestar la naturalización de la diferencia. Mientras tanto, Vianna et al. (2011) resaltaron que una producción académica expresiva que se propone discutir género en la educación apenas pone en foco a las mujeres de manera descriptiva, lo que también coincide con las conclusiones de Carvalho (2004) de que existen lagunas expresivas en educación en cuanto a la discusión sobre hombres y masculinidades. Dentro de estos límites epistemológicos, cuando se equipara la “teoría queer” con la perspectiva de construcción social, los límites de inteligibilidad de género con el cual se opera puede limitar el trabajo, agotando su campo de significación.

Las inequidades de sexo han sido interpretadas como un fenómeno universal, sobre el cual se erige el género, y de las cuales el currículo y las escuelas no participan. A pesar de que se trate el género dando significado a las relaciones de poder en la educación, el concepto ha sido utilizado (de modo) prescindir de sus efectos de poder en la propia teorización. Al afirmar que los aparatos educativos construyen – comúnmente recurriendo a la gramática del enseñar y el aprender – el género como masculino o femenino, se evita preguntar sobre si este movimiento es suficiente para

saber en qué condiciones se hace que emerjan sujetos en una “matriz generificada de relaciones”, usando la expresión de Butler (2010a). Es la misma Butler (2010b) quien juzga que los estudios en torno de la construcción social son los más propensos a una rectificación en términos naturalizados de matriz epistemológica que articula oposiciones jerárquicas entre los géneros. La dimensión de género tal y como la explora Butler (2004) permite iluminar como, una vez asumida, la producción discursiva de lo masculino y lo femenino es tan universalizada que se ha vuelto teóricamente difícil imaginar una alternativa por la cual pueda ser contrastada, haciendo fallar, paradójicamente, los principios de contextos históricos y culturales asumidos por la perspectiva de la construcción social.

La fusión de género con su expresión normativa restringe el campo semántico, apuntando hacia un silencio con respecto a la relación entre educación y otras formas de género difícilmente agotables en lo binario masculino/femenino. Cuando se asume que el género, desde siempre, significa exclusivamente la matriz binaria, se omite que la producción de este binario es contingente y que las permutaciones de género que no se adaptan a él son también sus partes constitutivas. Una vez asumida tal universalidad, problematizar cómo es que otras formas de género son constituidas por los discursos pedagógicos es, como mínimo, una imposibilidad. Los implica

en la producción de género, tanto en sus versiones binarias – como en la producción de los “géneros increíbles” (Butler, 2010a) – como en su construcción – y como en su desmontaje - es el tipo de afirmación llevada al campo de lo ininteligible. Esos “otros” de la matriz de género son tan otros que solo pueden ser descriptos como “los otros”, aquellos que de tan “anormales” solo pueden presentarse como vías de escapes o accidentes de viaje en la tan clara y objetiva normatividad que la educación tanto se esmera en producir.

Según parece, la performatividad de género fue de algún modo equilibrada con el construccionismo social. Es posible dar crédito a esta superposición por la forma en las que las traducciones de textos muy diferentes entre sí se dieron al mismo tiempo y se forma superpuesta. En *O corpo educado*, por ejemplo, libro organizado por Guacira Louro, en 2001, la “Introducción” de *Bodies that matter* (1993) figura al lado de capítulos de Jeffrey Weeks y Richard Parker. Mientras tanto, en este texto Butler (2010b: 161) argumenta que la performatividad de género implicaba la movilización de otro registro teórico sobre “los tipos de omisiones y exclusiones por los cuales la construcción del sujeto [...] no es más construccionismo, pero tampoco es esencialismo”. Y, no sin razón, insiste en lo problemática de la confusión entre construcción cultural y efectos performativos,

ya que la “performatividad funciona, cuando funciona, contra cierta presunción metafísica de las categorías culturalmente construidas y llama la atención para los diversos mecanismos de esa construcción” (Butler, 2010c:149). Allí, Butler (2010b:162) marca que no se trataba de afirmar que todo es construido, y señala como “la construcción debe significar más de lo que [...] una simple inversión de los términos”.

No tengo, por ahora, pretensión de mapear los meandros de esta argumentación en la obra de Butler, solo señalar que la presuposición según la cual todo es construido culturalmente con solo invertir la posición de los términos naturaleza y cultura, que la performatividad de género intenta desplazar, aun subyace fuertemente. Quiero sugerir, a su vez, que la noción de construcción social se volvió inteligible en virtud de su aproximación a las perspectivas que ya circulaban en educación, señalando la dimensión socialmente construida de las selecciones de conocimiento involucradas en las tramas de poder del currículum (Macedo, 2011). Sin embargo, esta equiparación entre construcción social y performatividad permitió actualizar los fundamentos del sujeto voluntarista – tanpreciado para el campo educativo – sea obedecer la norma, sea enfrentándola, sea perpetuándola – tanto como rehabilitar el carácter metafísico de la educación, ahora transformada en un proyecto irrefutable de una normatividad universalizada a ser enseñada a todos.

Esta fusión tiene como uno de sus dos efectos la lectura de la sexualidad

como homosexualidad, aun al proponer una forma de crítica política del binario homo/heterosexualidad como constitutivo de la orden sexual. Tal indicación puede ser una pista del porque el género aparece más en el área de educación que en la de sexualidad (Vianna et.al., 2011; Vianna, 2012; Moreira, 2011b), ya que la adhesión conceptual a esta última tiende a ser asociada con la homosexualidad o, de modo más amplio, a los LGBT. Una crítica a la producción del conocimiento centrada en sujetos tratados como desviados desde el punto de vista de la matriz heteronormativa ha sido movilizada, desde la génesis de la teoría “queer”, para argumentar que una serie de normas es puesta en acción por un régimen dual que promueve la hegemonía heterosexual, creando y manteniendo sus límites “negativos” por medio de la homosexualidad.

Al constituir la homosexualidad como un objeto de investigación privilegiado y sobre el cual se debe hablar cuando se habla de sexualidad, “la heterosexualidad se constituye también como instancia privilegiada del conocimiento – como la propia condición para conocer – de ese modo evitando convertirse en un objeto de conocimiento o en un blanco de críticas” (Miskolci & Pelúcio 2011:55). Un silencio sobre la heterosexualidad como objeto de investigación es, de este modo, alimentado. Cuando aparece, se conecta con la llamada “dimensión relacional” de género que,

al intentar desnaturalizar la presuposición según la cual hombres y mujeres están respectivamente destinados unos a los otros, repite la existencia de hombres y mujeres como las únicas “cosas” sobre las cuales la educación puede llegar a producir. En juegos de contrastes: al paso en que la heterosexualidad, tan aparentemente próxima al género, es paradójicamente vista con sospecha o como una versión ideal del deseo normativo, la homosexualidad, a su vez, es colocada en una especie de exterioridad absoluta, fuera de las normas y del orden sexual, sin instituciones sociales, como la escuela, que le den soporte.

Esta singular emergencia se debe mucho a las conjunciones con lecturas de Michael Foucault, especialmente *História da Sexualidade I* (Foucault, 2010). A pesar de ello, se omite en gran medida su idea, basada en una arqueología de las ciencias humanas, sobre como los saberes acerca del hombre (Foucault, 2008) materializan normas cuya explosión discursiva en torno a la homosexualidad, como una especie de sujeto identificable, no es una liberación de las normas, sino una puesta en escena de un complejo dispositivo de poder. Este “sistema”, designado de “heteronormatividad”, advierte que la producción de conocimiento con respecto a género y sexualidad en la educación no es ajena a sus efectos. En otras palabras, aquellas estructuras de comprensión y estilos de pensamiento del que hablan Berlant y Warner (2002) no solo hacen que la heterosexualidad parezca coherente en la producción exclusiva de lo masculino y femenino y

sea privilegiada, en la medida en que se constituya como silencio, sino que también, en la medida en la que tales dimensiones pasen desapercibidas, la heterosexualidad aparece como un idioma básico en la producción de conocimiento cuando se trata de género, sexualidad y educación.

Estos cruces integran las estrategias por medio de las cuales el género y la sexualidad regulan la producción de conocimiento al volverse los objetivos de investigación. En este panorama, género permanece como una categoría para entender la escolarización, procesos de enseñanza y aprendizaje, y socialización de niñas y niños en las escuelas (Paraíso, 2010, 2011; Reis, 2011) –una categoría del ámbito público, quizás– casi siempre apartada de la sexualidad, la cual es usada para debatir las cuestiones de las expresiones homosexuales – una categoría, quien sabe, del ámbito privado.

Estos términos sugieren más que solo considerar una distinción teórica entre los efectos de los estudios de género y los estudios sobre sexualidad. Al retomar los argumentos de Rubin (1998) de que la sexualidad y el género, a pesar de estar relacionadas, no son lo mismo y forman dos escenarios distintos de la práctica social, Butler (1994) vuelve a plantear la falacia que sería pensar a la sexualidad fuera de la regulación de género y que es necesario complicar el esfuerzo de realizar una simple

separación. Sea cual sea el modo por el cual ciertas formas de sexualidad solo son inteligibles dentro de la matriz generificada, sea esta la respuesta sexual de las normas de género, objetos de análisis pueden estar siendo omitidos, una vez que se insiste en mantener al género y a la sexualidad no solo distantes sino también internamente cohesivo.

Sobre categorías identitarias entre normas y violencias

Cuando la homosexualidad recobre el campo de significación, el foco que le es dado crea también una especie de norma que replica la división entre categorías identitarias. Aun cuando se problematizan aquellos deseos de regulación de identidad, Butler (2004: 22) recuerda que la “teoría queer” no es otro nombre para la expansión de la política de identidad, sino que procura insistir en que “la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de cualquier categorización”. De manera que en las ocasiones en las que se está enfrentando a las fisuras de género y sexualidad, la recurrencia a versiones que autonomizan escapes atribuye a los sujetos una especie de “capacidad heroica de posicionarse por fuera de las normas socialmente impuestas, como si fuese posible atribuirse a sí mismo una categorización diferente de aquellas disponibles en su contexto socio-histórico” (Pelúcio & Miskolci, 2011: 256).

A pesar de la forma en la que la “teoría queer” articuló la deconstrucción de la asunción de cualquier identidad que celebre una naturaleza o una realidad cultural, ha sido considerado como

políticamente válido el trabajar con categorías identitarias como si existieran *a priori* de los procesos educativos. Esta lectura retoma las relaciones y los recorridos entre militancia y academia en la producción sobre sexualidad, ya vastamente manifestados (Simões Neto et al., 2011) y cuyos efectos, antes de que se pensarán en el conflicto, se hacen presentes en el interior de la producción. El recurso a estas categorías es evocado para ser interpretadas como escape o como rebelión a la norma, siempre de alguna forma en oposición a la respetabilidad moral del discurso pedagógico.

Se insiste, de este modo, en que no es cierto que esté “todo dominado”. “Resistencia”, “escape”, “disidencia” producen acontecimientos, que revelarían como se huye tanto de los saberes constituidos como de los poderes dominantes. El peligro se pone de manifiesto en el bloqueo a la reflexión sobre los modos por los cuales aparatos educativos forman parte de los complejos significados que constituyen la sexualidad como una unidad artificial y un ideal regulatorio, como describe Foucault (2010), en nombre de la liberación de un sujeto espontaneísta. Sentidos de “subversión” funcionan como una cortina de humo cuando defienden una conexión demasiado estrecha con una ontología de la subjetividad que toma al sujeto como capaz de representarse a sí mismo y estar libre

de la normatividad de una vez por todas.

El enfrentamiento de poderes aparece como un atributo de un sujeto que es, en suma, *dueño* de sí mismo, algo que Butler y Athanasiou (2013) llamaron individualismo posesivo. En efecto, esta “larga e íntima relación entre libertad y aprisionamiento hace imposible imaginar la libertad independiente de la restricción o la personalidad y la autonomía separadas de la santidad de la propiedad y de la noción de ser propietario de uno mismo” (Hartmann, 1997: 115). Aun después de que Foucault (2010) examine las inversiones en ciertas narrativas de libertad, cuya celebración del heroísmo es una destacable emergencia de regímenes de poder, continúa el temor de “abandonar ciertas narrativas heroicas sobre sexo y disidentes sexuales que ubican homosexuales como siendo siempre y en todo lugar, progresistas, oprimidos y enfrentándose al poder” (Halberstam, 2011: 126).

Esta afirmación implica a la educación en los modos de “enseñar” a ser hombre y mujer y en como “esa vigilancia de las normas de género cumple un papel central en la pedagogía del armario” (Junqueira, 2012: 286) para denunciar la opresión, el silenciamiento y la invisibilidad cuando se trata del ámbito de expresiones de sexualidad que escapan de la hegemonía heterosexual, dando a conocer las estrategias que revelan un estado de negación en relación a las inequidades generadas por la homofobia y por el heterosexismo en el currículum. El problema liminar que se plantea es el de imaginar la educación

como un proyecto de normatividad, contrastada por la subversión heroica, sin caer en las trampas de la totalización. En la notación de Puar (2007), independiente del nivel de los modelos de subjetividad y del nivel de consideración política, los refinamientos teóricos pueden ser limitados, en caso de que se asuma la prioridad y la singularidad del sujeto disciplinar y de su interpelación identitaria. Aún al transversalizar género y sexualidad como fundacionales para la educación, se puede llegar a una fatiga cuando se afirma la heteronormatividad como una especie de modelo al cual se debe intentar llegar y al congelar, al mismo tiempo, la educación como prescripción disciplinar de este modelo.

Pedagogía do insulto: así es como Junqueira (2012) describe las prácticas que transforman a la escuela en un espacio en el cual, a diario, circulan prejuicios que acarrear discriminación y violencia. Existe un vasto archivo documentado de cómo es que la escuela vino a convertirse en un lugar frecuentemente considerado inhabitable para las sexualidades y las experiencias de género que escapan al estrecho marco heterosexual dominante (Peres, 2010; Bento, 2011; Sales & Paraíso, 2013). Sin embargo, al igual que la invisibilidad, conquistada frecuentemente por la mímica heterosexual, demuestra ser la estrategia principal para prolongar trayectorias escolares y para que

huyan de la incomodidad de que las sexualidades LGBTs respondan por su condición (Braga, 2012), es posible asumir que la invisibilidad no es un lenguaje transparente. Considero, no sin cierta incomodidad, que es necesario extrañar esa idea que circula, según la cual, sean cuales fueran las condiciones de posibilidad, las experiencias fuera del estrecho marco heterosexual están desde ya excluidas, silenciadas y omitidas por la educación. En caso de que así fuere, la producción sobre educación y homosexualidad/LGBTs solo cobraría sentido en un marco que asumiese que no es parte de la propia política educativa de la cual, asimismo, es constitutiva y por la cual es constituida.

La producción sobre género y sexualidad, movilizándolo o no perspectivas “queers”, tomó parte en la formulación de políticas educativas. Para quedarse en el territorio “queer”, sería posible citar, apenas a modo de ejemplo, la organización del libro *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Junqueira, 2009) en el ámbito de la Secretaría de Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi), cuyos capítulos no son firmados por autores que utilicen la “teoría queer” o incluso la organización de diferentes ofertas de la carrera “Género y Diversidad en la Escuela”, dirigidas en algunas universidades por grupos de investigación que, o bien se apropian, o se presentan, como formuladores de “teoría queer”. Como muestra Fernandes (2010), la producción académica en el campo del género y la sexualidad, incluyendo la “teoría queer”, participa activamente de la articulación de políticas educativas

que supervisan el combate de la homofobia en las escuelas. La excepción radicaría en un tropo discursivo en el cual la educación es aquello que se hace en el cuerpo a cuerpo de la escuela, volviendo hacia un marco realista e invocando una presencia que, según Rooke (2010), la “teoría queer” intentó deconstruir.

Cuando se evoca a la educación con el objetivo de reflexionar sobre la manera por la que las regulaciones sociales son impuestas a los sujetos, se tiende a pensar al género como si éste actuara moldeando sujetos sexuados, transformándolos en masculinos o femeninos, al paso que existiera un poder de regulación sexual – entendido como unificado y autónomo – que reprime y regula las expresiones sexuales. Esta dimensión vertical y esencial de la norma es evocada, como si el género y la sexualidad existieran con cierta anterioridad a su reiteración, dándole a la educación apenas el rol de reproducir un conjunto de normas identificables. Aun si el poder es percibido como productivo (Foucault, 2013), solo es aceptado en la condición de restricción, es decir, independientemente de la forma que tome en relación a la sexualidad y al género, tiene que ser considerado como poder de restringir aquello a lo que afecta. Tales relaciones diluyen un análisis multifacético de cómo funcionan la sexualidad y el género, al cerrarse el análisis en lo que Butler (1997b) denomina precariedad

de discurso, o Halberstam (2011) “el arte queer del fracaso”. Es impensable cualquier cuestionamiento sobre la múltiple topología de la normatividad, ya que parece poner en riesgo las formas según las cuales significamos lo que es la educación, la escuela y el currículum.

Sería necesario poner en cuestionamiento la suposición por la que el lenguaje normativo funciona desde siempre y en todos los casos, no tanto para minimizar sus efectos, sino para dejar abierta la posibilidad, debido a que Butler (1997b) nos recuerda que esta apertura es una condición para una respuesta crítica. Si la explicación de los efectos normativos excluye la vulnerabilidad de las normas, no hace otra cosa más que confirmar sus efectos totalizadores, citando de forma amplia el lenguaje normativo. No hay mejor manera de amplificar sus efectos que no sea poniéndola nuevamente en circulación, incluso en un contexto que apelaría por una posición crítica, y al hacerlo, repetir el lenguaje que critica. Si la “teoría queer”, como insiste Miskolci (2012), ha ampliamente corroborado una creciente inestabilidad en los modos en que las personas entienden y se relacionan con cuestiones de género y sexualidad, con identidades y prácticas sexuales, ¿Qué hace posible insistir en la estabilidad del *modus operandi* de la educación? Si la producción de género y sexualidad se da a través de un complejo juego de contradicciones, rupturas y negociaciones, ¿por qué se ofrece como garantía que solo hay una única forma que tomarán la política, el poder o la norma cuando se trata de sexualidad y

género en educación? Dicho de otro modo, estas preguntas son acerca de los efectos ético-políticos de una teorización que, como Goldman (2011) señaló en otro contexto y que mucho puede aportar a esta discusión,

“afirmar el carácter ‘socialmente construido’ de lo que se quiera que sea [...], concede un extraño derecho de excepción a sus propios procedimientos, así como a lo que atribuye el papel de gran arquitecto, a saber, las relaciones sociales y políticas que solo el analista tiene la milagrosa capacidad de ver” (2011: 202).

¿Se puede proveer una explicación de la normatividad operante por la educación sin reinstaurarla, sin abstraerla de sus formas inherentes y condiciones de posibilidad o resumir la constitución de los cuerpos a explicaciones totalizantes? No sin razón, Sedgwick (2003) defendió que el problema de la “teoría queer” es su propia paranoia crítica, cuyo imaginario se ha limitado a buscar y amortiguar el descubrimiento de la norma en todas partes, volviéndose progresivamente mimética con la normatividad. Esta no es, argumenta la autora, solo una característica atractiva, sino que hace que la teoría esté mal equipada para enfrentarse a la “problemática geminada de disciplina o transgresión” (Probyn,

2000: 13) que afecta a una parte significativa de la “teoría queer”.

Sin duda, la gestión de las inequidades para con la “diversidad sexual y de género” permite vislumbrar un intento de legitimar demandas en torno a políticas educativas. No obstante, Ramussen (2006) insiste en que las historias de violencia sobre estudiantes y docentes acaban por ser cómplices en el proceso de objetivación que pretenden denunciar. Tratar la relación con la educación como un juego por la supervivencia de los sujetos en relación a la norma, a pesar de elevar consideraciones fundamentales, puede maximizar de modo inesperado el efecto de la violencia al reducir al campo de la significación a la simple reproducción y a la dirección de estrategias de oposición contra un horizonte de normatividad que es concebido como vertical y homogéneo. Existe cierto peligro cuando la comprensión de los procesos educativos omiten los contextos extraordinariamente dinámicos, de múltiples ritmos y de fenómenos multidimensionales que se entretajan en las escuelas en nombre de un esquema lineal y previamente instituido.

Estos modos de esterilización de la dimensión productiva de la educación, al inducir la idea de que la única alternativa es encontrar maneras de comprobar la destructividad de la prescripción normativa, también son una forma de hacer que profesores y la gestión pedagógica asuman la responsabilidad por las normas, reinstaurando cierta ontología de “un sujeto iniciador e intencional” (Butler, 2010b:162). Nicolino y Paraíso (2014) notan como, a pesar de exponer perspectivas teóricas

y finalidades distintas, la producción sobre la escuela y la sexualidad parte del supuesto de que el espacio escolar es el “más apropiado” para el debate y la reflexión del tema, una responsabilización que implica exigir que los docentes se “capaciten”. Cuando la normatividad da lugar a la exclusión y al sufrimiento impuesto por la escuela, resaltando más las violencias que las condiciones que las engendran, se intenta mantener intacta una construcción que parece cara: la salvación ideológica por medio de la educación (Lopes, 2004). Al mismo tiempo en el que se enfrasca en la enumeración de los diferentes tipos de regulaciones estables a las que los sujetos son sometidos, esa misma dimensión trascendental permite equilibrar la “teoría queer” con la sensación de que es posible proyectar y alcanzar identidades pedagógicas que permitirían nuevas direcciones para la educación.

La ambivalencia se instaura en el momento en el que se reduce a la educación a la enseñanza de formas estables de género y sexualidad, pero hace posible afirmar que existen “formas estables de enseñanza” y “formas estables y adecuadas de enseñar” temas de género y sexualidad. Esta resonancia (torna usual) la aparentemente contradictoria asociación de la crítica a los enfoques teológicos de la Modernidad que han marcado la “teoría queer” con el argumento de que se debe trabajar para la conformación de determinadas

identidades, la crítica a los propósitos normativos del conocimiento valorizando los propósitos emancipatorios a través de ese mismo conocimiento. A pesar de la ruptura en cuanto al objeto de investigación, el agrupamiento “teoría queer en educación” no deja de actualizar el lenguaje de la pedagogía. Cuando no lo hace, funciona como el límite de lo pensable por lo cual se puede implicar la educación con las cuestiones de género y sexualidad, ya que en la medida en la que se establece un vínculo casi inexorable entre educación y normatividad, se vuelve más difícil distinguir entre horizontes imaginarios y más sólidas se vuelven las bases que convierten a la educación en una forma inequívoca de conducta normalizadora sobre la cual se puede intervenir y reformular.

Aproximaciones al currículum, enseñanza y conocimiento

Verdadeira reviravolta epistemológica – así resumió Silva (2001) la actitud *queer* en relación a la teoría curricular, “que no se restringe a la identidad y al conocimiento sexual, sino que se entiende para el conocimiento y la identidad como un todo” (Silva, 2001:107). Existen indicios de un ejercicio, también llevado a cabo por Louro (2004a), de distender los sentidos de la “teoría queer” para más allá del género y la sexualidad, inscribiéndola dentro del vocabulario pedagógico, en especial dentro de la teoría curricular. Parte de este ejercicio se debe a, como mínimo, a dos textos citados

ampliamente por ambos autores: uno de Deborah Britzman (1996), “O que é esta coisa chamada amor? - identidade homossexual, educação e currículo”, cuya traducción por Tomaz Tadeu da Silva se encuentra en la revista *Educação e Realidade*, y otro de Susanne Luhmann (1998), “Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing”, que, sin haber sido traducido al portugués, se encuentra en una publicación estadounidense sobre “teoría queer” y educación organizada por William Pinar (1998). Ambos textos pueden ser vistos como tentativas iniciales de traer para el debate educativo la conocida discusión sobre conocimiento e ignorancia propuesta por Eve Sedgwick (1998) en *Epistemology of closet*.

Cuando Sedgwick (1998) propuso pensar la ignorancia no como falla o falta, sino más bien como un efecto de un modo de conocer, Britzman (1996) encontró una posibilidad de analizar cómo la economía política de la sexualidad produce la heterosexualidad como objeto a ser ignorado y la homosexualidad como objeto a ser conocido y estudiado en las experiencias escolares. Al afirmar que “cualquier conocimiento contiene sus propias ignorancias”, Britzman (1996:68) está enfrentándose a la necesidad de insertar a la sexualidad como parte de articulación de las identidades de estudiantes de un cuadro de análisis pautado en la relación entre conocimiento

y desigualdad social que marcaba la educación - el “trabajo, entonces, debe consistir en repensar la representación y los discursos de identidad, del conocimiento y del poder cultural que circula en las escuelas” (Britzman, 1996: 93).

Paralelamente, Luhmann (1998) propone pensar que “en vez de colocar al conocimiento correcto como respuesta o solución, la teoría y la pedagogía queer [...] proponen al conocimiento como una cuestión interminable”. Moviéndose en el ámbito de la discusión sobre *episteme* de Foucault (1996), Louro (2004: 69-71), por su parte, encuentra una forma de problematizar el binario ignorancia/conocimiento e insiste en “entender las condiciones y los límites del conocimiento de cierto grupo cultural” y en “una erotización de los procesos de conocer, enseñar y aprender”.

Esta inflexión de Louro lleva a cabo mucho de lo que Rasmussen (2006) argumenta sobre cómo es que el trabajo educativo pautado en la teoría *queer* debe cuestionar el por qué y cómo del conocimiento sexualizado y generizado. En otras palabras, para un campo cuya historia está articulada a la cuestión del conocimiento, ha sido productivo defender que el conocimiento a ser enseñado posee marcas de género y sexualidad. Por lo tanto, al permitir la incorporación de la “teoría queer” a la cadena de sentidos, se re-representa un conjunto de significados establecidos cuyos efectos actualizan la relación entre currículum, conocimiento y enseñanza. Todo se toma como si la única forma eficaz de mapear una coyuntura entre las relaciones entre género y sexualidad

fuese, para usar la expresión de Giroux (2008), accionando el currículum como “máquina para enseñar” acerca de género y sexualidad.

Es notable cómo las referencias que remiten a la “teoría queer” se dan concomitantemente a la incorporación de los Estudios Culturales en educación. Ejemplos de este movimiento aparecen en la articulación construida por las importantes recopilaciones de textos traducidos o escritos tanto por Guacira Louro como por Tomaz Tadeu da Silva, como *Documentos de Identidade* (Silva, 2001), el ya mencionado *O corpo educado* (Louro, 2010) y *Corpo, gênero e sexualidade* (Louro; Goellner & Felipe, 2013).

Esta agenda de investigación pasó de defender la relevancia de que se investigasen “otra currícula (además del escolar) que contribuyan para la formación de las personas y que disputan espacio en la producción de sentidos y de los sujetos” (Paraíso, 2007: 24). Su énfasis se desdobra para revestir el modo por el cual la regulación de las personas no se da apenas en los espacios pedagógicos institucionalizados, afirmando que, tal como la educación escolar, “otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una ‘pedagogía’, también enseñan algo” (Silva, 2001: 139). En gran medida, este programa de investigación tiende a invertir los modos en que diferentes medios, tales como el cine, la televisión, la publicidad, o la música, componen una potente maquinaria de

enseñanza y/o aprendizaje sobre género y sexualidad (Louro, 2000, 2009). Si, aun así, la estrategia en juego es “mostrar lo queer en aquello que es pensado como normal y lo normal en lo queer” (Tierney & Dilley, 1998: 60), existen, como mínimo, dos ecos de estas asociaciones que pueden ser tensionadas._

La primera de ellas hace referencia al modo en el cual el énfasis en la lucha cultural corre el riesgo de refundar la afirmación de Fraser (1997:18) de que género y sexualidad deben ser tratados como un “asunto de reconocimiento cultural más que como una opresión material”. Al insistir en el género y la sexualidad como un conflicto cultural en el que se explicita la negociación de significados compartidos discursivamente, el debate con las estructuras de violencia y violación que (las) produjeron puede perder su evidencia. O sea, los efectos materiales de género y sexualidad están más en la violencia a la que se someten vidas y menos en la forma en la que hacen que la vida propia sea concebible. De este modo, es posible colocar el conocimiento como categoría fundacional de la currícula y, al mismo tiempo, denunciar efectos del silencio y violencia de las formas que estigmatiza. Incluso Carvalho (2003, 2004), por ejemplo, insistiendo en el género como un concepto con efectos que atraviesan la escolarización, reflexiona acerca de la dificultad presente en la producción académica de una aprensión más compleja de las relaciones de género para ir más allá de las relaciones hombre-mujer. Mientras tanto, si hubiese algún debate acumulado

sobre los efectos del género, el mismo no puede ser extendido a los efectos de la sexualidad que, a pesar de estar por delante de la incorporación de *Schooling Sexualities* de Epstein y Johnson (1998), emanando del corazón de los estudios culturales británicos, acaba restringido a los estudios de ciertos tipos de sujetos en el ambiente escolar.

El argumento de Butler (2000) de que la sexualidad no es considerada esencial en relación a lo más apremiante de la vida material es políticamente válido, aún si, de modo rápido y superficial, podemos decir que, en contraste con la producción de política, justicia social y democracia – temas que, como señala Lopes (2012), han ganado protagonismo en la investigación curricular – sexualidad y género están fuera del debate curricular. Esto ocurre aun cuando se está enfrentando la posibilidad de crear respuestas para las demandas de los nuevos movimientos sociales u operando con perspectivas post-estructurales. Esta resolución remite a las conclusiones de Grosfoguel (2008), para quien los estudios dedicados a los paradigmas de la economía y la filosofía política no deshacen los hilos teóricos de la crítica proveniente de los lugares subalternizados. Como afirmó Butler (2000), sería reduccionista entender la sexualidad como producción “estrictamente cultural”, una vez que se piensa que la regulación de la sexualidad y las normas de género están sistemáticamente vinculadas al

funcionamiento de la política.

El segundo desdoblamiento está en el propio cuadro de inteligibilidad de la cadena de significación con la cual la “teoría queer” ha sido articulada. En el movimiento de incorporación se forman compromisos implícitos con categorías pertenecientes al lenguaje de la pedagogía. La incorporación de la teoría queer aparece dislocada para el interior de un cuadro en el cual el conocimiento puede ser defendido como su núcleo de articulación con el currículum y la enseñanza y/o aprendizaje como su núcleo de articulación con educación. En ese sentido, se mantiene fiel a una intención ambivalente de conservar como instrumento a aquello cuyo valor es criticado.

Como asegura Pinar (2002: 123): “al trasladarse a los estudios culturales, nosotros, especialistas en la currícula, estamos preguntando, como una vez hicimos, que el conocimiento es el más válido” – una conclusión que fácilmente puede extenderse a la teoría queer en educación. Si la respuesta a la pregunta “cual conocimiento es el más legítimo” implicó una vuelta de tuerca para entender la sexualización y la generización de cualquier selección de conocimiento, es notable que no haya implicado un desplazamiento de la modalidad de interrogación. Lo que parecería, según Macedo (2012), ser la deconstrucción de la sinonimia entre currículum y conocimiento y su ligación correlativa de educación con enseñanza es una tarea urgente, porque tales sentidos tienden a volverse refractarios a las posibilidades de diferenciación y de creación. En

resumen, el currículum es pensado más en términos de reconocimiento de identidades pre-constituídas que en términos de invención de posibilidades de existencia.

Seffner (2013) y Bartolini (2012), al estudiar, por ejemplo, proyectos de “diversidad sexual” en las escuelas, mostraron cómo los resultados no son tan interesantes como se esperaba, sea por el movimiento social, por los profesores o por los mismos alumnos. A mitad de camino se encontraron con grietas, casi siempre interpretadas como “fallas”. (La prevalencia de) la definición de currículum como conocimiento puede funcionar como una estrategia sutil de poder que produce, paradójicamente, una ignorancia sobre el lugar de la sexualidad y del género en las escenas cotidianas de subjetivación que no pueden ser circunscriptas a la idea de currículum como conocimiento, o incluso de currículum como sinónimo de documento de la política de Estado. El enunciado constante de las categorías de conocimiento y enseñanza también lleva a revisar la fascinación que las mismas ejercen al punto del conflicto entre “identitarios” y “queers”, identificado por Fernandes (2010) en la política educativa brasileña, encontrar en las demandas de formación de profesores y en la producción del material didáctico-pedagógico una especie de punto de confluencia. Al final del libro de divulgación científica sobre la “teoría queer” en educación, Miskolci (2012) llega a defender la

confección de materiales didácticos para la enseñanza de género y sexualidad en la escuela. Suele cuestionarse lo que permite que perspectivas tan distintas y que marquen como tan diferentes concuerden en la defensa de ciertos fundamentos como incuestionables para la educación.

Sospecho que la “teoría queer” no se efectúa exclusivamente como otra perspectiva para la cuestión de conocimiento, lo que aseguraría la firmeza del conocimiento como postulado de la verdad. Regresar a las cuestiones planteadas por Luhmann (1998: 47) me deparó una provocación instigadora: “¿qué tal si una pedagogía queer pusiese en crisis lo que es conocido y, como nosotros, alcanzamos a conocer?” ¿Será posible llevarla por caminos tortuosos para que lo “queer” ponga en cuestionamiento el modo por el cual se viene a conocer al currículum como conocimiento? ¿Qué pasaría si aplicásemos el “mirar de mala manera” defendido por Louro (2004a) a la propia formulación de la teoría queer en educación? Si es necesario “lidiar con el hecho de que cualquier conocimiento ya contiene sus propias ignorancias” (Britzman, 1996: 116), los modos de conocer en educación, género y sexualidad tampoco producen efectos que regulan e ignoran otros modos de la “teoría queer” agenciar sentidos de currículum y educación no conmensurable al lenguaje de la pedagogía?

Presento tales cuestiones con un objetivo modesto: el de dejar en claro que este ejercicio se traduce en un esfuerzo por situar lo que dice Butler (2006:

76) sobre la necesidad de que las “prácticas subversivas tienen que explorar la capacidad de leer, tienen que desafiar convenciones de lectura y exigir nuevas posibilidades de lectura”, Tampoco procuro entender por qué resurgen preocupaciones con el conocimiento, sino preguntar, allí donde no se consiga explicar currículum sin que sea como conocimiento, cuáles formas de imperialismo epistemológico están en juego.

Exigir el conocimiento como categoría fundacional del currículum impone fronteras, de tal forma que esa imposición articula un silenciamiento de la respuesta “queer” al estatuto de educación. Ciertamente, la producción de esta identificación no se hubiera producido si no existiesen sentidos compartidos que la permitieran. Cuando se formula el problema de la educación, se hace apoyándose en determinada lógica que permite formularlos y que, por otra parte, deja afuera otras preguntas y otros sentidos como no pensables o hasta impensables. No se trata, de esta manera, de pretender librar a la “teoría queer” de los juegos de significación y poder – como si eso fuese posible – sino de aceptar como parte de su ejercicio “interrogar lo que el movimiento teórico que establece fundamentos autoriza y lo que precisamente excluye o priva de derechos [y] encontrar una manera de poner en mesa los fundamentos que es obligado a establecer” (Butler,

1998: 16-18). Lo que no quiere decir tomar otros sentidos de educación como posibles de ser anticipados. Sospecho que pertenezcan al orden de impensado en términos de especificidades históricas. Mi posición es que cualquier concepto (totalizador) de educación impedirá, en lugar de permitir, los sentidos que podrán ser enunciados a la luz del encuentro con la “teoría queer”. En esa dirección, tampoco estoy proponiendo deshacernos de la categoría conocimiento, simplemente intento aliviar un poco su peso fundacional, con el fin de presentar la educación como un lugar de disputa política permanente.

¿Futuro queer?

En la primer clase del curso *Em defensa da sociedade*, Foucault (2006) regresa al análisis de los efectos esterilizantes de las grandes sistematizaciones, comúnmente albergados bajo el rótulo de ciencias. En ese camino, redefine la genealogía al aproximarla a los saberes imposibles de unanimidad, en el ámbito de un “proyecto de inserción de los saberes en la jerarquía del poder propio de la ciencia, una especie de emprendimiento para “desujetar” los sujetos de los saberes históricos y volverlos libres, es decir, capaces de oposiciones y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, forma y científico” (Foucault, 2006:15). Sin embargo, en seguida, Foucault se ve inmerso en un interrogante provocador:

“¿ellos [los saberes] no corren el riesgo de ser recodificados, recolonizados por estos discursos unitarios que, después de haberlos descalificado y posteriormente

ignorado, [...] tal vez estén ahora listos para anexarlos y para retomarlos en su propio discurso y en sus propios efectos de saber y poder? (Foucault, 2006: 15).

La tentación de asociar tales consideraciones a la “teoría queer” en educación por delante de las aproximaciones que han servido para volver lo “queer” más respetable y, en consecuencia, más digerible es, en definitiva, inevitable. En este movimiento de fagocitosis, se vuelve precipitado señalar un efecto para más allá de la incorporación de género y sexualidad como pautas en la agenda de investigación en educación. Al afirmar que se exige la prescripción normalizadora como categoría central de la educación, ¿no se ha corrido el riesgo de sustentar que no puede haber producción de conocimiento que problematice esta afirmación? Al institucionalizar la producción sobre género, sexualidad y currículum, ¿está inmune a lo que ocurre con el imaginario pedagógico? ¿Cómo se puede seguir investigando con la “teoría queer” al escribir sobre educación? ¿Se puede hablar de un futuro “queer” para la educación?

Mientras reflexiono sobre eso, recupero una cita de Adorno (2003:45) sobre Benjamin: “la ley formal más profunda del ensayo es la herejía. Apenas la infracción a la ortodoxia del pensamiento hace visible aquello que la finalidad objetiva de la ortodoxia

buscaba, secretamente, mantener invisible”. El punto de es que la herejía como ejercicio teórico explicita los dispositivos de la ortodoxia. Que lo *queer* nos vuelva a dar balance. Que continúe habitando la educación para resistir la tendencia a dejarla estática, que venga a detonar “un horizonte de posibilidad cuya extensión exacta y ámbito heterogéneo no puedan, en principio, ser delimitados con anticipación. [...]” (Halperin, 2000: 65). Si no se debe abandonar al género y a la sexualidad como categorías políticas – recordando Haraway (2004) – por más que la “teoría queer” se constituya en un hallazgo incomparable para quien desea insertar género y sexualidad como categorías analíticas – parafraseando a Scott (1995) – hay razones para afirmar que lo “queer” pueda ser “extendido a lo largo de las dimensiones que no pueden ser subsumidas al género y a la sexualidad” (Sedgwick, 1994: 9), para evitar mostrarse refractaria a las orquestaciones de sentido de movimiento de la diferencia.

La “teoría queer” no solo hace una importante contribución al análisis de la normalización del género y de la sexualidad, sino que su incursión es central para una política del currículum como diferencia. En palabras de Halperin (2000: 62), “la queeridad constituye no solo una resistencia a las normas sociales o una negación de los valores vigentes, sino una construcción positiva y creativa de modos de vida diferentes”. ¿Existen otras formas de vivir diferentemente la educación que escapan al sentido de proyectar la diferencia como identidad a

ser protegida o alcanzada? Tal vez sea hora de explorar su potencial político agenciar “nuevos modos de ser, nuevas formas de vida, nuevos arreglos sociales y nuevas distribuciones de poder” (Ramlow, 2007: 137), sin expulsar la educación de la invención de esos modos de existencia. En ese camino, tiene sentido cruzar la “teoría queer” con otros discursos para tensionar la identidad y el lenguaje de lo que se ha llamado educación. Aquí, será conveniente recordar lo que se enfatizó para el uso de queer:

Si el término queer debe ser un sitio de contestación colectiva, el punto

de partida de una serie de reflexiones históricas y perspectivas futuras, tenderá a seguir siendo lo que es hoy: un término que nunca ha sido totalmente propiedad, sino más bien es siempre y solo que se retoma, se tuerce, se desvía (queer) de un sentido anterior y apunta a propósitos políticos apremiantes y en expansión (Butler, 2008: 320).

Para quien ha hecho de la vergüenza y del estigma sus plataformas políticas, no hay por qué avergonzarse. Sin embargo, cuando la “teoría queer” se vuelve innegablemente/indiscutidamente reconocida, reina una extraña (¿o sería queer?) serenidad.

Notas

1 El presente fue publicado en portugués con el título “No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios” en la Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad , n. 25 - abr. / abr. / apr. 2017 - pp.19-48

2 Profesor y Director del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Licenciado en Ciencias Biológicas, Magister y Doctor en Educación. Correo electrónico: t.ranniery@gmail.com

3 Estudiante avanzando del Profesorado en Inglés. Correo electrónico: mauriciomdp92@gmail.com

Referencias bibliográficas

ADORNO, T (2003). *Notas de literatura I*. São Paulo, Editora 34.

APPLE, M (1993). *Official Knowledge*. London, Routledge.

AQUINO, JG (2013). “A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 18, n. 53, p. 301-324.

BENEDETTI, F (2013). *A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da teoria queer no Brasil (1980-2013)*. Monografía, Universidade Federal de Santa Catarina.

BENTO, B (2011). “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. *Revista de Estudos Feministas*. Vol. 19, n. 2, p. 549-559.

BERLANT, L & WARNER, M (2002). “Sexo em Público”. In: MÉRIDA JI- MÉNEZ, R. (org). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona, Icaria.

BORBA, R & LIMA, F (2014). “Por uma educação rizomática: Sobre as po- tências queer, a

- política menor e as multiplicidades”. *Periódicus*. Vol. 1, n. 2.
- BORTOLINI, A (2012). *Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BRAGA, D (2011). *Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não normativas*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BUTLER, J (1994). “Agains proper objects”. *Differences*. Agosto 1994. Vol. 6, n. 2-3, p. 1-26.
- BUTLER, J (1997). *Excitable speech*. Nova York: Routledge.
- BUTLER, Judith. 1997b. *The physyc life of power*. Palo Alto, Califórnia: Stanford University Press.
- BUTLER, J (1998). “Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*. Vol. 11, p. 11-42.
- BUTLER, J (2000). “El marxismo y lo meramente cultural”. *New Left Review*. Vol. 31, n. 2, p. 109-121.
- BUTLER, J (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- BUTLER, J (2006). “Críticamente subversiva”. In: JIMÉNEZ, R. (org.). *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Icaria.
- BUTLER, J (2010a). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUTLER, J (2010b). “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>
- BUTLER, J (2010c). “Performative agency”. *Journal of Cultural Economy*. Vol. 3, n. 2, p. 147-161.
- BUTLER, J (2000). & ATHANASIOU, A (2013). *Dispossession*. Cambridge, Polity Press.
- BUTLER, J (2000). & SCOTT, J (2002). *Feminists theorize the political*. Nova York, Routledge.
- CARVALHO, MP (2013). “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”. *Educação e Pesquisa*. Vol. 29, n. 1, p. 185-193
- CARVALHO, MP (2004). “Quem são os meninos que fracassam na escola?”. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, n. 121, p. 11-40.
- CARVALHO, MP (2011). “O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 16, n. 46, p. 99-117.
- CÉSAR, M. & SETTI, N (2012). “Corpos e identidades em jogo: dois olhares feministas”. *Labrys*. Vol. 22, p. 112-136.
- COLEBROOK, C (2009). “On very possibility of queer theory”. In: NIGIANNI, C. & STORR, M. (eds.). *Deleuze and queer theory*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- ENG, D; HALBERSTAM, J & MUÑOZ, (2005). “What’s Queer about Queer Studies Now?”. *Social Text*. Setembro 2005. Vol. 23, n. 3-4, p. 1-17.
- EPSTEIN, D & JOHNSON, R. 1998. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- FACCHINI, R, DANIALUKAS, M & PILON, AC (2013). “Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidades e suas conexões”. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 44, n. 1, p. 161-193.

- FERNANDES, F (2011). *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FOUCAULT, M (2006). *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M (2008). *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M (2010). *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro, Graal.
- FRASER, N (1997). *Justitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- GARCIA, O; GROSSI, MP & GRAUPE, ME (2014). *Desafios da formação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnico-raciais em Santa Catarina*. Tubarão: Copiart.
- GOLDMAN, M (2011) “O fim da antropologia”. *Novos estudos – Cebrap*. No 89, p. 195-211.
- GROSGOUEL, R (2008). “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista crítica de ciencias sociais*. No 80, p. 115-147.
- HALBERSTAM, J (2011). *The queer art of failure*. Durham, Duke University Press.
- HALPERIN, D (2000). *San Foucault: para una hagiografía gay*. Córdoba, Litoral.
- HARAWAY, D (2004). “Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”. *Cadernos Pagu*. No. 22, p. 201-246.
- HARTMANN, S (1997). *Scenes of subjection*. New York, Oxford University Press.
- JAGOSE, AM (1996). *Queer theory: an introduction*. New York, New York University Press.
- JUNQUEIRA, RD (org). (2009). *Diversidade sexual nas escolas*. Brasília: Unesco.
- JUNQUEIRA, RD (2012). “Pedagogia do armário e currículo em ação: hete- ronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar”. In: MISKCOLI, R. & PELÚCIO, L. *Discursos fora da ordem*. São Paulo: AnnaBlume.
- LOPES, E (2004). *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada para con- curso de professor titular, Universidade Federal de Minas Gerais.
- LOPES, AC (2012). “Democracia nas políticas de currículo”. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 42, n. 147, p. 700-715.
- LOURO, GL (2001). “Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educa- ção”. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 9, n. 2, p. 541-553.
- LOURO, GL (2000). “Gênero e sexualidade: histórias de exclusão”. In: LOPES, E; FARIA FILHO, L.M. & VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, GL (2004a). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, GL (2004b). “Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento”. In: LOPES, D. & BENTO, B. (orgs.). *Ima-gem e Diversidade sexual*. Brasília: Nojosa Edições.
- LOURO, GL (2008). “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”. *Pro- Posições*. Vol. 19, n. 2, p. 17-23.
- LOURO, GL (2007). “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”. *Educação em Revista*. No. 46, p. 201-218.
- LOURO, GL. (org.) (2010). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica
- LOURO, GL; GOELLNER, S & FELIPE, J. (orgs.). (2012). *Corpo, Gênero e sexualidade*.

Petrópolis: Vozes.

MACEDO, E (2013). “A noção de crise e a legitimação dos discursos curricula- res”. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 13, n. 3, p. 436-450.

MACEDO, E (2012). “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 42, n. 147, p. 716-737.

MACEDO, E (2011). “Curriculum as enunciation”. In: PINAR, W. (org.). *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave MacMillan.

MISKOLCI, R (org.). (2010). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar

MISKOLCI, R (2012). *Teoria queer: aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, Autêntica. (orgs.). *The Ashgate Companion to Queer Studies*. Aldershot: Ashgate Press.

48 Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana ISSN 1984-6487 / n. 25 - abr. / abr. / apr. 2017 - pp.19-48 / Ranniery, T. / www.sexualidadsaludysociedad.org

bro 2010. No. 225, p. 7-14. SEDGWICK, Eve. 1994. *Tendencias*. London: Routledge. SEDGWICK, Eve. 1998. *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la

Tempestad. SEDGWICK, Eve. 2003. *Touching feeling*. Durham: Duke University Press.

da diferença”. In: SANTOS, L. et al. (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>

MISKOLCI, R & LEITE JUNIOR, J (2014). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Paulo, EdUFSCAR.

MISKOLCI, R & PELÚCIO, L (2007). “Fora do Sujeito e Fora do Lugar: re- flexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis”. *Gênero*. Vol. 7, n. 2, p. 257-267.

MISKOLCI, R (2011). “Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política se- xual brasileira contemporânea”. In: COLLING, L. (org.). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA.

MOREIRA, AF (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus.

MOREIRA, AF (2003). “The Curriculum Field in Brazil: emergence and conso- lidation”. In: PINAR, W. (org). *Internacional Handbook of Curriculum Research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.

MOREIRA, AF (2011a). “O constituir-se de um pesquisador de currículo no espaço entre a crítica e a luta por possibilidades”. In: PARAÍSO, M. (org). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREIRA, AF (2011b). “A recente produção científica sobre currículo e mul- ticulturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões”. In: PARAÍSO, M.A. (org.). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.

MUÑOZ, JE (2009). *Cruising Utopia*. New York: New York UP. NICHOLSON, Linda. 2000. “Interpretando o gênero”. *Rev. de Est. Fem.* Vol. 8, n. 2, p. 9-42.

NICOLINO, A & PARAÍSO, M (2014). “Escolarização da sexualidade no Estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses”. *Educar em Revista*. Vol. 1, no especial, p. 171-193.

PARAÍSO, MarLucy. 1995. “Gênero na formação docente: campo de silêncio do currícu- lo?”. *Cadernos de Pesquisa*. Novembro 1995. Vol. 10, n. 2, p. 23-45.

PARAÍSO, MarLucy. 2004. “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”. *Cadernos de Pesquisa*. Agosto 2004. Vol. 34, n. 122, p. 283-303.

- PARAÍSO, Marlucy. 2010. "O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia
- PARAÍSO, Marlucy. 2011. "Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender". In: LEITE, C. et al. (orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- PELUCIO, Larissa. 2012. "Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer". *Contemporânea*. Dezembro 2012. Vol. 2, n. 2, p. 395-418.
- PERES, William. 2010. "Travestis, escolas e processos de subjetivação". *Instrumento*. Dezembro 2010. Vol. 12, n. 2, p. 57-66.
- PINAR, William (org.). 1998. *Queer theory in education*. New York: Lawrence Erlbaum.
- PINAR, William. 2001. *The gender of racial politics and violence in America*. New York: Peter Lang.
- PINAR, William. 2002. "I am a man: the queer politics of race". *Cultural studies – critical methodologies*. Vol. 2, n. 1, p. 113-130.
- PINAR, William. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum.
- PROBYN, Elizabeth. 2000. "Shaming bodies: dynamics of shame and pride". *Body and Society*. Vol. 6, n. 1, p. 13-28.
- PUAR, Jasbir K. 2007. *Terrorist assemblages*. Durham: Duke University Press.
- RAMLOW, Toddy. 2007. "Queering, Crippling". In: GIFFNEY, N & O'ROURKE, M.
- RANNIERY, T (2013). "Teoria queer, educação e sentidos de currículo". In: *VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*, João Pessoa.
- RANNIERY, T & SANTOS, C (2010). "Novas de mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas". *Cronos*. Dezembro 2010. Vol. 11, p. 97-125.
- RASMUSSEN, M (2006). *Becoming subjects*. Londres, Routledge.
- REIS, C (2011). *Currículo escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RIBEIRO, C & XAVIER FILHA, C (2015). "Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd". *Revista Periódicus*. Vol. 1, n. 2.
- ROOKE, A (2010). "Queer in the Field: On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography". In: BROWN, K. & NASH, C. (eds.). *Queer methods and methodologies*. Londres: Asghate Press.
- RUBIN, G (1998). "Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality". In: NARDI, P. & SCHENEIDER, B. (eds.). *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies*. New York, Routledge.
- SALES, S & PARAÍSO, M (2013). "O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: governo da sexualidade no currículo". *Educação e Realidade*. Vol. 38, n. 2, p. 603-625.
- SANTOMÉ, J (2008). "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- SCOTT, J (1995). "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*. Vol. 20, n. 2, p. 71-99.
- SCOTT, J (1999^a). *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia University Press
- SCOTT, J (1999^b). "Experiência". In: SILVA, AL.; LAGO, MC. & RAMOS, T (orgs.). *Falas de*

gênero. Florianópolis, Mulheres.

SCOTT, J (2002). *A cidadã paradoxal*. Florianópolis, Mulheres.

SCOTT, J (2010). “Gender: still a useful category of analysis?”. *Diogenes* No. 225, p. 7-14.

SEFFNER, F (2013). “Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar”. *Educação e Pesquisa*. Vol. 39, n. 1, p. 145-159.

SILVA, AF. (2008). *Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, AF (2014). *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, J (2013). “*Homossexuais são...*”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir de uma perspectiva *queer*. Tese de Doutorado, Unisinos.

SILVA, TT (2001). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte, Autêntica.

SOUSA FILHO, A (2007). “Por uma teoria construcionista crítica”. *Bagoas: Revista de Estudos Gays e Lésbicos*. Vol. 33, n. 33, p. 27-59.

SIMÕES NETO, JP. et al (2011). “A produção acadêmica sobre diversidade sexual”. *Em Pauta*. Vol. 9, n. 28, p. 65-81.

TAUBMAN, P (2007). *Teaching by numbers*. New York, Routledge.

VIANNA, C (2012). “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”. *ProPosições*. Vol. 23, n. 2, p. 127-143.

VIANNA, Cet al (2011). “Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006”. *Educação & Sociedade*. Vol. 32, n. 115, p. 525-545.