



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

**EL TEATRO FORO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN Y
SENSIBILIZACIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR HACIA LAS
DISIDENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO**

**THE FORUM THEATER AS TOOL FOR PREVENTION AND
AWARENESS RAISING OF SCHOOL BULLYING TOWARDS
SEXUAL AND GENDER DISSIDENCES**

Autora

Arantza Enríquez Vidal

Directoras

Victoria Pérez Royo

Elvira Burgos Díaz

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Resumen:	1
2. Introducción:.....	2
3. La “normalidad” como producto de una <i>tecnología educativa</i> . De Butler a Britzman.4	
3.1. Pedagogías <i>Queer</i> : una urgencia educativa.	4
3.2. Acoso escolar o <i>bullying</i> – ¡Maricón el último!	9
3.3. ¿Qué Diversidad? ¿Qué Inclusión? Ya te incluyo yo a ti.	14
4. De la Pedagogía del Oprimido a las Pedagogías Transgresoras.....	18
4.1. Paulo Freire: conocer es tomar conciencia.	18
4.2. Bases y fundamentos del Teatro de Augusto Boal	22
4.3. El Teatro Foro: un mecanismo de concienciación y empoderamiento.	25
4.4. El aula como escenario: la <i>Tutoría Foro</i>	28
5. Conclusiones.....	34
6. Anexos	36
7. Bibliografía.....	39

Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean; [*sic*] los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo *retornar reflexivo* sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: “método”, “práctica de la libertad”, que, por ser tal, está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación¹.

Paulo Freire

La cuestión es marcar una diferencia en el mundo, arriesgarnos por unos estilos de vida y no por otros. Para ello, se debe estar en la acción, ser finita y sucia, y no limpia y trascendente. Las tecnologías de construcción de conocimiento, incluyendo la formación de posiciones de sujeto y las maneras de habitar esas posiciones, han de hacerse implacablemente visibles y abiertas a la intervención crítica².

Donna Haraway

La homofobia, como forma sistémica de opresión, forma un entramado muy tupido con el resto de formas de opresión, está imbricada con ellas, articulada con ellas de tal modo que, si tiras de un extremo, el nudo se aprieta por el otro, y si aflojas un cabo, tensas otro³.

Paco Vidarte

¹FREIRE, Paulo, (2005), *Pedagogía del oprimido*, 2a ed., México, Siglo XXI. Editores S.A. de C.V, pp. 11-12.

² HARAWAY, Donna, (2004), *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra©_Conoce_Oncoración©*. Barcelona: Editorial UOC, p. 53.

³ VIDARTE, Paco. (2007). *Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ*, Barcelona y Madrid, EGALES, p. 14.

1. Resumen:

Este trabajo propone el Teatro Foro como una herramienta provechosa para prevenir y sensibilizar al estudiantado ante el acoso escolar por disidencias sexuales y de género. La investigación retoma las aportaciones de Paulo Freire y Augusto Boal al mundo de la pedagogía y la cultura con el objetivo de mostrar la actualidad y aplicabilidad del Teatro Foro en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El planteamiento se enmarca en la teoría de la *performatividad de género* de la filósofa Judith Butler y establece conexiones entre las técnicas desarrolladas por los autores señalados y las pedagogías *Queer*. El atractivo pedagógico de dichas conexiones desembocará en la ideación de la *Tutoría Foro*, un dispositivo de debate y análisis de las relaciones de poder, que inserta el Teatro Foro en el Plan de Acción Tutorial del centro educativo.

Palabras clave: Acoso escolar, orientación sexual, identidad de género, cisheteronormatividad, Teatro Foro.

Abstract:

This work proposes Forum Theatre as a useful tool to prevent and raise awareness among students about sexual and gender dissidence bullying. The research takes up the contributions of Paulo Freire and Augusto Boal and applies them to the world of pedagogy and culture with the aim of showing the relevance and applicability of Forum Theatre in the field of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. The approach is framed in the theory of gender performativity of the philosopher Judith Butler and establishes connections between the techniques developed by the aforementioned authors and Queer pedagogies. The pedagogical appeal of these connections will lead to the conception of the *Forum Tutorial*, a device for debate and analysis of power relations that inserts the Forum Theatre into the school's Tutorial Action Plan.

Key words: Bullying, sexual orientation, gender identity, cisheteronormativity, Forum Theatre.

2. Introducción:

Ante los casos crecientes de agresiones por disidencia sexual y de género en el Estado español y con el objetivo de prevenir y sensibilizar al estudiantado ante este tipo de violencias, este trabajo se sirve de las pedagogías *Queer* y del Teatro Foro para considerar las aportaciones que desde la educación se pueden implementar en los centros educativos. El “escolar⁴” no es el único entorno en el que la juventud se forma. Más allá de la familia, las amistades y la escuela, las redes sociales, las aplicaciones móviles y las plataformas digitales en su conjunto, repercuten severamente en la construcción de conocimiento, así como en la conformación de la imagen del mundo y de sí, que tienen los/las/les adolescentes⁵. Sin embargo, el aprendizaje, tanto en Educación Secundaria Obligatoria como en Bachillerato⁶, representa una parte importante de ese abanico de pluralidades que incide en la formación del sujeto adolescente. Dado que se trata de un espacio en el que no solo se aprenden contenidos, sino que también se educa para la ciudadanía y la convivencia, refrendamos la viabilidad y los beneficios de la generación de cambios e introducción de iniciativas en este nuestro ámbito.

Tanto el sexo como el género son construcciones socio-culturales y como tal pueden ser fluidos, por lo que se debería poder transitar de un *lugar* a otro sin que nadie tenga que morir ni sufrir por ello. No basta, no obstante, con que nadie sufra ningún daño físico, moral, y/o psicológico; se trata de suscitar formas de constituir y concebir la identidad menos opresivas para toda la comunidad, que apelen a todo el estudiantado, así como a padres, madres, progenitores no binarios, y al profesorado. Las posturas rígidas que interpretan la identidad sexo-genérica y la orientación sexual como elementos estáticos y naturalizados, perpetúan la obligatoriedad del cumplimiento de la norma cisheterosexual, norma que implica constreñimiento y coerción de cuerpos y subjetividades.

La parte inicial del trabajo se centra en la problemática del acoso escolar por homofobia, lesbofobia, transfobia y, en general, ante el odio a cualquier posicionamiento disidente de la norma. A partir de la perspectiva de escritores/as/es y docentes que forman parte del

⁴ Al utilizar la terminología “escuela” o “educación escolar” nos estamos refiriendo específicamente a la Educación Secundaria Obligatoria y a Bachillerato (ESO y BACH).

⁵ Para más información sobre la incidencia de las redes sociales en la conformación de la identidad adolescente véase: <http://www.injuve.es/noticia/las-redes-sociales-en-el-desarrollo-de-la-identidad-de-los-adolescentes>. Consultado el 10-11-21 (17:08).

⁶ En adelante ESO y BACH.

colectivo lgtbiq y/o *queer*, se investigan los aspectos que desde la educación favorecen la reproducción de la norma y por tanto las exclusiones que, siendo transmitidas y sostenidas en el tiempo, pueden llegar a cristalizar en acoso. El enfoque *queer* se ha ubicado como nuclear en el proyecto puesto que se preocupa directamente de la violencia hacia las identidades y sexualidades no normativas. Tal y como señala la filósofa y profesora Marla Morris “Al subvertir las nociones de identidad y sexualidad, los teóricos y activistas *queer* vuelven del revés y ponen patas arriba las categorías que se admiten sin discusión. Los modos interrumpidos, irregulares y erráticos de hablar sobre la identidad también son *queer*. Y quienes trabajan a favor de lo *queer* combaten la heteronorma, la homofobia y los delitos de odio⁷”. Asimismo, la perspectiva *queer* resulta interesante para el trabajo en el aula, porque visibiliza nuestra transfobia y lgtbiqfobia y, al visibilizarla, nos puede permitir trabajar para cuestionarla y erradicarla. Se trata por tanto de una perspectiva fructífera, no solo para las disidencias, sino también para las personas que se ubican en “la normalidad”. Dentro del marco teórico *queer* y con el propósito de indagar en las posibilidades que ofrece concebir el género como un elemento dinámico, con carácter abierto y procesual, se toma como referencia la teoría de *la Performatividad de género* de la filósofa Judith Butler y las pedagogías *Queer*.

En la segunda parte del trabajo se explican las técnicas teatrales propuestas como herramientas de formación educativa y social. Se justificará su idoneidad dentro del marco de la enseñanza en centros de ESO y BACH conforme al objetivo de la sensibilización y prevención del *bullying* por disidencia de género. Mostrar los procedimientos del Teatro Foro y desarrollar la relación que sugerimos entre el *Teatro del Oprimido* y las pedagogías *Queer*, exige realizar un breve recorrido por la trayectoria de Paulo Freire y Augusto Boal, autores que han motivado la elección del teatro como herramienta pedagógica y en cuyos textos nos hemos sumergido para llevar a cabo esta investigación⁸. Las metodologías de ambos autores -Freire y Boal-, han sido ampliamente aplicadas en contextos de transformación y sensibilización social, lo que además de evidenciar su pertinencia en este trabajo ha permitido considerar proyectos inspirados en sus técnicas que se han puesto en práctica en el Estado español.

⁷ MORRIS, Marla, “El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*”, en TALBURT, Spurlin y STEINBERG, Shirley R. (Eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó, p. 36.

⁸ Autores que ya en sus textos manifestaron su preocupación por la situación de todas las personas oprimidas por su condición de clase, pero también de género, raza y orientación sexual.

El campo de análisis del trabajo aborda e interconecta los ámbitos artístico, pedagógico y filosófico y, aunque no era un propósito inicial, la investigación ha dado como resultado la tentativa de la creación de lo que hemos llamado la *Tutoría Foro*. Se trata de una actividad propuesta para desarrollarse en el marco de la Acción Tutorial y que vincula los ámbitos mentados -artístico, pedagógico y filosófico-, y que propicia el análisis de las relaciones de poder que subyacen a las situaciones de opresión y lo vehicula mediante la reflexión compartida y lúdica del estudiantado. La reflexión crítica es propia de las materias vinculadas a la filosofía en educación secundaria e impulsa la orientación curricular de las mismas. Al mismo tiempo, la *Tutoría Foro* opera a través, no solo del debate y la razón -propios de la reflexión filosófica-, sino también del cuerpo y las emociones. La *Tutoría Foro* es un proyecto al que se ha llegado como culmen de esta investigación y en el que se pretende seguir trabajando en el futuro. Sus características y posibilidades se definen en la última parte del trabajo.

3. La “normalidad” como producto de una *tecnología educativa*. De Butler a Britzman.

3.1. Pedagogías *Queer*: una urgencia educativa.

La influencia de la teoría queer en el ámbito educativo ha dado lugar a la formulación de la pedagogía queer, la cual se refiere a un marco epistemológico y a estrategias pedagógicas para la atención y comprensión en el ámbito escolar de quienes no se ajustan a la cisheteronormatividad. Se interesa por la reflexión y transformación de las prácticas educativas que perpetúan la disciplinarización de los cuerpos, la normalización y el control de las personas, especialmente en relación con la orientación sexual, identidad, expresión de género, sexo, raza, etnia, edad, clase social, diversidad funcional y neurodiversidad, esto es, los cuerpos no normativos⁹.

El modo de conocer de la “Razón” Ilustrada radica en el posicionamiento del Yo en un lugar de superioridad frente a lo Otro, con lo que, para conocer al Otro debemos, a través de nuestra razón, subsumirlo bajo nuestras categorías e integrarlo en la idea que tenemos de cómo es el Otro, o de cómo debería ser¹⁰. Sexo y raza son conceptos que se crean en

⁹ VÁZQUEZ, Angélica. (2021), Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 7, e615. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>, p. 2.

¹⁰ María Zambrano realiza una contundente crítica al modo de conocer de la tradición filosófica occidental. Véase: ZAMBRANO, María, (2015), Pensamiento y poesía en la vida española, en, *Obras completas I, Libros (1930-1939)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

la modernidad¹¹ y que aparecen imbricados con el capitalismo y con el colonialismo, cuyo poder no se sostendría sin la jerarquización y consecuente opresión de los seres humanos de acuerdo a categorías definitorias naturalizadas¹². El feminismo ilustrado postulado por autoras como Amelia Valcárcel, Ana de Miguel y Celia Amorós -entre otras-, preserva los principios universalistas y los ideales de confianza en la razón y el progreso, blandidos por la ilustración, afirmando que se debe continuar con el paradigma moderno y radicalizarlo¹³:

[...] Concebimos difícilmente un feminismo al margen de los ideales y de los valores ilustrados, a la vez que lo entendemos como un aspecto particularmente significativo de esa “Ilustración de la Ilustración” en que todos los críticos de la Modernidad que no han renegado de ideales emancipatorios están empeñados.¹⁴

Al pensar a la mujer como sujeto unitario y autónomo, sus teorías enarbolan un proyecto esencialista e identitario que demanda un grupo político feminista compuesto exclusivamente por mujeres CIS, -personas consideradas biológicamente mujeres-. En la posición butleriana sin embargo, el sujeto se multiplica y resulta poco plausible señalar cuál es o debe ser el sujeto político del feminismo. Para la autora, no habría una única diferencia constitutiva, sino que existirá una pluralidad de diferencias integrantes de las cuales ninguna será ontológica ni tomada como punto de partida. Todas las diferencias serán, además, producidas, dentro de un contexto social, cultural, medioambiental y ecológico.

Butler otorga a las categorías “sexo” y “género” un papel fundamental en la conformación del individuo puesto que forman parte de las categorías que permiten vehicular su emergencia como sujeto. La autora desarrolla su propuesta en el texto *Cuerpos que importan*, cuestionando la naturalización del sexo, así como el planteamiento freudiano y

¹¹ Véase: LAQUEUR, Thomas, (1994), “El descubrimiento de los sexos” en, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer, p. 255-327.

¹² Véase: CURIEL, Ochy, 2007, “La Crítica Poscolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista”, en: *Colonialidad y Biopolítica en América Latina. Revista NOMADAS*. No. 26. Bogotá. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central.

¹³ Para más información véase: VALCÁRCEL, Amelia; RENAU, M. Dolors y ROMER, Rosalía, (2005), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*, Colección Hypathia, 1, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer; AMORÓS, Celia, DE MIGUEL, Ana, (Eds.), *Teoría feminista de la ilustración a la globalización*, Madrid. Minerva Ediciones.

¹⁴ AMORÓS, Celia, (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra, pp. 111-112.

lacaniano. Dicho planteamiento sostiene que una psique no patológica se desarrolla en base a un deseo e identificación que se manifiestan como divergentes, de manera que, desde edades muy tempranas, el individuo psíquicamente sano, se identificará con personas del propio sexo y deseará al opuesto. Es decir, y como apunta Monique Wittig: “Tú-serás-heterosexual-o-no-serás¹⁵”. Así, identificación y deseo se vinculan con un determinado “actuar” que iría asociado al sexo asignado en el nacimiento –al sexo biológico-. Este actuar, o performar, siguiendo el pensamiento butleriano, se hallaría preceptuado por las normas de género, las cuales se despliegan subrepticamente con el objetivo de producir subjetividades y corporalidades estables y coherentes. Estables, porque se alcanza una identidad y se mantiene. Coherentes, porque al sexo asignado le corresponde un género predeterminado: si el sexo es mujer el género será femenino; si el sexo asignado es hombre el género será masculino. A ese sexo-género estático y anclado al cuerpo le corresponderá una única orientación sexual considerada normal: la heterosexualidad.

La autora desvela, al tiempo que crítica, cómo el sexo se ve conformado por criterios de género, y cómo la orientación sexual se acopla y adapta a ese sexo-género asignado en el nacimiento. El proceso no es neutral ni se da nunca por concluido, las categorías “sexo” y “género” se forjan mediante actos de repetición y exclusión que se prolongan durante toda la vida. Las posibles formas de acción y de vida se subordinan al rol masculino o femenino distintivamente, situando al grupo de las mujeres en desventaja con respecto al grupo de los hombres. Y en mayor desventaja a los individuos que no se asimilen en ninguno de los dos grupos. En este sentido, las aportaciones de las teorías *queer* son urgentes para abordar los problemas de odio hacia las disidencias sexuales y de género, así lo subraya Marla Morris en las reflexiones de uno de los textos *queer* más relevantes en los que nos venimos apoyando:

Al subvertir las nociones de identidad y sexualidad, los teóricos y activistas *queer* vuelven del revés y ponen patas arriba las categorías que se admiten sin discusión. Los modos interrumpidos, irregulares y erráticos de hablar sobre la identidad también son *queer*. Y quienes trabajan a favor de lo *queer* combaten la heteronorma, la homofobia y los delitos del odio¹⁶.

¹⁵ WITTIG, Monique, (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales, p. 52.

¹⁶ MORRIS, Marla, “El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*” *Op. Cit.*, p. 36.

Que un individuo se halle acordemente acomodado en su sexo-género asignado no es un problema: lo problemático radica en la pretensión de universalidad de su posición. En cualquier caso, coexistir ajustándose a unos patrones rígidos sexo-genéricos permanentemente es constrictivo para cualquier individuo puesto que, según la reflexión butleriana: “El sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra, -o no-, mediante prácticas sumamente reguladas (...) “El sexo es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo”¹⁷. Que se trate de un *ideal* señala el grado de dificultad de su accesibilidad. La categoría “sexo” se insertaría así en el marco de inteligibilidad de las normas de género. En ese sentido, las normas de género son ambivalentes puesto que constriñen al sujeto al tiempo que permiten su materialización. Butler se sirve del planteamiento foucaultiano en el que el individuo se gesta en una matriz de relaciones de poder, matriz que Butler denomina *matriz heterosexual* y que, en su teoría, enmarca a las normas de género y al trabajo performativo de estas. El poder nos *fabrica* como sujetos, nos produce en la sujeción, en el control y en la normalización, estableciendo en dicho proceso aquello que queda excluido, forcluido. El mecanismo que actúa reiteradamente para generar nuestra materialización como sujetos corporalizados, sexuados, sexualizados, racializados, etc., es lo que Butler llama *performatividad*. El cuerpo emerge a través de la performatividad mediante la repetición de actitudes y expresiones, con la asunción y apropiación de gestos, al tiempo que el rechazo y repudio de otros gestos, así como de los cuerpos que realizan esos gestos.

En la gestación del sujeto participan diversos factores interconectados entre los que destaca el contexto socio-cultural, el medioambiental, la necesidad de las estructuras materiales y de las instituciones y, por supuesto, la situación de dependencia de otros individuos. Pero existen dos elementos centrales implicados en la performatividad de género que conciernen específicamente a nuestro estudio: *la iterabilidad* y el exterior constitutivo. La iterabilidad viene representada por los ejercicios de citación o repetición, mientras que el exterior constitutivo lo conforma todo sujeto no circunscrito al grupo de “lo considerado normal”. Para la filósofa, ambos procesos -iterabilidad y exclusión-, se hallan imbricados e indican la forma en que se materializa el cuerpo, pero también, la agencia del sujeto para hacer algo distinto y subversivo: representan la posibilidad de llevar a cabo actos de resistencia y un cierto ejercicio de libertad no radical. La libertad

¹⁷ BUTLER, Judith, (2002), *Cuerpos que importan*, Barcelona, Paidós, p. 18.

siempre está entrelazada con momentos de no libertad. Los seres humanos somos interdependientes porque no nacemos ya constituides/as/os, nos constituimos en la interdependencia y por la interdependencia, y vivimos en todo momento en relación, mediante redes ampliadas de interconexión. Dependemos de otros seres y de estructuras materiales y medioambientales para vivir. De esta interdependencia se deriva la vulnerabilidad constitutiva del sujeto, que a su vez contribuye a que generemos redes de relaciones. Butler concibe nuestra vulnerabilidad inherente como la fuerza que conecta todos los cuerpos -a todo el mundo, no solo a los sujetos excluidos-, ya que provoca que los sujetos se vinculen y puedan establecer alianzas no radicadas en la identidad. La vinculación puede darse entre sujetos que tan solo se identifiquen en algún nivel de su vulnerabilidad. Puesto que la performatividad es algo cambiante, incesante e inconcluso, el propio dispositivo performativo no permite generar identidad ni mismidad. En los actos reiterativos la repetición nunca es idéntica y es precisamente en el fracaso de la función mimética¹⁸ donde se abre, según la autora, el espacio para la acción política que puede propiciar el florecer de las diferencias. Ese fracaso mimético es planteado por Butler como una potencia, puesto que abre la posibilidad hacer algo nuevo y distinto. Es en el interior del propio dispositivo donde Butler encuentra la posibilidad de resistencia. La performatividad es una teoría y una práctica que muestra que somos seres precarios, incompletos, es decir, vulnerables, pero en un sentido fértil. La interdependencia es la necesidad de un Otro, la matriz que revela que cada vida de cada individuo se desarrollará de forma más interesante y fructífera si lo hace en sentido colectivo. El proceso implica identificación y rechazo; un repudio que es también hacia nosotros mismos.

A tenor de esta reflexión, según la cual emergemos en la relacionalidad y la precariedad mediante dinámicas de relación e interdependencia, podríamos considerar la posibilidad de que la identidad se configure a partir del reconocimiento de nuestra interdependencia constitutiva y no del repudio lesivo hacia otros/as/os. Al reconocerse como sujetos que solo prosperan si lo hacen en colectividad, los individuos pueden performar de otro modo, pueden intervenir sobre sus propios ejercicios de identificación y exclusión, actuando de formas menos lesivas tanto para los demás como para sí mismos/as/es.

¹⁸ Aunque hay individuos que no piensan que su identidad sea fluida sino fija e inmóvil, en el intento de lograr una subjetividad/corporalidad estable y coherente se fracasa, puesto que, como dice Butler se trata de un *ideal*.

Como un efecto sedimentado de una práctica reiterativa o ritual, el sexo adquiere su efecto naturalizado y, sin embargo, en virtud de esta misma reiteración se abren brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma¹⁹.

3.2. Acoso escolar o *bullying* – ¡Maricón el último!

“¿Cómo sería un currículo que empezara con el problema de vivir una vida?”²⁰ “¿Cómo sería “un Bachillerato cuyo pilar fuera la realidad del/la estudiante?”²¹ ¿Cómo sería una pedagogía que se preocupara por “las exclusiones inmanentes de la normalidad?”²²

Lo que se ha comprobado en distintas investigaciones realizadas en los últimos años sobre diversidad sexual y convivencia en los centros escolares españoles [...] es que las personas que no obedecen a la norma sexual y de género reciben una sanción persistente por parte de sus entornos escolares: una sanción que se expresa a través de la violencia entre iguales (el acoso escolar o *bullying*), pero que también está presente en la cultura escolar cotidiana y en los currículos oculto y explícito que legitiman la heteronormatividad y el sexismo en las escuelas²³.

¿Quién puede ser víctima de acoso escolar? El *bullying* puede ser ejercido por una o varias personas, o por parte de un grupo a otro y cualquier niño o adolescente puede ser víctima de acoso escolar en el centro educativo al que asiste. Sin embargo, lo más común es que sean las personas consideradas diferentes, bien sea por su aspecto físico, por su forma de expresarse o por su orientación y/o identidad sexual, las que sufren este tipo de violencias. Así lo indica el antropólogo José Ignacio Pichardo, quien está especializado en la realidad vital del colectivo lgtbqi, cuando asevera que el alumnado que habitualmente es objeto de discriminación pertenece a comunidades minoritarias, de grupos estigmatizados por la sociedad o de personas con características individuales por las cuales son percibidas como indeseables y/o negativas, como puede ser el sobrepeso, defectos en el habla o una

¹⁹ BUTLER, Judith, *Op. Cit.*, *Cuerpos que importan*, p. 29.

²⁰ BRITZMAN, Deborah. (2005). “Educación Precoz”. En S. TALBURT, Spurlin y STEINBERG, Shirley R. (Eds.), *Pensando “queer”: sexualidad, cultura y educación*, Barcelona, Graó, p. 71.

²¹ PAGANO, Luana, FERNANDES, Nilson, “Introducción”, en, OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo (Coord.), (2018), *Pedagogías Queer*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI, p.84.

²² BRITZMAN, Deborah. (2002), “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En R. Mérida Jiménez (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, p. 200.

²³ PICHARDO Galán. J. I. y PUCHE CABEZAS, L. (2019): “Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro”, *methados. revista de ciencias sociales*, 7 (1): 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>, p. 12.

orientación sexual diferente a la heterosexual²⁴. El acoso escolar es definido como prácticas de poder y sometimiento de unos estudiantes sobre otros que se repiten en el tiempo de manera intencionada, y que pueden ir desde difundir rumores, al insulto directo, daño verbal, pasando por el *ciberbullying*, a los daños físicos y psicológicos. En el presente trabajo se explora el *bullying* que gravita específicamente en torno a la discriminación por disidencia sexual y/o de género. Lo que R. Lucas Platero denomina:

Violencia basada en la ruptura de los patrones de género o sexualidad dominantes (...) Da lo mismo que estos alumnos y alumnas sean o no gays, lesbianas, transexuales o bisexuales: están siendo discriminados, insultados, ignorados y vejados porque alguien dice que no son como los “chicos” o las “chicas” deben ser. Estos casos de *bullying* o acoso escolar señalan que los modelos rígidos de género sirven para etiquetar y minusvalorar, que la sexualidad se usa para estigmatizar y que, como docentes, progenitores y activistas tenemos mucho que hacer²⁵.

Sostienen las pedagogías *Queer* que la violencia ejercida por este tipo de razones posee unos condicionamientos previos que se originan en la estructura, los contenidos, y las formas que emplea la escuela como institución educativa, castigando desde su currículo y sus formas de enseñar, toda condición no cisheteronormativa²⁶ -entre otras clases de opresiones como opresiones de clase²⁷, raza, etc., que, pueden estar, y de hecho están entrelazadas con las anteriores-. Invisibilizar otras identidades, orientaciones y formas de vida, constituye un ejercicio de violencia puesto que, al hacerlo, no se permite que esas vidas se expresen y se manifiesten, y se imposibilita o dificulta su reconocimiento:

No se trata sólo de agresiones y manifestaciones violentas: la simple invisibilidad de la diversidad sexual, la presunción de la heterosexualidad, la vinculación indisoluble de la sexualidad a lo reproductivo..., son también muestras de una discriminación muy arraigada, y las raíces de situaciones de acoso a las que no se presta la atención debida²⁸.

²⁴ Véase: PICHARDO, J.I., DE STÉFANO, M., FAURE, J., SÁENZ, M. y WILLIAMS, J. (2015), *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

²⁵ PLATERO, R. Lucas, GÓMEZ, E. (2008), *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid, Talasa Ediciones, p. 13.

²⁶ Pueden consultarse datos específicos relativos a la homofobia y la lgtbifobia vigente en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria en el Estado español en el siguiente documento facilitado por FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales): <https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/05/dossier-informativo-homofobia-en-las-aulas.pdf>

²⁷ Según las tesis de la teoría bourdieuana, el éxito académico quedaría ligado al origen social. Véase: BOURDIEU, Pierre, (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, D. F.

²⁸ PLATERO, R. Lucas, GÓMEZ, E., *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Op. Cit., p. 11.

En los centros de ESO y BACH, existe un protocolo de actuación ante los casos de alumnado trans, y ante las situaciones de *bullying* por disidencias sexuales. Esto no hace sino apuntar al sujeto violentado como el epicentro del problema. Un problema que, a partir de ese momento -y no antes- el centro educativo deberá “afrontar”. Desde los colectivos LGTBIQ se solicita que haya un plan integrado en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) desde el inicio del curso que aborde cuestiones relativas a las identidades, corporalidades y sexualidades disidentes, mediante la integración de dichas temáticas en las aulas, empezando por su implementación en el propio currículo de las materias. Se trata de apagar el foco que sitúa a la persona no normativa como problema, para valorar las intervenciones previas que desde la escuela podemos realizar para contribuir al bienestar de todo el alumnado. Cabe subrayar que “Las causas de la lgbtifobia no hay que verlas en la existencia de personas no heteros, no cis o no binarias, sino en los valores hegemónicos impuestos, un modelo que no hable de las diversidades como de las minorías sino de todes como seres diversos”²⁹.

La profesora y psicoanalista Deborah P. Britzman, se inclina más hacia el uso del término “cisheteronormatividad” que el de “homofobia” para expresar el entramado que se teje bajo estos tipos de opresión. Se trata de un concepto más apropiado puesto que el término “homofobia” señala meramente el rechazo de personas cuya orientación sexual, o prácticas sexuales habituales, se dirigen o se mantienen con personas del mismo sexo. Pareciera que la solución a estas opresiones implicase únicamente corregir la actitud aislada e individual de un sujeto homófobo sobre un sujeto homosexual en un momento dado de sus vidas, lo que no estaría abordando el problema real. Las violencias por disidencia sexual no se vinculan exclusivamente con el rechazo del deseo homosexual de un sujeto: la discriminación por disidencia sexual o de género abarca una complejidad mayor que engloba lo que un sujeto representa dentro de una estructura, la cual se erige como la norma. Donde la persona considerada “normal” será aquella que esté integrada en la matriz heterosexual. También lo señala R. Lucas Platero cuando asevera que “Las agresiones no son actos individuales, sino que se asientan en bases estructurales de la sociedad. De ahí que la mera condena a quienes agreden carezca de sentido si no se actúa además en contra de valores heterosexistas discriminatorios”³⁰.

²⁹ SÁNCHEZ SÁINZ, Mercedes, entrevistada en, OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo (Coord.), *Pedagogías Queer, Op. Cit.*, pp. 117-118.

³⁰ PLATERO, R. Lucas, GÓMEZ, E, *Herramientas para combatir el bullying homofóbico, Op. Cit.*, p 35.

Según las pedagogías *Queer*, la escuela persevera en la tarea de la diferencia sexual, produciendo y reproduciendo esta construcción sexo-genérica, estable y coherente y, por ende, la socialización diferencial y jerárquica que de ella dimana. La escuela es presentada como un espacio en el que se pone en marcha una potente *tecnología de género* en la que la educación escolar sería una maquinaria eficaz pensada para la producción de la normalidad, entendida esta como esa socialización diferencial y jerarquizada niño-niña. La forma en que la normalidad es producida por la maquinaria educativa implica que, más allá del currículo manifiesto, existiría un “currículo oculto” cuyas estrategias operan con el fin de reproducir, perseverar y perpetuar el binarismo sexual. A continuación, se exponen algunas de las cuestiones que, según las pedagogías *Queer*, se articulan, consciente o inconscientemente, favoreciendo que se mantenga el *statu quo* cisheteronormativo:

- i) Invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la cultura
- ii) exclusión de la historia y aportaciones del movimiento feminista y homosexual
- iii) no inclusión de experiencias sistemáticas de educación sexual, centradas en los procesos de construcción de la identidad de género, que pongan de relieve el carácter construido y contingente del sexo y del género
- iv) uso de materiales y libros de texto con imágenes que reproducen los roles de género y muestran modelos de familia y de ser persona exclusivamente heterosexuales
- v) uso de lenguaje sexista
- vi) trato diferencial en función del género y rincones de juego diferenciales
- vii) ausencia de prevención y no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas.
- viii) la exclusión de la realidad intersexual en el estudio de la biología humana, así como en el ámbito de las ciencias sociales podría constituir también una sutil estrategia que contribuye a la creación y reafirmación del binarismo sexual³¹.

Mostrar y cuestionar esta tecnología educativa que redundaría en la repetición de lo mismo³² –una identidad binaria, monolítica y cerrada-, puede propiciar la desestabilización de la hermética dualidad chica-chico, abrazando otros imaginarios, así como la dicotomía normal-no normal. Tanto las personas que se identifican, como las que no se identifican,

³¹ CARRERA-FERNÁNDEZ, M., CID-FERNÁNDEZ, X. M., LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, M., “El status *queer* o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía *queer* para la construcción de nuevos imaginarios identitarios” en, OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo, (Coord.), *Pedagogías Queer, Op. Cit.*, p. 58.

³² Produciendo y reproduciendo la norma/lo normal, la educación produce y reproduce la exclusión.

como las que quizá aún no, pero un día tal vez se identifiquen, con una sexualidad o identidad de género disidente³³, deben poder tener cabida como cuerpos y subjetividades en la realidad material, así como en el lenguaje, en las imágenes, y en todo tipo de representaciones del mundo simbólico. Porque “Para que la igualdad llegue a ser una posibilidad se deben dar tres condiciones: integridad corporal, acceso a formas simbólicas para alcanzar la habilidad lingüística que permite diferenciarse de los demás y protección del dominio imaginario”³⁴. Por este motivo las pedagogías *Queer* subrayan la urgencia de incluir en el currículo todo tipo de enseñanzas que aborden la temática misma del sexo-género como algo construido y performativo:

Es importante que en el ámbito educativo se ponga de relieve el carácter construido y performativo del género, a través del papel de los estereotipos y roles de género -creencias culturalmente compartidas sobre cómo deben de ser y de comportarse las personas en función de su “marca corporal”- que son transmitidos por los diferentes agentes de socialización³⁵.

Resulta acuciante, según Britzman, “Que la pedagogía vaya más allá de posiciones esencialistas y que reflexione sobre la formación del sujeto prestando atención a la performatividad de este desde la relacionabilidad *queer*”³⁶. Lo *queer* ofrece la posibilidad de interconexiones en lugares y con personas insospechadas. Si prestamos atención a lo que Britzman sugiere y retomamos las preguntas iniciales: “¿Cómo sería un currículo que empezara con el problema de vivir una vida?”³⁷, ¿o “un Bachillerato cuyo pilar fuera la realidad del/la estudiante?”³⁸ ¿Cómo sería una pedagogía que se preocupara por “las exclusiones inmanentes de la normalidad?”³⁹ Vemos que re-pensar la escuela de manera que no se obviara, o no se tratara de soslayo la realidad del estudiantado, entrañaría reconsiderar y elaborar una educación partiendo de un currículo que tuviera en cuenta cómo se experimenta, en la etapa adolescente, los problemas de amor, odio, de aceptación, pertenencia y de construcción de la propia identidad. Es reseñable destacar que para Britzman: “El currículo puede favorecer las oportunidades para investigar el

³³ También las personas que no tienen una identificación clara y que no esperan ni desean tenerla, como las que sí.

³⁴ CORNELL, Drucilla, (1995), *The imaginary domain: Abortion, pornography and sexual harassment*. New York Routledge. p. 4. Traducido y citado por BRITZMAN, Deborah. (2005). “Educación Precoz”, *Op. Cit.*, p. 57.

³⁵ OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo (Coord.), *Pedagogías Queer*, *Op. Cit.*, p. 62.

³⁶ BRITZMAN, Deborah, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", *Op. Cit.*, p. 201.

³⁷ BRITZMAN, Deborah, “Educación precoz”, *Op. Cit.*, p. 71.

³⁸ *Ibíd.*, p.84.

³⁹ BRITZMAN, Deborah, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas" *Op. Cit.*, p. 200.

drama y las pasiones de la vida diaria”⁴⁰.

Los modos de plantear y proceder ante los casos de acoso por disidencia sexual y de género, pueden ser revisados y mejorados: podemos afrontar de maneras más convenientes y menos lesivas para el alumnado todas aquellas cuestiones relacionadas con la diversidad sexual en los centros educativos en todos los niveles. Del tan escuchado grito a la salida de la escuela ¡maricón el último!, al “¡muere maricón!” existe una delgada línea. El asesinato homófobo de Samuel Luiz, perpetrado en La Coruña en julio de este mismo año, se produjo a modo de linchamiento por parte de varias personas de entre veinte y veinticinco años, junto con el abandono de la situación de otras muchas que miraban sin intervenir⁴¹. Este tipo de violencias por homofobia, transfobia, lesbofobia y bifobia, con ausencia de socorro por parte de quienes contemplan la agresión, son cada vez más frecuentes en nuestro país⁴². Los colectivos lgtbiq en España reclaman desde hace tiempo la integración de contenidos y actividades que aborden esta problemática. Sin embargo, partidos políticos de corte ultraderechista como VOX y posiciones católicas conservadoras trabajan para impedir llevar a cabo este tipo de propuestas. La polémica sigue vigente y es central en el espacio de la Educación Secundaria Obligatoria. Los poderes judiciales en ocasiones se han visto obligados replantear la situación y dar cabida a los modelos y formas de conocimiento lgtbiq y *queer*⁴³ cuando estos han sido excluidos de las aulas.

3.3. ¿Qué Diversidad? ¿Qué Inclusión? Ya te incluyo yo a ti.

“No queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie. Reclamamos una pedagogía del caos en el que los espacios educativos se conviertan en una plataforma abierta de resistencias”⁴⁴.

⁴⁰ BRITZMAN, Deborah, “Educación precoz”, *Op. Cit.*, p. 71.

⁴¹ Para más información sobre el que se conoce como el caso de Samuel Luiz : https://www.eldiario.es/galicia/coruna-echa-calle-pedir-justicia-samuel_1_8106979.html

⁴² https://www.eldiario.es/catalunya/agresion-vigilantes-seguridad-mujer-estacion-sants-barcelona_1_8358765.html ; <https://elpais.com/sociedad/2021-09-08/un-joven-trans-denuncia-una-agresion-en-valencia-con-punetazos-y-patadas.html> ; https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/prision-cuatro-guardias-civiles-acoso-homofobo-otro-agente-muerte-maricones_2021110861891e0c10944100019076d5.html

⁴³ https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/juez-levanta-retirada-libros-tematica-lgtbi-institutos-castello_1_8428918.html

⁴⁴ Mercedes Sánchez Sáinz cita a Carolina Alegre Benítez, en, OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo (Coord.), en, *Pedagogías Queer Op. Cit.*, p. 111.

“En el estado español existe un documento dentro de los centros denominado Plan de Atención a la Diversidad, donde únicamente se habla de atender al alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales o por incorporación tardía al sistema educativo. Es decir, es un plan de atención basado en [*sic*] cuestiones de acceso al currículo –quién llega a los contenidos marcados y quién no–. Bien podría denominarse “Plan de atención a los otros” –en los que ni siquiera llega a encontrarse el colectivo LGBTIQ– y en el que queda la palabra diversidad como algo casi peyorativo, basada en estar dentro o fuera”⁴⁵.

Lo *normal* hace alusión a lo que es costumbre y, al mismo tiempo, a lo que abunda. Lo *no normal*, es aquello de lo que precisa la normalidad para constituirse como tal. Lo excluido o forcluido, conforma la exterioridad que define lo que se considera normal, el círculo de lo “que debe ser”. Importa ¿qué se dice? ¿desde dónde se dice? ¿cómo se dice? ¿para quién se dice? y, sobre todo, ¿cuáles son los efectos de aquello que se dice? La urgencia de prestar atención a las maneras como *leemos* a les/las/los otros/as/os radica en que, al hacerlo, marcamos a un ser, a un cuerpo, como legible o como ininteligible. Esto es lo que Britzman llama “prácticas interpretativas”. Las prácticas interpretativas pueden producir y perpetuar la producción de normalidad, o pueden transgredirla. La construcción de normalidad- tal y como rescata Britzman de Foucault- “no es «una historia de mentalidades» ni una historia de significados, sino «una historia de cuerpos»⁴⁶”.

Hablar de pedagogías queer implica de alguna manera referirse a la dualidad normal/anormal. Es fácil entender que las personas que no encajan en el primer cajón –el de la normalidad– se mandan directamente al segundo (al de la anormalidad), como ocurre con las personas trans y las no hetero, quedando por tanto en los márgenes de esa ficción normativa (...) pero también a las personas que no cumplen cánones corporales, funcionales, étnicos, de clase... Implica tomar conciencia crítica a [*sic*] las opresiones sociales perpetuadas desde el colegio. La base fundamental de las pedagogías queer es desestabilizar precisamente este binomio normal/anormal⁴⁷.

Si tal como indica Butler, “el sexo es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo”, el sexo será, por lo tanto, una ficción, pero se trata, al menos hoy en día, de una ficción imprescindible para la vida, tanto para las personas que se adecúan al sexo asignado en su nacimiento como para las que disienten. ¿Cómo leer?, ¿cómo nombrar, cuando hacerlo es siempre un acto de violencia? Una de las claves que ofrece Britzman para desbarajustar la máquina de *reproducción social de normalidad*

⁴⁵ OCAMPO, GONZÁLEZ, Aldo (Coord.), *Pedagogías Queer*, *Op. Cit.*, p. 119.

⁴⁶ BRITZMAN, Deborah, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", *Op. Cit.*, p. 209.

⁴⁷ BRITZMAN, Deborah, "Educación precoz", *Op. Cit.*, p. 112.

consistiría en repensar las formas en que leemos a la otredad. La autora concibe las prácticas interpretativas “como actividades fundamentales para la pedagogía en el aula”⁴⁸ y como “los efectos sociales de algo más amplio que aquello que estamos leyendo”⁴⁹. La forma en la que opera el sistema educativo vigente español en relación a como se *lee* la otredad/lo diferente está cambiando en los últimos años, si bien las transformaciones avanzan lentamente y son insuficientes. Las políticas públicas y la ciudadanía que apuesta por la integración de las diferencias, se ampara en los términos “diversidad”, “inclusión”, “aceptación” o “tolerancia” y, aunque son nociones que usamos y que seguiremos utilizando, puesto que aparecen en los proyectos educativos de los centros, en los decretos, en las leyes, etc., se hace preciso problematizarlos y cuestionarlos. Quien tolera siempre se sitúa por encima de quien es tolerado, auto-otorgándose el poder de tolerar, de modo que la tolerancia es un privilegio de quien se ubica en una situación de superioridad. Como muestra Carolina Alegre:

Podría ser una pedagogía de multiplicidades más que de “atención a la diversidad” como si “la diversidad” fuera un cajón externo a la normalidad, como si fuera la atención a “los otros”, desde una perpetuación de la hegemonía social y del seguimiento de los canales normativos impuestos. Desde las pedagogías queer se pretende romper con personas que toleran a otras⁵⁰.

Que no se den circunstancias opresivas, o que no exista como tal ese “currículo oculto” en absolutamente todos los contextos educativos no convierte el fenómeno en un hecho exento de ser revisado y modificado. Que muchos centros cuenten con personal no binario y/o perteneciente al colectivo LGTBI en el equipo docente no implica que la problemática esté solucionada. Visibilizar no es contar con casos particulares que confirman la regla; aceptar al diferente no es una meta deseable ni una actitud que permita aminorar el sufrimiento, puesto que no se trata de tolerar a quienes optan por otras formas de vida y auto-identificación: se trata de que cada persona pueda habitar la/s categoría/s con la/s que se identifique, o la indefinición, o fluir de una categoría a otro, de manera libre y feliz. No basta con que un sujeto pueda vivir de forma digna y tolerada, cada individuo debe poder vivir una vida deseable de ser vivida, una vida que pueda ser no solo respetada, sino admirada, y anhelada por quienes se identifiquen con ella.

⁴⁸ BRITZMAN, Deborah, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas" *Op. Cit.*, p. 209.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 209.

⁵⁰ Carolina Alegre Benítez es citada nuevamente por Mercedes Sánchez Sáinz en la entrevista que aparece en, *Pedagogías Queer, Op. Cit.*, p. 111.

[...] La inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la normalidad se produce a sí misma como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo⁵¹.

La necesidad de reconocimiento no radica en lograr ser un sujeto tolerado/aceptado. Butler subraya, como ya se ha mostrado, el valor poderoso de la idea de la vulnerabilidad constitutiva como forma de configurar una identidad interdependiente, en la que cada sujeto es imprescindible para la existencia de sí mismo y de los demás. Los términos aceptación, tolerancia, inclusión, o integración, no permiten abordar el proceso emancipatorio desde esta perspectiva, que entiende las diferencias, no como algo que hay que aceptar u homogeneizar, sino como potencia libertadora. Partiendo de esta idea tampoco se trata de “ensanchar” el círculo que alberga lo considerado normal para que incluya a lo no normal, sino de idear estrategias, originar situaciones que disparen el imaginario y permitan pensar cómo se podría transformar y reinventar lo real. En palabras de Butler: “No se trata simplemente de hacer ingresar a los excluidos dentro de una ontología establecida, sino de una insurrección a nivel ontológico, una apertura crítica de preguntas tales como: ¿Qué es real? ¿Qué vidas son reales? ¿Cómo podría reconstruirse la realidad?”⁵². La educación tradicional -a la que Freire llamó *educación bancaria*- es aquella en la que el sujeto dominador es quien necesita y por tanto genera, la alienación del Otro para seguir manteniendo su situación de privilegio:

Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella (...) Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz... (...)

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”. “Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”⁵³.

⁵¹ FLORES, Valeria, (2008), Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, p. 20. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>

⁵² BUTLER, Judith, *Vida precaria. El poder el duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 59.

⁵³ FREIRE, Paulo, (2005), *Pedagogía del oprimido*, 2a ed., México, Siglo XXI. Editores S.A. de C.V, p. 82.

La propuesta freireana brota de la necesidad de producir cambios en la educación que permitan transformar la estructura de modo que todo sujeto pueda ser libre sin tener que “integrarse” ni “incorporarse”. Enfoque que comparte con las pedagogías transgresoras la idea de que la educación debe ser problematizada. Esta vía es posible y realizable para el caso que nos ocupa: el bullying por disidencias sexuales y de género, y comienza por abordar el tema desde el inicio de cada curso en los centros de ESO y BACH desde una perspectiva *queer*. De hecho, en los últimos, años algunos institutos han concedido relevancia a la necesidad de incluir en sus PEC actividades y talleres que aborden temáticas *queer* y lgtbiq. Aquí en España, el instituto madrileño de ESO, Duque de Rivas, integró en sus actividades una Tutoría LGTB, llamada *La tutoría de la diversidad*, orientada a alumnas, madres, padres y profesorado. En ella se realizan jornadas que tienen el objetivo de fracturar “la presunción de heterosexualidad⁵⁴” y se abordan cuestiones afectivo-sexuales que preocupen al estudiantado, así como temáticas de aceptación de identidades y sexualidades no normativas⁵⁵. Otro plan educativo reseñable fue llevado a cabo en el centro Ikasbide de Bilbao, proyecto que bajo el nombre “Promoviendo la coeducación y la prevención de violencias machistas desde metodologías lúdico-artísticas en el marco de la corresponsabilidad de los cuidados”, plantea la sensibilización ante las violencias machistas, así como la multiplicidad de identidades, y el aprendizaje de los cuidados a través de técnicas lúdicas y artísticas y mediante la coeducación⁵⁶.

4. De la Pedagogía del Oprimido a las Pedagogías Transgresoras

4.1. Paulo Freire: conocer es tomar conciencia.

[...] “La pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará⁵⁷.

Paulo Freire es un reconocido educador y filósofo brasileño de quien se ha celebrado en

⁵⁴ S. STEINBERG y S. TALBURT (eds.), *Pensando “queer”: sexualidad, cultura y educación*, Op. Cit., p. 204.

⁵⁵ *La tutoría de la diversidad* recoge comentarios provenientes de alumnas tales como: “Salir del armario no es tan chungo en Rivas: hay charlas, jornadas...” S. STEINBERG y S. TALBURT (eds.), *Pensando “queer”: sexualidad, cultura y educación*, Op. Cit., p. 202.

⁵⁶ Puede obtenerse un resumen de este proyecto en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=zx2nYyy0IUg>.

⁵⁷ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 42.

septiembre de este mismo año, el centenario de su nacimiento. La aportación de Paulo Freire al mundo de la enseñanza y la cultura supone un punto de inflexión en la pedagogía tal y como se conocía hasta los años 60, y el germen de una nueva concepción de la educación. Su labor pedagógica concedió radical importancia al concepto de praxis marxista y partió de realizar una dura crítica a la enseñanza del momento. Creó un sistema de alfabetización completamente novedoso y diferente a los modos de formación tradicionales. La educación tradicional⁵⁸ es descrita por el pedagogo como un tipo de enseñanza que reproduce el poder hegemónico ya que mantiene la dualidad dominantes/dominados, conservando los privilegios de los primeros sobre los segundos. Quien educa es únicamente quien posee sabiduría y pensamiento y quien deposita su saber en las personas aprendices. Estas, recibirían los contenidos de manera acrítica e irreflexiva de forma que se imposibilita su constitución como sujetos de su propia realidad y, por lo tanto, como posibles transformadores del mundo que habitan. La función de la *educación bancaria* -pedagogía de los dominantes-, sería la de formar sujetos que repiten lo aprendido irreflexivamente, sin decir “su palabra” y perpetuando desde su silencio un determinado *statu quo* social. La *bancaria* es, según el pedagogo, un método de conocimiento que despojaría a quien conoce de potencia crítica: “Tal es la concepción «bancaria» de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan⁵⁹”.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla⁶⁰.

⁵⁸ La noción que confecciona Paulo Freire para referirse a la escuela tradicional es la de *Educación bancaria*, la cual sería: aquella “educación tradicional que no reconoce la dignidad de los hombres, sino que los «cosifica» como meros receptores y repetidores del proceso. Extraído de: BARAÚNA, Tânia, “La trayectoria vital de Augusto Boal: El teatro del Oprimido”, en, BARAÚNA, Tânia, MOTOS, Tomás. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque, p. 36.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 78.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 77.

Alimentado por la premisa radical de que la liberación emerge del propio individuo oprimido y en oposición al método de *educación bancaria*, Freire creó su propio modelo de educación: la *educación problematizadora*. Dicho método consiste en vincular el aprendizaje a la vida, poniendo en palabras la propia experiencia dentro de un grupo, tanto como ser individual, como perteneciente a un grupo con el que se posee una historia compartida⁶¹. Se despliega así un mecanismo que, impulsado por la alfabetización, le permitía reapropiarse de su vida y de su futuro como sujeto histórico. Se trata de un método de alfabetización que escoge el vocablo ligado a la vida y la jerga cotidiana del sujeto que está aprendiendo, de forma que las palabras serán las herramientas que el propio individuo emplee para “decir su voz”. “En esta situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la «pedagogía del oprimido»⁶²”.

Afirma Freire que la Historia se compone de las historias de cada sujeto, ya que el proceso histórico es aquél a través del cual “la vida se hace historia⁶³”. Alfabetizar implica pues, concienciar, es decir, conocer equivale a tomar conciencia de la propia situación, la alfabetización es el espacio donde el individuo conquista su propia libertad, ya que a través de la alfabetización se conoce, se da forma, se autoconstruye a sí mismo/a/e y su futuro. El posicionamiento de Freire y todo el germen de su pedagogía hunde sus raíces en la filosofía de Hegel. Desde esta perspectiva – la dialéctica hegeliana-, Freire siente que la conquista del sujeto oprimido no consistiría en convertirse en dominador, sino en la superación de la dicotomía opresor/oprimido mediante la concienciación y el método dialógico. Freire se inspiró en los debates de los “Círculos de Cultura” puestos en práctica por él mismo en Pernambuco (Brasil)⁶⁴. Debates que trataban temáticas variadas enraizadas en las preocupaciones o ideas que atravesaban a los participantes y que no requerían de preparación o estudios previos. El debate, la escucha atenta del otro/a/e, y la

⁶¹ Las personas oprimidas se liberan en colectividad, es decir, juntas, y no como individuos aislados, y lo hacen ellas mismas, convirtiéndose en seres para sí. Conocer su realidad y opresiones compartidas es lo que les permite alcanzar conciencia de clase.

⁶² FIORI, E. María, “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en FREIRE, Paulo, en, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 27

⁶³ *Ibíd.*, p. 12.

⁶⁴ Freire llegó al puesto de director del *Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de Pernambuco* y del *Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife*. Debido a su exitosa labor, el gobierno de Brasil permitió que se creasen innumerables “Círculos de cultura” por todo Brasil.

idea de que el aprendizaje está ligado a la liberación, fueron primordiales en el proceso de alfabetización. Un proyecto denso que precisó de una gran organización previa por parte Freire y de las personas que le acompañaban, ya que comenzó por investigar el contexto de las personas que iban a alfabetizarse: observar su horizonte vital, conocer las palabras que empleaban e informarse de los problemas políticos, sociales, económicos, que les atañían. Para ello Freire se ocupó de mantener charlas previas con todas las personas que formaron parte de su proyecto de alfa/programa educativo, conversaciones informales en las que emergían historias vitales, contadas por los propios/as/es personas implicadas en el aprendizaje. De dichas conversaciones se extraen las palabras que él llamó *generadoras*. Deben ser palabras próximas a las circunstancias materiales de quienes se alfabetizaban; dotadas de relevancia y valor vital y relacionadas con su realidad política y socio-cultural. Al ser palabras verdaderamente significativas de su cotidianidad, poseen fuerza intelectual y emotiva, lo que propicia la generación de otras nuevas palabras a partir de ellas. Se trata de un proceso de codificación y descodificación de su propio mundo por parte de quienes lo viven. Este método basado en la *educación problematizadora*, fue llamado por su propio creador *Pedagogía del Oprimido*:

La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo⁶⁵.

Esta investigación parte de la idea de que superar la pugna entre la conciencia opresora y oprimida es una tarea que comienza por asumir el comportamiento opresor como actitud que todos alojamos en nuestro interior. Retomamos aquí una cita en la que Audre Lorde recordaba la potencia y precisión de Freire:

Tal como lo explica brillantemente Paulo Freire en *Pedagogía de los oprimidos*, el verdadero objetivo del cambio revolucionario no es sólo la situación de opresión de la que pretendemos liberarnos, también lo es esa parte del opresor que nos ha sido implantada en nuestro interior y que solo conoce las tácticas de los opresores y las relaciones de los opresores⁶⁶.

⁶⁵ *Ibíd.*, p.26.

⁶⁶ LORDE, Audre, (2003), *La hermana, la extranjera*, Artículos y conferencias, traducción de María Corniero, revisión de Alba V. Lasheras y Miren Elordui Cadiz, Ed. Horas y horas, Madrid, p. 134.

La educación problematizadora incide en la noción de praxis, entendiendo esta como indisociable de la teoría o reflexión, así como del valor vital y emocional. Las etapas de la metodología problematizadora freireana están entrelazadas. La teorización se conecta con la realidad del/la estudiante/a, quien tiene la labor de observar su contexto y problematizarlo. Problematizar es ya una praxis en tanto no solo se articula una crítica sobre las propias circunstancias sociales y culturales, sino que se trata de una acción que las interviene y las transforma. Este compromiso de transformación social es clave dentro del proceso educativo que es, para Freire, un proceso de humanización de la sociedad. La alfabetización tal y como él la practicaba comprendería toda la educación:

“La alfabetización, por todo esto, es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora⁶⁷”. [...]

4.2. Bases y fundamentos del Teatro de Augusto Boal

Preocupado por las desigualdades sociales e inspirado por Paulo Freire, Augusto Boal creó El Teatro del Oprimido, género internacionalmente reconocido y practicado que constituyó su gran aportación al mundo de las Artes Escénicas y la cultura⁶⁸. Si la *Pedagogía del Oprimido* de Freire establece un medio de concienciación y conquista de autonomía, el Teatro del Oprimido boaliano constituye una herramienta que permite desvelar y examinar las relaciones de poder presentes en la realidad cotidiana. Ambas son prácticas que impulsan la toma de conciencia de la propia situación histórica y socio-cultural de quienes participan, y suscitan la acción no violenta frente a las opresiones que se tejen en el contexto social. Freire revolucionó los modelos de enseñanza de su tiempo descubriendo una pedagogía en la que “todo el mundo puede enseñar a todo el mundo⁶⁹” y en la que, el individuo se alfabetiza y aprende, partiendo del uso de un vocablo creativo procedente del cosmos de su léxico vital. Boal, por su parte, sostendrá que todo el mundo posee capacidad creativa y actoral. “Todo el mundo puede actuar” es una premisa que se valida tanto para el teatro como para suscitar la intervención en las situaciones que observamos y experimentamos en la vida real.

⁶⁷ FIORI, E. María, “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, en, *Pedagogía del oprimido*, *Op. Cit.*, p.26.

⁶⁸ El Teatro boaliano comprende varias modalidades tales como, El Arco Iris del Deseo, Teatro Legislativo, Teatro Periodístico, Teatro Imagen, Teatro Invisible y Teatro Foro, todas ellas engendradas por Boal.

⁶⁹ BARAÚNA, Tânia, “La trayectoria vital de Augusto Boal: El teatro del Oprimido”, en, BARAÚNA, Tânia, MOTOS, Tomás, *De Freire a Boal*. *Op. Cit.*, p. 59.

A finales de los años cincuenta Boal fue reconocido como hito crucial de la resistencia democrática brasileña, puesto que sus obras llegaron a producir importantes cambios sociales. Su Teatro Arena -precedente del Teatro del Oprimido-, se hizo distintivo al ser protagonizado por amas de casa o empleados en huelga, y por introducir en el registro hablado el vocablo familiar y coloquial de los grupos sociales representados, algo completamente inusual en las artes escénicas y teatrales de la época. Este modelo dio como resultado un teatro popular y político que creía firmemente en la imposibilidad de la disociación entre el arte y la vida. El Teatro Periodístico permitió a Boal proseguir con su trabajo en momentos de censura de manera clandestina, y es el germen del Teatro del Oprimido. Y surge, como apunta Tânia Baraúna: “Con el objetivo de tratar temas sociales. Y se fue ampliando a través de las experiencias de teatro popular que Boal llevaba a cabo para el Gobierno Revolucionario Peruano, en el contexto del Programa de Alfabetización Integral (ALFIN)”⁷⁰. Estas experiencias son extrapoladas y mostradas en el *Teatro del Oprimido*⁷¹, uno de sus textos más representativos que dará nombre a su método.

Boal criticaba del modelo teatral aristotélico, que al aspirar a la identificación y a la *catarsis* de la persona espectadora con el personaje protagonista, despojaba a la primera de la capacidad de sentir insatisfacción y por tanto de la facultad de reacción/transformación. Del mismo modo, nuestro autor considera insuficiente el efecto brechtiano del distanciamiento o *Verfremdungseffekt*,⁷² puesto que, aunque impide la identificación y estimula el pensamiento crítico sobre lo que se está observando, no le da la oportunidad a quien observa de *actuar*, de *intervenir en la escena*. Esta será una característica propia de la metodología boaliana del Teatro Foro que añade a la reflexión la acción, la intervención. Otra característica fundamental de su teatro es que exalta la capacidad cognoscitiva-perceptiva del cuerpo, puesto que para practicar Teatro del Oprimido se hace preciso: sentir todo lo que se toca, escuchar todo lo que se oye y

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 58.

⁷¹ BOAL, Augusto, (1980b), *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Nueva Imagen.

⁷² Técnica de distanciamiento creada por Bertolt Brecht que consiste en hacer que los hechos que se desarrollan en la escena parezcan extraños, no familiares al espectador/a/e. Brecht inventa esta estrategia con el objetivo de superar la tradición del teatro dramático aristotélico en el que quien es sujeto espectador acaba identificándose con el personaje. Al abandonarse al sentimiento emotivo que le produce esa identificación, queda despojado de la facultad de reflexionar críticamente, desactivado políticamente, aceptando lo que ocurre en la realidad como en la escena, como si el rumbo de la historia no pudiera cambiarse. Para más información sobre esta técnica y el teatro brechtiano véase: GRAY, Ronald, (1979), *Brecht dramaturgo*, Madrid, Ultramar.

observar todo lo que se mira. Activar diferentes sentidos.

Se trata de un ejercicio que implica todo el cuerpo y que promueve la escucha activa y atenta de las otras personas integrantes, así como la lectura complejizada de las situaciones. Esta predisposición perceptivo-corporal, de atención cuidadosa, puede amplificar la capacidad de analizar una situación, al invitar a hacerlo sensiblemente y no solo desde la racionalidad. Dicha disposición se alcanza mediante ejercicios y juegos que Boal plantea en el inicio del proceso teatral. Estos ejercicios preparatorios son ideados por Boal a partir de su prolongada experiencia con los grupos y personas con las que trabajó haciendo teatro. Un tipo de teatro que, sin olvidar la parte estética, en tanto se preocupa de la iluminación, el atrezzo, la escena y la actuación, no aspira tanto a formar virtuosos/as/es de la interpretación, como a contribuir a la formación de ciudadanos libres. El cometido del teatro boaliano no es por tanto formar a artistas, sino generar procesos de empoderamiento que faciliten a los sujetos encontrar su propio modo de ser:

Lo que se pretende es usar la dramatización y el teatro para ayudar a las personas a investigar, a descubrir, a experimentar, a practicar, y, por último, a desarrollar toda una serie de capacidades y competencias de tipo personal, grupal, comunitario y sociocultural. Y esto, tanto en el campo de la educación escolar como en cualquiera de los ámbitos de la educación social⁷³.

El Teatro es concebido como una herramienta política practicada para que el individuo despliegue su “ser artista”: en tanto sujeto creador y transformador de su propia realidad⁷⁴. Estos ensayos de la vida en la escena se hallan sustentados en una política clara: “nuestra política es apoyar a los grupos oprimidos cuyas políticas apoyamos”⁷⁵. Tanto Freire como Boal tenían como prioridad atender a las exclusiones y al reparto desigual de oportunidades y pretendían favorecer desde sus herramientas y métodos, condiciones de posibilidad -cada uno desde su ámbito, pedagógico y teatral-, para que las minorías se empoderasen. Ambos creadores fueron revolucionarios en sus métodos y objetivos puesto que su intención era provocar cambios profundos en la estructura social.

⁷³ ÚCAR, Xavier, “Educación y Teatro: La animación teatral como metodología de intervención socioeducativa”, en, BARAÚNA, Tânia, MOTOS, Tomás, *De Freire a Boal, Op., Cit.*, p. 205.

⁷⁴ Se trata en todas sus modalidades de ensayar la vida; de plasmar una realidad-ficción que no termina cuando se baja el telón, sino que empieza cuando se sale *a la calle*.

⁷⁵ BOAL, Augusto, (2012), *Estética del Oprimido*. Barcelona, Alba, p. 257.

4.3. El Teatro Foro: un mecanismo de concienciación y empoderamiento.

El Teatro Foro es una modalidad del Teatro del Oprimido. Consiste en representar un conflicto o situación susceptible de ser problematizada con el objetivo de considerar y ensayar las diferentes perspectivas. La dramatización se articula a través del deseo de uno de los personajes, un anhelo vital que se topa con una resistencia: una persona -o un grupo-, o ciertas actitudes, impiden al sujeto llevar a cabo su proyecto. Emerge entonces un contexto de posiciones encontradas que posibilita la discusión de la situación desde el análisis conjunto y espontáneo de quienes ocupan las butacas. De este modo se abandona la idea de un final cerrado y determinista y se abre la dramatización al debate y a la deliberación.

Para aproximarnos con más precisión a las técnicas del Teatro Foro contactamos con el equipo de Arte y transformación social *Imaquinaria*⁷⁶ y asistimos a una sesión de Teatro Foro representada en la Puebla de Alfindén en Zaragoza⁷⁷. La temática estaba relacionada con las nuevas masculinidades. En la primera fase, la dramatización era similar a una obra de teatro usual: el público de la sala observó la dramaturgia desde su butaca sin intervenir. Una vez “finalizada” la representación dio comienzo la segunda parte del proceso, en ella es donde aparece la figura *curinga*⁷⁸ cuya labor será suscitar la intervención del público. En esta segunda fase, la teatralización se vuelve a reproducir tal cual se presentó al principio, repitiendo el diálogo, junto con cada modelo de conducta opresivo -y no opresivo-. La repetición es muy similar, pero con una peculiaridad: ahora, y según nos informa el *curinga*, cualquier persona puede, espontáneamente, interrumpir la escena. El poder se sitúa ahora del lado de quienes ocupan las butacas, puesto que van a poder parar la escena para explicar su posición con respecto a ese instante de la dramatización. Este gesto de *interrumpir* la escena se lleva a cabo alzando la mano, y gritando *Stop* y se realiza siempre que se detecte una injusticia u opresión, ya sea verbal, física o psicológica en los acontecimientos representados. La persona del público explica sus propuestas sobre cómo se debería proceder en esa circunstancia con el objetivo de que dicha situación sea menos lesiva para el personaje o los personajes. La función de la figura *curinga* consiste en animar al público a intervenir, a parar la escena y en moderar el debate que siempre

⁷⁶ Para más información sobre este colectivo véase: <https://imaquinaria.org/>

⁷⁷ La obra se titula *El último selfie del año* y fue representada en la Sala “Miguel Flea” dentro del programa Alfin Iguales, el 10 de septiembre de 2021.

⁷⁸ También llamado comodín, *jocker*, o facilitador.

termina floreciendo. La persona del público que ha expuesto su alternativa de actuación, deberá subir al escenario y ocupar el papel de quien protagonizaba⁷⁹ el acto. Esta es la fase en la que el público transita de espectador a lo que Boal llama *espectador*. Quienes ejercen ahora de espectadores/as/es, dan su opinión subiendo a escena y poniéndose las vestiduras del/la protagonista. La sala se convierte en un Foro en el que sobrevuelan las alternativas: ¿Qué otra cosa le podría haber dicho? ¿Qué otra cosa podría haber hecho en lugar de ese comportamiento sexista, machista, lesbóforo u homóforo? ¿O en lugar de permanecer meramente observando, inactiva y en silencio? Finalmente, la obra “termina” sin concluir nada, puesto que no hay una solución buena, ni se ubica un final. El dispositivo permite que aparezcan nuevas perspectivas surgidas de la deliberación común, racional y sensible. Tampoco se declara cuál de las opciones planteadas es preferible, esto es algo que simplemente “se ve” en escena, sin que se haga preciso verbalizarlo.

El Teatro Foro alberga la categoría de *obra inacabada*, cada escena es una tentativa. Lo más destacable de la propuesta boaliana y en específico del Teatro Foro, es que la puesta en escena incluye la activación de desarrollos diferentes a la situación escenificada. Esto dispara el imaginario abriendo posibles: donde no se veían más que callejones sin salida, ahora existen opciones. Las alternativas, son los posibles, que se analizan desde quienes están en las butacas, y quedan abiertos, de manera que cada cual se los lleva consigo, y puede repensar en cualquier momento si se manifiesta una situación semejante en la vida real. Señala Boal que una pieza de Teatro Foro no puede ser fatalista, ni ha de plantear una situación extrema en la que no se pueda hacer ya nada. De hecho, la temática de la obra teatral es propuesta por las personas integrantes del taller, quienes, según sus preocupaciones e inquietudes, preparan un texto que será llevado a escena. Cada momento del proceso es fértil puesto que “desde el momento en que el grupo se reúne para hacer ejercicios teatrales y discutir los problemas que desea teatralizar ya está ejercitando la ciudadanía⁸⁰”.

El Teatro Foro no pretende dar solución a un conflicto, pretende desvelar las dinámicas de poder que subyacen a una situación. Promueve su análisis, su crítica y, sobre todo la autocrítica, de quienes participan, puesto que todas/es/os en algún momento ejercemos y

⁷⁹ Hay libertad, en tanto puede ser el papel del opresor o del oprimido, pero siempre -o casi siempre-, se identifica como protagonista a la persona que sufre la opresión: es quien tiene un deseo y no puede cumplirlo a causa de una circunstancia injusta/opresiva.

⁸⁰ BARAÚNA, Tânia, “La trayectoria vital de Augusto Boal: El teatro del Oprimido”, en *De Freire a Boal, Op. Cit.*, p 72.

recibimos opresión.

El método empleado por Freire parte de la premisa de que la educación debe ser libertadora a la par que problematizadora. “El hombre no se libera solo, ni es liberado por otro, pero se libera en el diálogo que parte de la interacción con su realidad⁸¹”. Tal y como señala el autor, nadie libera a nadie, porque nadie tiene la facultad ni supremacía de empoderar a otro/a/e. Pero lo que sí podemos hacer como comunidad educativa es generar las condiciones de posibilidad para que el estudiantado se empodere. Las metodologías de Freire y de Boal llevadas al aula nos permiten trabajar con situaciones de conflicto, donde el estudiantado tiene la oportunidad de vivenciar la condición de opresor y oprimido. El Teatro de las personas oprimidas posibilita y estimula en las personas que participan la capacidad para resolver problemas de forma sensible y asertiva, desde el diálogo y evitando la violencia. Tanto para Freire como para Boal, el acto educativo es de naturaleza política. En este sentido, mediante el Teatro Foro se plantean ejercicios y proyectos de sensibilización y prevención de las diferentes opresiones y tipos de acoso escolar. El propio Freire sostiene que:

La violencia, no sólo es física, verbal o psicológica, sino que también existe aquella que es más difícil de develar: “la subrepticia, simbólica, violencia y hambre, violencia e intereses económicos de las grandes potencias, violencia y religión, violencia y política, violencia y racismo, violencia y sexismo, violencia y clases sociales⁸²”.

En algún sentido el Teatro Foro dispara la posibilidad de intervención, de hacer algo activamente, que no implica de ninguna manera enfrentarse a la situación de cara o corporalmente, -no se trata de poner al estudiantado en peligro, ni de crear sujetos valientes- pero sí invita a salir de la pasividad, y puede suscitar una acción sencilla como, por ejemplo, avisar a una/e/o docente de lo que está sucediendo. En este trabajo el Teatro Foro está pensado para una acción tutorial compuesta por sesiones de tutoría, organizadas por la persona que es tutora⁸³ de un grupo -al que lleva ya un tiempo tutorizando-, en colaboración con la persona orientadora del centro -o con una de ellas-. No es tan importante poseer información previa sobre Teatro Foro, o sobre temáticas queer y lgtbiq, como conocer al grupo-clase. Cada docente puede y debe formarse en las cuestiones

⁸¹ *Ibíd.*, p. 36.

⁸² FREIRE, Paulo (2000), “La cuestión de la violencia” en *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, San Pablo: UNES, p. 131.

⁸³ Si se nos asigna como docentes de filosofía ser tutoras/es/os de un grupo, es el momento para ponerlo en práctica.

correspondientes que le interese trabajar en la Acción Tutorial y en su vida como docente. Sin embargo, es imprescindible conocer previamente al alumnado, para generar confianza y saber cuál es el grado de cohesión del grupo-clase y cómo puede mejorarse. Es la razón de que la *Tutoría Foro* deba ser llevada a cabo por la persona tutora del grupo, y en coordinación con el departamento de orientación. Si existiesen situaciones de acoso en el centro educativo, con protocolos abiertos y vigentes o recientes, estos casos específicos no deben tratarse mediante esta herramienta, debido a la situación de tensión o incluso de violencia, que podría provocar en el alumnado implicado, -ni siquiera deben ser planteados casos similares por medio de situaciones ficticias-

Aunque en la ideación de la *Tutoría Foro* nos hemos centrado en problemas de exclusión y acoso lgtbiq -porque parecen más acuciantes en un periodo como la adolescencia, de fabricación conflictiva de la identidad, especialmente la sexual-, la *Tutoría Foro* estaría abierta, por medio de su metodología, a descubrir otros posibles conflictos que también se abordarían.

4.4. El aula como escenario: la *Tutoría Foro*.

[...] ¡Si se te ha ocurrido algo, ponlo en práctica! (...) Un leve temblor se expande hasta provocar un terremoto, una grieta minúscula echa abajo un edificio de prejuicios, una suave inclinación genera una catástrofe ideológica, la más inocua heterodoxia arruina un dogma, una pancarta hecha con prisa a rotulador, pegada a un palo con cinta de embalar, acaba siendo vista por miles de personas, genera simpatías, solidaridades⁸⁴.

Se ha desarrollado un modo concreto de trabajar en contra de la transfobia, la misoginia y la lgtbifobia en el marco de un centro educativo de ESO y BACH. Esa modalidad a la que he denominado *Tutoría Foro*, consiste en hacer aterrizar el Teatro Foro en al ámbito de las sesiones de tutoría en las que se implementarían las metodologías de Augusto Boal desde el prisma de las pedagogías *Queer*. Las actividades realizadas durante el proceso de Acción Tutorial no son evaluadas, lo que permite al alumnado lanzar cuestiones y responder preguntas de forma más libre e informal. Planteada como un espacio de debate y reflexión conjunta, la sesión de tutoría colectiva resulta un espacio idóneo para incidir en los contenidos transversales exigidos por el currículo, que se trabajan a lo largo del curso en todas las materias, pero ahora de un modo más específico y profundo. Asimismo,

⁸⁴ VIDARTE, Paco, (2007), *Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ*, Barcelona y Madrid, EGALES, p. 35.

“la tutoría” es reconocida por R. Lucas Platero y Emilio Gómez Méndez como una de las estrategias de intervención idónea para combatir el *bullying* homofóbico. Además de ello “La tutoría continúa siendo una función esencial, especialmente en los aspectos de la comunicación con las familias y la coordinación del equipo docente para la atención emocional y pedagógica a todo el alumnado⁸⁵”.

La *tutoría de la diversidad*, puesta en práctica en un IES madrileño es uno de los ejemplos que nos ha llevado a plasmar esta propuesta posible no llevada a la práctica (aún), puesto que no somos todavía docentes. En el caso que se propone, la persona docente de filosofía a la que se le hubiera asignado ser tutora de un grupo de ESO o de bachillerato sería quien llevaría a cabo las sesiones de *Tutoría Foro*, siempre coordinada con la persona orientadora del centro. Es deseable que dicha labor de coordinación se vea reforzada por la visita de personal especializado no perteneciente al centro, no tanto por ser especializado, como por poder otorgar otras miradas venidas del exterior, y porque el estudiantado descubra la realidad lgtbiq en personas tanto de dentro como de fuera de la escuela. En todo caso, siempre será la persona tutora junto con la/s persona/s responsables del departamento de Orientación quienes llevarán a cabo el proceso que deberá ser plasmado en el PAT (Plan de Acción Tutorial) recogido en el PEC (Proyecto Educativo de Centro). De esta forma la Acción Tutorial quedaría plasmada desde el inicio del curso y se vincularía con las materias de “valores éticos”, “ciudadanía”, “filosofía”, según el marco legal vigente de las materias que competen al departamento de Filosofía. La duración del plan tutorial que se plantea es de un trimestre completo y se desarrollaría en la última etapa del curso, en nueve sesiones de tutoría de cincuenta minutos por sesión - en la hora semanal de tutoría-. La razón de llevarse a término en el segundo trimestre se justifica en que tanto la docente de filosofía como la orientadora del centro deben disponer de tiempo suficiente para conocer al alumnado, poder entablar un diálogo partiendo de un lugar menos frío y distante que al inicio de curso, donde tal vez no se conocen, pero, sobre todo, porque el objetivo es tratar algunos de los temas abordados durante las clases que permitan abrir la conversación sobre temáticas lgtbiq. Se considera conveniente que las sesiones de tutoría – tanto como las clases- estén compuestas por no más de veinte o veinticinco alumnos/as/os, pudiéndose realizar con veinte o menos. En el caso de que permanecieran las medidas covid, debido a la situación sanitaria que aún existe, se podría

⁸⁵<https://anpearagon.es/notices/157810/Instrucciones-de-inicio-y-desarrollo-del-curso-20212022-en-Arag%C3%B3n>

realizar con mascarillas y la distancia de seguridad requerida.

Objetivos de la TUTORÍA FORO:

- Trabajar desde la corporalidad y la sensibilidad situaciones de la vida cotidiana.
- Incidir positivamente en la formación del autoconcepto, así como en la relación interpersonal e intrapersonal del estudiantado.
- Mejorar la cohesión del grupo-clase.
- Examinar las relaciones de poder subyacentes a ciertas situaciones de discriminación por homofobia, transfobia, y/o disidencia de género.
- Aprender a identificar modelos de comportamiento opresivos en general, tanto en los demás componentes del alumnado como en nosotras/es/os mismas/es/os, explorando otras alternativas posibles a dichos patrones.
- Practicar el ejercicio performativo de libertad de expresión, búsqueda, exploración y manifestación libre de las distintas corporalidades y subjetividades, así como la proliferación y florecimiento de las mismas, como abanico de pluralidad ilimitado.
- Generar entre todas las condiciones de posibilidad para el despliegue de unos mundos imaginarios otros, que permitan desarrollar el aprendizaje significativo, la capacidad creativa e improvisativa del alumnado.
- Abordar “prácticas interpretativas” otras, es decir, formas de aprender a *leer* los cuerpos de maneras distintas, que mermen la discriminación y permitan pensarnos a nosotres mismos de manera diferente, emergiendo en relación y no en la alienación del Otro/a/e.
- Llegar a detectar conductas o modelos de pensamiento opresores cotidianos en el aula, donde el estudiante/a adquirirá conocimientos cada vez más complejos sobre lo que significan, en una sociedad como la nuestra, palabras como equidad, no sexismo, etc. Atendiendo a su significado, pero sobre todo a sus aplicaciones y efectos sobre las vidas materiales de los otros, otras y otros.

Fases de la TUTORÍA FORO:

La Acción tutorial de la *Tutoría Foro* está pensada para grupos de aproximadamente veinte alumnos/as/os. Constaría de nueve sesiones de cincuenta minutos cada una y se desarrollaría a lo largo del periodo del tercer trimestre del curso⁸⁶, del siguiente modo:

SESIÓN 1. Las responsables de la *Tutoría Foro* presentan la actividad: Resumen brevemente en qué consiste el Teatro Foro y por qué lo van a poner en marcha en el centro educativo. Explican en qué consiste la acción tutorial, sus fases y sus objetivos. Se abre una ronda de preguntas para que puedan consultar sus dudas con respecto a la actividad y realizar sus aportaciones y preferencias. Esta tarea explicativa y de poner en común dudas y sugerencias con respecto a la Acción Tutorial dura toda la sesión.

SESIÓN 2. Se reparten documentos y se leen en clase: comics, textos, noticias acordes con su nivel y en relación a temáticas queer y lgtbi. Por ejemplo: *Después de lo Trans*, de Elizabeth Duval, *El fin del armario*, de Bruno Bimbi, *El amor del revés*, de Luisgé Martín, *Pau*, (FELGTB), comic realizado desde la organización Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales. A partir de la revisión de los textos, noticias y comics se realiza una lluvia de ideas para llevar a cabo la recogida y tratamiento de materiales. Se pone en marcha una de las técnicas de aprendizaje cooperativo denominada Lo que sé y lo que sabemos⁸⁷. Se abren rondas de diálogo informales por grupos de entre tres y cuatro personas para abordar diferentes patrones de opresión y hablar sobre ellos. A continuación, se les pedirá que anoten en una hoja y de forma anónima, los temas que les interesa tratar por medio del Teatro Foro. Al final de la clase los meterán en una caja de cartón que las personas responsables guardarán hasta la sesión siguiente.

SESIÓN 3. Durante los primeros diez minutos se realizan ejercicios de movimiento y percepción. Estos ejercicios se les muestran para que los hagan solo si lo desean, antes de empezar las improvisaciones y para que puedan practicarlos en sus casas o cuando lo consideren oportuno. A continuación, se van extrayendo y leyendo en voz alta los papeles

⁸⁶ En el caso del calendario escolar Aragonés, el tercer trimestre correspondiente al curso 2021-2022 abarca desde el 25 de abril del 2022 hasta el 22 de junio de 2022. (<https://educa.aragon.es/en/calendario-escolar>)

⁸⁷ “Cuarenta técnicas cooperativas simples para «cooperativizar» nuestras clases” Técnicas que nos fueron facilitadas durante el Máster de Profesorado y que se encuentran accesibles en: <https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-disenar-red-aprendizaje-1.pdf>.

anónimos escritos por el alumnado en la última sesión. Se asignan las temáticas por grupos y se deja que cada grupo imagine y recree una situación de opresión por orientación sexual o identidad de género, de forma espontánea y sin preparar, es decir, improvisada. Estos ejercicios de improvisación a tenor de las sugerencias propuestas en clase, que durarán todo el tiempo restante de la sesión.

SESIÓN 4. El alumnado tratará de escribir una situación conflictiva partiendo de preguntas oportunas que se facilitarán al grupo-clase para que se pueda crear una historia:

- a) ¿Qué es lo que el sujeto protagonista desea?
- b) ¿Qué es lo que le impide al sujeto alcanzar ese deseo?
- c) ¿Cuáles son las salidas posibles a dicha situación?
- d) Escribir una historia dialogada por grupos. Habrá cinco grupos. Cada grupo constará de cinco personas como máximo. Si la clase contiene menos de veinte personas, entonces habrá entre tres y cuatro personas en cada grupo, y si contiene más, un máximo de seis alumnos por grupo. Cada grupo tendrá que crear una historia dialogada para representar en un tiempo de entre cinco y quince minutos. Las responsables orientarán al estudiantado para que se trate de dramatizar situaciones sugerentes y apropiadas para la actividad.
- e) Cada grupo se ubica en un lugar de la clase, se reparten los personajes de la historia que han escrito y realizan una lectura dramatizada de dicha historia. Cada grupo conoce únicamente su texto y no el texto de los otros grupos, de manera que se puedan desarrollar cinco Tutorías Foro, en las cinco últimas sesiones.

SESIÓN 5. En esta sesión se dedicarán diez minutos a pensar conjuntamente y anotar en un papel los elementos de atrezzo y materiales que pueden precisarse en el desarrollo del Teatro Foro. Se tratará de materiales básicos que se puedan encontrar en la escuela como mesas, sillas y algún otro elemento común de las aulas. Quien quiera traer de casa algún atuendo de vestir podrá hacerlo y se anotará en el mismo papel. Dichos atuendos se guardarán en un baúl o caja de clase y serán utilizados por cualquier persona del grupo-clase que interprete el papel en cada caso. En los siguientes cuarenta minutos de la sesión, se elegirá al grupo que ejercerá de grupo-actor en cada una de las sesiones. En cada sesión actuarán cuatro alumnos y el resto de la clase harán de grupo de personas espectadoras. La persona orientadora y la tutora harán las funciones de *curinga* en todas las sesiones para orientar, no la actuación sino el debate posterior. Se les permite un tiempo para que

puedan leer el papel, repasar y ponerse de acuerdo en cómo quieren desarrollar la escena y no tengan que hacerlo en casa. En todo caso se les permite tener “chuletas” en la representación si no recuerdan el diálogo. Recordemos que lo importante no es formar a artistas sino “ciudadanos libres”.

SESIONES 6, 7, 8 Y 9. Puesta en escena del Teatro Foro. En estas sesiones cada grupo lleva a cabo la puesta en escena de su historia. Se solicitará el Salón de Actos para realizarlas. La persona tutora u orientadora presentan al grupo y recuerdan las características y funciones del Teatro Foro, subrayando que recordemos que lo central no es la actuación ni la parte estética sino el uso que vamos a darle a la actividad. Al “finalizar” la representación, las personas *curingas* (tutora/profesora y orientadora) promoverán la intervención del estudiantado *espectador*, abriendo la situación y la escena al diálogo y la intervención. El espacio se convertirá en un Foro, donde cada alumne/a/o podrá aportar sus ideas y alternativas a los modos opresivos de actuar planteados, subiendo (o no) a escena. La figura *curinga* modera el debate y ayuda en lo que sea preciso para favorecer la intervención de todo el alumnado, respetando la decisión de las personas que no quieran intervenir activamente en esta parte del proceso. (Todas las personas habrán participado en la elección de temas y en la redacción del texto). La parte de la dramatización dura entre cinco y quince minutos. La parte de intervención por parte del alumnado *espectador*, deberá abarcar la mayor parte de la sesión. Los últimos diez o quince minutos se comenta cómo fue la puesta en escena y nos relajamos para abordar cómo nos hemos sentido. El alumnado podrá expresar las cosas que le han gustado y qué cosas ha aprendido, tanto de los demás, como de sí mismo/a/e como sujeto que a veces oprime y que a veces es oprimido, así como comentar emociones y sentimientos. También podrán expresar todo tipo de contradicciones, sensaciones de incomodidad, opciones con las que no hayan estado de acuerdo, y factores a mejorar de la propia *Tutoría Foro*. Se da la opción de escribirlo en un papel y dejarlo en la caja de cartón de forma anónima o manifiesta⁸⁸.

Las cinco últimas sesiones se desarrollan de igual modo, de manera que resulte plausible llevar a “escena” cinco situaciones/problemáticas distintas propuestas por el alumnado a lo largo de toda la acción tutorial (una de cada uno de los cinco grupos). En la última

⁸⁸ También se facilitaría un correo electrónico de la tutora y orientadora para que puedan comentarles cualquier tipo de consulta, duda, sugerencia o expresión que deseen transmitir, como así lo realizaban en *La tutoría de la diversidad* en el instituto Duque de Rivas.

sesión se emplearía un tiempo al final, para comentar las cosas que podemos mejorar de la propia práctica y para despedir a los/las/les compañeros/as/es y el curso de manera distendida.

5. Conclusiones

En este ensayo se vale de las pedagogías *queer* y transgresoras para tratar de descubrir nuevas formas de abordar la enseñanza en ESO y BACH que no perpetúen la *reproducción social de la normalidad*, la cual se vincula de manera directa con el alumnado no cisheterosexual. Se ha planteado el Teatro Foro como medio de sensibilización y aprendizaje compartido, y como mecanismo que permite examinar, al tiempo que recodificar la realidad. Dicha herramienta posibilita amplificar los marcos de legibilidad a través de los cuales “leemos” a la otredad. La apertura de las prácticas interpretativas de los otros, posibilita a los sujetos ampliar la visión de sí mismos/as/es, mediante un *performar otro*, generando condiciones de posibilidad para que los sujetos se empoderen. Puede ser un instrumento que sirva para dislocar un *hábitus* social-corporal, impuesto por la educación tradicional o *bancaria*, anclada en este caso en el binarismo sexual. Se trata de una herramienta de empoderamiento colectiva -a la par que individual-, que concibe el encuentro con los otros/as/es como el lugar donde fabricamos nuestra propia realidad. La aplicación del Teatro Foro puede ser un instrumento provechoso en proyectos educativos de innovación (en ESO Y BACH); proyectos que quieran salir del *statu quo* de la cisheteronormatividad. La propuesta trata de articular la corporalidad a través de la performatividad de género partiendo de la premisa de que la interdependencia constitutiva de los sujetos estimula la concepción y el reconocimiento de las diferencias como potencia, y no como obstáculo o dificultad, ni como algo que se deba homogeneizar. Emergemos desde la performatividad, pero esta puede ser orquestada de forma menos dañina, más libre, abriendo el imaginario de lo que puede ser, de manera que todos los cuerpos importen.

Las sesiones de tutoría desarrolladas con la herramienta del Teatro Foro son actividades abiertas que permiten comprender el conocimiento como un proceso inacabado. Dichas actividades confrontarán al alumnado ante problemáticas de la vida cotidiana: situaciones complejas que no tienen una resolución simple u obvia, ni tampoco definitiva o cerrada y, ante las cuales se podrán tomar diferentes vías o caminos. La finalidad será desarrollar

la creatividad y el pensamiento crítico, a través de una comprensión implicada y situada, que integre distintas perspectivas para desembocar en un aprendizaje significativo que favorezca la permanencia de los aprendizajes, así como la capacidad de seguir aprendiendo. La *Tutoría Foro* propicia que el estudiantado piense por sí mismo, y que pueda llegar a través de sus propias reflexiones, a conclusiones razonadas. Con las técnicas boalianas se posibilita la complejización de las dinámicas opresor/oprimido, se hace latente la actitud opresora que a todos nos atraviesa, al tiempo que se invita a abandonar la pasividad ante los conflictos. Las sesiones de *Tutoría Foro* pueden además, ayudar a identificar modelos de conducta discriminatorios: conductas machistas o micromachistas, así como racistas, transfobas, xenofóbicas, lesbófobas, homófobas, e islamofóbicas, en contraposición con una actitud inclusiva, razonada, y de compromiso con la justicia y con el respeto moral hacia el Otro y hacia sí mismos/as/es. De modo que el aula se convierte en un escenario de reflexión conjunta que favorece la adopción de nuevas posturas y consideraciones, que les permitan ser personas más equitativas y solidarias.

6. Anexos

Anexo I: Justificación del uso de un lenguaje no sexista

El uso de un lenguaje no sexista y no binario se hace preciso para no ocultar precisamente lo que se pretende visibilizar: “la existencia de otras identidades que se sitúan más allá del binarismo hombre-mujer⁸⁹”, así como de otras inclinaciones y motivaciones que exceden en todo su conjunto la matriz heterosexual. Se trata de un gesto de coherencia con el propio trabajo, pero sobre todo de un posicionamiento político. Nos apoyamos, asimismo, en la fórmula teórico-práctica del pedagogo Paulo Freire, para quien las palabras propias del mundo de las personas que integran el proceso de aprendizaje son las palabras generativas de su propio saber, puesto que son las que permiten su empoderamiento y liberación. El cosmos conceptual, así como la forma de ver y decir el mundo del alumnado no normativo, también debe ser tenido en cuenta y valorado. Desde sus posiciones vitales, cada individuo genera conocimiento, significado y valores, que deben ser potenciados y estimulados a nivel intelectual.

Para señalar la fluidez y abrir el espectro del sexo-género en el lenguaje verbal escrito nos hemos decantado por el uso variado y aleatorio de varias formas de género como son, por ejemplo, el genérico neutro “alumnos” en algunos casos, y, en otros, “alumnos/as/es”. Se ha descartado el uso de la letra “x” por ser fonéticamente no reproducible. Esto torna su uso poco conveniente para las personas invidentes, quienes frecuentemente hacen uso del modo “audio” para aproximarse a los textos.

⁸⁹ OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo, (Coord.), (2018). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI, p. 49.

Anexo II: Leyes en las que nos hemos amparado para realizar el trabajo

El sistema educativo español está regido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006⁹⁰ y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020⁹¹.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género⁹².
- Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI⁹³

Ley aprobada en Canarias este mismo año 2021.

- La Ley trans de Canarias: Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales⁹⁴. De la que nos interesa destacar los siguientes apartados:

Preámbulo a la Ley trans aprobada en Canarias:

El concepto de género en el ordenamiento jurídico canario, tal y como recoge la vigente Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres, es una construcción social y cultural marcada por las desigualdades y que viene determinada por una concepción tradicional en el contexto jurídico occidental de la división de las personas en dos categorías diferentes en base a las características genitales de nacimiento; de esta forma, las personas nacidas con genitalidad de hembra han pasado a ser socializadas como mujeres, del mismo modo que las personas nacidas con genitalidad de macho han pasado a ser socializadas como hombres. A partir de ahí, esta diferenciación binaria entre dos sexos ha servido como piedra angular de un sistema relacional jerarquizado y basado en la supremacía de los hombres con respecto a las mujeres que obvia el hecho de que la naturaleza humana no solo va más allá de la mera apreciación visual de los órganos genitales externos en el momento del nacimiento, sino que, como estableció el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, tras una decisión adoptada por unanimidad en dos importantes sentencias de 2002, no es un concepto puramente biológico, sino, sobre todo, psicosocial⁹⁵.

⁹⁰ Recogido de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con> 10/11/21(20:02).

⁹¹ Recogido de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3> 10/11/21 (20:03).

⁹² Recogido de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con> 10/11/21 (19:31).

⁹³ Recogido de: <https://www.igualdad.gob.es/servicios/participacion/audienciapublica/Documents/APL%20Igualdad%20Trans%20+LGTBI%20v4.pdf> 10/11/21 (19:34).

⁹⁴ Recogido de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11382 10/11/21 (19:33).

⁹⁵ BOE, Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Nº 163. Viernes 9 de julio de 2021, Sec. I. Pág. 81820.

Artículos destacables recogidos en esta misma Ley:

Artículo 4. Principios rectores y derechos reconocidos.

Incluido en el apartado b), dicha ley recoge lo siguiente:

Todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, con independencia de la identidad o expresión de género que manifieste o de sus características sexuales. A estos efectos: 1.º Ninguna persona podrá ser objeto de discriminación, acoso, penalización o castigo por motivo de su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y sus características sexuales. En particular, las personas deben ser tratadas de acuerdo con su identidad de género manifestada, que es como la persona se presenta ante la sociedad, con independencia de su sexo legal, y así obrará la Comunidad Autónoma de Canarias en todos y cada uno de los casos en los que esta participe⁹⁶.

El penúltimo punto del artículo añade:

Asimismo, se crearán los protocolos y normas necesarias para asegurar la no discriminación por motivos de identidad o expresión de género o características sexuales en los ámbitos de la salud, los servicios sociales, el laboral, el educativo, el deportivo, la comunicación social, los cuerpos de seguridad y la participación política, entre otros. Estos protocolos o normas no podrán menoscabar el derecho a la libre determinación de la identidad y expresión de género o de las características sexuales⁹⁷.

Artículo 6. Menores trans e intersexuales

Toda intervención de la Comunidad Autónoma de Canarias deberá estar presidida por el criterio rector de atención al interés superior de la persona menor y dirigida a garantizar el libre desarrollo de su personalidad conforme a la identidad de género autopercebida, y a evitar situaciones de sufrimiento e indefensión⁹⁸.

⁹⁶ BOE, Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Nº 163. Viernes 9 de julio de 2021. Sec. I. Pág. 81826.

⁹⁷ BOE, Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Nº 163. Viernes 9 de julio de 2021. Sec. I. Pág. 81828.

⁹⁸ BOE, Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. Nº 163. Viernes 9 de julio de 2021. Sec. I. Pág. 81829.

7. Bibliografía

AMORÓS, Celia, (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra.

BARAÚNA, Tânia, MOTOS, Tomás. (2009), *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque.

BOAL, Augusto, (1980b), *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Nueva Imagen.

BOAL, Augusto. (2012), *Estética del Oprimido*. Barcelona, Alba.

BOURDIEU, Pierre, (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, D. F.

BRITZMAN, Deborah, (2002), "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En R. Mérida Jiménez (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, pp. 197-228.

BRITZMAN, Deborah. (2005), "Educación Precoz", en S. STEINBERG y S. TALBURT (eds.), *Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó, pp. 51-76.

BUTLER, Judith, (2002), *Cuerpos que importan*, Barcelona, Paidós.

BUTLER, Judith, (2006), *Vida precaria, El poder el duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.

CORNELL, Drucilla, (1995), *The imaginary domain: Abortion, pornography and and sexual harassment*. New York Routledge.

CURIEL, Ochy, (2007), "La Crítica Poscolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista", en, *Colonialidad y Biopolítica en América Latina*. Revista *NOMADAS*. No. 26. Bogotá. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central.

FLORES, Valeria. (2008), Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, p, 20. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>

FREIRE, Paulo, (1967), *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, (2005), *Pedagogía del oprimido*, 2a ed., México, Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.

FREIRE, Paulo (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, San Pablo: UNES.

GRAY, Ronald, (1979), *Brecht dramaturgo*, Ultramar, Madrid.

HARAWAY, Donna, (2004), *Testigo Modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra© _Conoce_Oncorotón®*. Barcelona: Editorial UOC.

LAQUEUR, Thomas, (1994), “El descubrimiento de los sexos” en, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer, pp. 255-327.

LORDE, Audre, (2003), *La hermana, la extranjera*, Artículos y conferencias, traducción de María Corniero, revisión de Alba V. Lasheras y Miren Elordui Cadiz, Ed. Horas y horas, Madrid.

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo, (Coord.), (2018), *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI.

PICHARDO, J.I., De Stéfano, M., FAURE, J., Sáenz, M. y WILLIAMS, J. (2015), *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

PICHARDO Galán. J. I. y PUCHE CABEZAS, L. (2019), “Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro”, *methaodos. revista de ciencias sociales*, 7 (1): 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>.

PLATERO, R. Lucas, GÓMEZ, E. (2008), *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid, Talasa Ediciones.

TALBURT, Spurlin y STEINBERG, Shirley R. (Eds.) (2005), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona, Graó.

VALCÁRCEL, Amelia; RENAU, M. Dolors y ROMER, Rosalía, (2005), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*, Colección Hypathia, 1, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer; AMORÓS, Celia, DE MIGUEL, Ana, (Eds.), *Teoría feminista de la ilustración a la globalización*, Madrid. Minerva Ediciones.

VÁZQUEZ, Angélica. (2021), *Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones*. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 7, e615. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>.

VIDARTE, Paco. (2007), *Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ*. Barcelona y Madrid, EGALES.

WITTIG, Monique, (2006), *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales.

ZAMBRANO, María, (2015), Pensamiento y poesía en la vida española, en: *Obras completas I, Libros (1930-1939)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.