

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DE TANGO QUEER

TOWARDS THE DECONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES. AN EXPERIENCE OF QUEER TANGO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

Resumen

El tango *queer*, como herramienta educativa, ofreció en clase la oportunidad de establecer debates sobre la construcción de los roles de género con alumnado universitario y permitió a éste formas de moverse y expresarse diferentes a las acostumbradas.

Parole chiave

Diversidad, universidad, heteronormatividad, baile, educación física.

Resumen

Queer tango, as an educative tool, offered at classroom the chance to keep debates with the students about the construction of gender roles and it made possible they could move and express themselves in different ways than used to.

Palabras clave

Diversity, University, Heteronormativity, Dance, Physical Education.

Sofía PEREIRA-GARCÍA. Universitat de València, Departament de Treball Social i Serveis Socials. Correo electrónico: sofia.pereira@uv.es

Elena LÓPEZ-CAÑADA. Universitat de València, Departament d'Educació Física i Esportiva.

Javier GIL-QUINTANA. Universitat de València, Departament d'Educació Física i Esportiva.

Recepción: Febrero 2020

Revisión: Marzo 2020

Aceptación: Marzo 2020

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DE TANGO QUEER

TOWARDS THE DECONSTRUCTION OF GENDER IDENTITIES.
AN EXPERIENCE OF QUEER TANGO

1. INTRODUCCIÓN

La heteronormatividad, como sistema que privilegia a los hombres heterosexuales en detrimento de otras identidades y prácticas, obstaculiza la diversidad sexual y de género en los centros educativos. El alumnado que no cumple con los criterios de masculinidad y feminidad hegemónicos, y especialmente, las personas homosexuales, trans o no conformes de género son socialmente identificadas como “raras” y viven situaciones de hostilidad, acoso y procesos de marginación en el ámbito educativo. Ante estas situaciones, muchas de ellas optan por esconder sus identidades y adoptar prácticas heteronormativas para evitar las consecuencias negativas que conlleva el incumplimiento de este mandato (Saraç & McCullick, 2017). Especialmente en la asignatura de Educación Física, estas situaciones se producen con mayor gravedad ya que es una materia en la que el cuerpo cumple un papel fundamental.

Siendo conscientes de que la negación de las diversidades sexuales y de género se produce a través de la regulación de las interacciones

entre alumnado y profesorado y a través de las prácticas institucionales que se llevan a cabo en los centros (Toomey, McGuire & Russell, 2002), algunos colegios, institutos y universidades han desarrollado estrategias con el objetivo de crear climas seguros y positivos para las personas LGTBI (Goodrich & Barnard, 2018; Toomey, McGuire & Russell, 2002).

Con frecuencia, el profesorado se ha centrado en el alumnado “raro” presente en las clases para intentar atender sus necesidades en el centro. No obstante, si tenemos en cuenta los daños que una educación heteronormativa ocasiona en el alumnado, resulta limitante desarrollar acciones o medidas únicamente ante estas situaciones y reduce considerablemente las posibilidades que el profesorado tiene para contrarrestar los efectos perniciosos que produce este sistema.

Ante esta preocupación y con el objetivo de convertir las clases en espacios abiertos a la expresión de la identidad sexual y de género, profesorado de diferentes disciplinas han diseñado prácticas pedagógicas diversas. En España, destaca el trabajo realizado por Víctor Parral (2014) con alumnado de ESO para la creación artística de

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

personajes que subvirtieran los roles de género. También es relevante el trabajo realizado por Mercedes Sánchez Sainz (2019), quien en su libro *Pedagogías Queer* recoge diferentes actividades que realiza como docente del máster de Estudios LGBTQ+ para suscitar la reflexión entre el alumnado, analizando los privilegios y opresiones que las personas tienen por sus características corporales y cuestionando los cánones normativos.

A pesar de estos ejemplos, existe una escasez de actividades realizadas en el ámbito de la Educación Física. El potencial transformador que tienen los cuerpos en esta asignatura la hacen idónea para trabajar estos asuntos en el contexto escolar y universitario (Planella & Pie, 2012). Concretamente, en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València, las autoras optaron por desarrollar una actividad que favoreciera la reflexión corporeizada sobre las identidades sexuales y de género y promoviera su visibilización. Para ello, se utilizó como herramienta el tango *queer* y tras la actividad derivaron reflexiones que ayudaron a entender experiencias de la vida real atravesadas por la heteronormatividad.

Los objetivos concretos planteados para la práctica fueron los siguientes:

- Posibilitar al alumnado gestos, actitudes y formas de comunicarse con otras personas de manera diferente a las acostumbradas.
- Reflexionar críticamente sobre el binarismo de género que permea las actividades físicas y deportivas.

- Formar y sensibilizar a futuros profesionales de la educación física sobre la importancia de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que sean sensibles con la multiplicidad de identidades sexuales y de género existentes.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se centra en las experiencias corporeizadas del alumnado a través del tango *queer*, una versión modificada del tango en la que las personas bailan en diferentes posiciones, *leader* y *follower*, sin que el género las prescriba de antemano.

En total, participaron en la actividad 111 personas (91 hombres y 19 mujeres) provenientes de dos grupos de segundo curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València durante el curso 2016/2017.

La sesión fue llevada a cabo por una instructora de tango *queer* profesional. En un primer momento, el alumnado realizó calentamientos con ejercicios de movilidad articular y, tras escoger de manera voluntaria el rol que deseaban adoptar, y ya divididos en dos grupos, escogieron vestimenta y complementos apropiados a cada rol. Aquellas personas que iban a performar el rol de *follower* se vistieron con faldas, vestidos, diademas y otros complementos socialmente atribuidos a las mujeres, mientras que quienes iban a performar el rol de *leader* lo hicieron con sombreros, pajaritas, corbatas y tirantes para adoptar un rol masculino.

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

Tras la explicación realizada por la instructora sobre cómo se sacaba a bailar en las milongas con el *cabeceo*, quienes ejercían el rol de *leader* invitaban a salir a bailar a quienes eran *followers*. A continuación, se enseñaron también unas técnicas básicas de tango y en pareja iban desarrollando los diferentes movimientos de acuerdo con dichas instrucciones. El alumnado intercambiaba posiciones en el baile, de forma que todas tuvieron la oportunidad de dirigir o seguir el baile. Además, se realizaron cambios de pareja, pudiendo bailar con personas con diferentes identidades de género y en diferentes posiciones, algo muy distinto de lo que acontece en el tango tradicional, donde los hombres son quienes siempre lideran el baile mientras las mujeres son siempre las seguidoras.

En un segundo momento de la sesión, la instructora introdujo un elemento transgresor adicional propio del tango *queer*. Las parejas de baile se rompieron para conformar tríos y poco a poco los grupos de personas fueron ampliándose hasta que finalmente todo el grupo quedó unificado en un abrazo conjunto.

Una vez finalizada la sesión de baile, se realizó un debate final en círculo, donde se reflexionó sobre algunas situaciones paradójicas ocurridas durante la práctica y sobre los estereotipos de género que emergieron en la clase. Además, se ligó teóricamente la sesión con conceptos como la "performatividad", "*habitus corporal*" y la construcción social del género.

Toda la práctica fue filmada con el consentimiento previo del alumnado, y el debate final quedó también registrado con una grabadora. Además, se pasaron cuestionarios anónimos al alumnado, uno al inicio y otro al final, con el propósito de, por un lado, recoger experiencias previas de baile y contacto con el tango *queer* y, por otro, conocer sus opiniones respecto al uso de prácticas pedagógicas de este tipo en los centros educativos. Con el fin de profundizar en algunas cuestiones con el alumnado, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 personas que aceptaron participar en esta segunda fase de investigación.

Todas las personas participantes en la actividad firmaron un consentimiento informado en el que autorizaban hacer uso de los datos recogidos en las sesiones, así como conocer cuáles eran los objetivos planteados con la investigación. En dicho documento, también se explicitaba que la actividad era libre y podía ser abandonada en cualquier momento.

Finalmente, se realizó inductivamente un análisis temático de los datos recogidos en los cuestionarios, entrevistas y grabaciones con el fin de organizar la información y encontrar patrones de significado repetidos (Braun y Clarke, 2006).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La sesión de tango *queer* realizada con el alumnado dio paso a situaciones ambivalentes de

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

reproducción de normas heteronormativas y de apertura hacia nuevas posiciones sexo-género.

3.1 Reproducción de masculinidad y feminidad hegemónicas

En el tango *queer*, el alumnado se encuentra en situaciones en las que tiene que negociar “los significados (hiper)heterosexuales y jerárquicos de masculinidad y feminidad (Davis, 2015, 103). En la sesión, a pesar de que todo el alumnado bailó en la posición de *leader*, sólo el alumnado masculino ejerció una masculinidad hegemónica en ese rol. La presencia mayoritaria de varones en el aula permeó la actividad y en diversos momentos se presenciaron situaciones donde actitudes socialmente consideradas masculinas, como la fuerza o la dominación predominaban por parte de los hombres. Raúl, por ejemplo,

reconoció que “soy demasiado brusco en ese aspecto, lo reconozco, pero me sale sólo”. Además, muchos de ellos prefirieron bailar como líderes por tener asumido ese rol: “El rol de *leader* mucho mejor porque al bailar otros bailes ya lo tenía asumido y tenía más confianza en mí mismo, pero el de *follower* más extraño y no sabía qué hacer” (Identidad masculina).

Muchos alumnos fueron incapaces de desprenderse de dicha masculinidad hegemónica, ni siquiera cuando bailaron como *followers*. En este rol, algunos de ellos continuaban buscando el liderazgo y se resistían a dejarse guiar, mientras que quienes cedieron la iniciativa en el baile no disfrutaron tanto en esta posición: “Yo lo que no quiero es que me lleven, al menos tener algo de iniciativa” (chico). En cambio, otros alumnos, encontraron en este rol el espa-



Fig. 1. Al inicio de la sesión de baile. Fuente: Elaboración propia.

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

cio perfecto para reforzar sus masculinidades a través de la parodia, la exageración y la hipersexualización de la feminidad. Por ejemplo, en uno de los vídeos se aprecia como con papeles arrugados varios estudiantes simularon tener prominentes pechos. Lejos de ser subversiva esta performance, a través de ella el alumnado reprodujo las categorías tradicionales insertas en relaciones de poder hegemónicas (Lloyd, 1999). A través de estos actos perpetuaron la masculinidad hegemónica y dificultaron el encuentro empático con las mujeres. Timoteo reconoce que él “el [rol] del chico lo hice llevando y el de chica lo hice un poco a cachondeo” y Alex que escogió la posición de *follower* porque “mola más ir con trajes, te echas unas risas”.

Precisamente fue durante el momento del *cabeceo* cuando se pudieron apreciar manifestaciones más sexualizadas. Para atraer la atención de quienes en ese momento actuaban como *leaders*, varios de ellos “hacían morritos”, enseñaron las piernas, se subieron las faldas o se abrieron de piernas. Muchos *leaders*, como Mario, reconocen que sacaban “antes a alguien que está así, haciendo el idiota antes que a otro”. Ante eso, algunas personas como Marisa, reaccionaron negativamente:

Yo me sentí mal y me pasa que le dije “qué pasa que si no tienes las piernas abiertas no vienes o qué”, y me dijo “ché que es una broma” y yo, “ya si ya sé que es una broma”, pero broma tras broma... al final los estereotipos los hay por lo que los hay, porque los

intentas evitar y en el momento en que gastas una simple broma estás reproduciendo lo que... (...) me molesta porque si estamos intentando cambiar los estereotipos...

Paradójicamente, no sólo los hombres se comportaron hipersexualizando a las mujeres, sino que también, una de las alumnas fue cómplice en la reproducción caricaturizada de este modelo de feminidad, lo que además contribuyó a reforzar el comportamiento de sus compañeros:

Al ver en ese momento que ella estaba cómoda, porque a mí me supo mal que no os sintierais cómodas las chicas que estabais en la sala por cualquier cosa, entonces al ella sentirse cómoda dije no pasa nada, de hecho, ella me animó a que lo siguiéramos haciendo. (Raúl)

Esta situación se analizó más detalladamente en el debate final con todo el grupo. A pesar de que Raúl seguía reproduciendo ciertos estereotipos femeninos con la “aprobación” de su compañera, ella remarcó que no era consciente de lo que se estaba reproduciendo con esos movimientos, si no que “seguía el rollo” por la confianza existente entre compañerxs.

3.2. Hacia nuevas expresiones de género

A pesar de las experiencias descritas anteriormente, no todo el alumnado cumplía de manera estricta con los modelos hegemónicos

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA



Fig. 2. En plena sesión de tango queer. Fuente: Elaboración propia.

de género. Por ejemplo, Roberto no se sentía cómodo liderando:

yo no me sentía bien guiando, (...) me parece como muy violento, ¿sabes? Que una cosa que estemos haciendo los dos que sea yo... (...) que sea una persona que... (...) vamos a girar por aquí y vamos a girar por allá... (...) me gusta más que sea una cosa de dos.

Marisa, por el contrario, afirmó sentirse a gusto en el rol de *leader* y percibió que dicho rol le confería un nuevo estatus no vivenciado anteriormente “[me sentía] a lo mejor como más... como que tienes el poder”. Además, la práctica le hizo darse cuenta de la imposición de los roles en el baile y a su cuestionamiento: “yo pensaba, y por qué me tengo que dejar llevar si a lo mejor se me da mejor esto que a quien me está llevando”. Así, el tango, como apunta Savigliano (2010), también es pedagógico y puede educar sentimientos. No obstante, el aprendizaje que adquirió el

alumnado con la sesión no fue homogéneo. A Blanca, por ejemplo, la actividad le sirvió para aceptar actitudes y comportamientos tradicionalmente asociados a la masculinidad.

Me reafirmó mucho eso de que tenemos dos partes. Si tu tenías una parte tuya te vas a sentir oprimido te vas a sentir mal. Pero cuando la aceptas esa libertad sale. Y la práctica me reafirmó eso mucho de aceptar todo lo nuestro. Si tienes que llorar lloras, si tienes que ser fuerte, lo eres.

Sin llegar tan lejos, Mario destaca que el intercambio de roles “estuvo bien (...) para ponerse en el lugar del otro” y Jaime reconoce que “creo que hubo un momento en que actué como mujer, normal, quiero decir sintiéndome mujer”.

En los últimos momentos de la sesión, se ofreció al alumnado romper con los roles de género binarios (hombre/mujer) asociados a los roles

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

del tango (*leader/follower*) bailando en tríos y en grupos. Dicha ruptura fue apreciada por el alumnado. Uno de ellxs apuntaba que lo que más le había gustado era “el final de la clase donde no había roles definidos” (cuestionario 89) y otro reconocía el valor de la actividad para corporeizar otros géneros a los acostumbrados:

Con esta actividad he aprendido que es positivo expresar tu género (aquél con el que te identificas) y que estar en el papel de ambos géneros es lo mejor para aprender a respetarlos (Identidad masculina).

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con Vidiella (2007, 14) “las estrategias performáticas de comunidades *queer*, como los talleres drag y las teatralizaciones de roles de género (...) nos permiten re-deconstruirnos desde múltiples lugares”. El tango *queer*, si bien proporciona un espacio para que el alumnado teatralice roles de género diversos a través del baile, no obstante, no *queeriza per se* al alumnado y la práctica. En la sesión que se desarrolló, el intercambio de roles no produjo en el alumnado una vivencia de lo que entendemos por “femenino” y “masculino” por igual. Tampoco se desafió el binarismo de género ni se desmontaron las cualidades y valores asociados a la masculinidad y feminidad que buena parte del alumnado tenía. De hecho, la práctica favoreció que emergieran estereotipos muy arraigados, como es la hipersexualización de las mujeres.

Precisamente porque el alcance de la práctica es limitado y es preciso contrarrestar los efectos perniciosos que puedan producir dichas manifestaciones heteronormativas, desarrollar un proceso de reflexión con el alumnado al final de la sesión se torna imperativo. En este sentido, Larsson, Redelius y Fagrell (2011) enfatizan la relevancia de analizar con el alumnado el tipo de movimientos que piensan que son (o no) para ellxs o con los que se identifican para revelar sus ideas sobre la masculinidad y feminidad. De manera similar a Gard (2008), consideramos que profundizar en las razones por las que el alumnado no desea bailar o las posiciones en las que siente incomodidad es importante para promover su compromiso con la actividad y lograr un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, más allá del contenido que queramos transmitir, debemos también pensar cuidadosamente cómo crear las condiciones para facilitar que el alumnado adquiera los aprendizajes el de este modo incrementar el potencial que tiene la práctica *queer* (Luhmann, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Davis, K. (2015). *Dancing Tango. Passionate encounters in a globalizing world*. New York: New York University Press.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193

HACIA LA DECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Sofía PEREIRA-GARCÍA / Elena LÓPEZ-CAÑADA / Javier GIL-QUINTANA

- Goodrich, K., & Barnard, J. (2018). Transgender and gender non-conforming students in schools: one school district's approach for creating safety and respect. *Sex Education*, 1-14. doi:10.1080/14681811.2018.1490258
- Larsson, H., Redelius, K., & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81. doi:10.1080/17408989.2010.491819
- Lloyd, M. (1999). Performativity, Parody, Politics. *Theory, Culture & Society*, 16(2), 195-213.
- Luhmann, S. (1998). Queering? Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. In W.F. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education* (141-156). New York: Routledge.
- Parral, V. (2014). Quiero ser Queer-ARTECOCRATIV@: cıborgs, prótesis y drags en la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, 449, 61-63. ISSN 0210-0630
- Planella, J., & Pié, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Sánchez Sainz, M. (2019). *Pedagogías Queer*. Madrid: La Catarata.
- Saraç, L., & McCullick, B. (2017). The life of a gay student in a university physical education and sports department: a case study in Turkey. *Sport, Education and Society*, 22(3), 338-354. DOI: 10.1080/13573322.2015.1036232
- Savigliano, M. (2010). Notes on Tango (as) Queer (Commodity). *Anthropological Notebooks*, 16(3), 135-143.
- Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2002). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescents*, 35, 187-196.
- Vidiella, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: Género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades, *Educación Física y Ciencia*, 9, 981-101.