

De la coeducación a la pedagogía

Queer:

Hacia la atención a la diversidad en el sistema escolar

Índice

1. Introducción	3
1.1. Objetivos	4
1.2. Metodología y plan de trabajo	5
1.3. Beneficios del proyecto	5
2. Diseño de investigación	6
2.1. Unidades de análisis	6
2.2. Unidades de observación	8
2.3. Unidades de estudio.....	9
3. Marco teórico	9
3.1. Definición de Pedagogía Queer.....	11
3.2 Estado de la cuestión	12
3.3. La pedagogía Queer frente la escuela actual	14
4. Pedagogía Queer y coeducación	18
5. Entrevistas.....	21
5.1. Previsión de las entrevistas	21
5.2. Análisis de las entrevistas	23
5.2.1. Entrevista a SAF	23
5.2.2. Entrevista a SMP	25
5.2.3. Entrevista a CC.....	27
5.2.4. Conclusiones de las entrevistas	29
6. Adaptaciones y propuestas didácticas de la Pedagogía Queer en el aula actual	30
6.1. En el grupo-aula	31
6.1.1. Objetivos generales y metodología	31
6.1.2. Actividades	32
6.2. Aspectos organizativos.....	33
6.2.1. En el Proyecto educativo y en el Plan de Atención a la Diversidad	33
6.2.2. Espacios	34
6.2.3. En la Biblioteca del aula/centro.....	36
6.3. Materiales didácticos.....	42
6.3.1. Somos como somos	42

6.3.2. Familias de colores	49
7. Conclusiones	54
8. Bibliografía.....	56
9. Anexos.....	58
1. Entrevista SAF	58
2. Entrevista SMP	62
3. Entrevista CC	65

1. Introducción

Actualmente en los centros educativos, pese al hincapié que se hace en trabajar la coeducación, todavía encontramos niños y niñas divididos en roles, estereotipos y patrones de belleza. Las niñas siguen vistiendo de rosa y los niños de azul, a las niñas se les compran muñecos y carricoches pequeñitos, y a los niños balones de fútbol, cajas de herramientas y diferentes medios de transporte en miniatura. Los trastornos alimentarios en niñas siguen siendo más frecuentes que en los niños, la brecha digital de género sigue presente entre las adolescentes, etc. Pero si profundizamos más sobre la temática de la división sexual y cultural, encontramos discriminaciones de todo tipo.

La sociedad, el alumnado y los padres, madres y docentes, siguen discriminando a todas aquellas personas que no son cisgénero, heterosexuales, o con roles de género correspondientes a su sexo. Se siguen juzgando a los niños y niñas que provienen de otras culturas llenando su vida y la nuestra de prejuicios injustificados que nada tienen que ver con la realidad.

Tanto los adultos como los niños, niñas y adolescentes, sufren diariamente algún tipo de discriminación, lo cual nos lleva a tomar decisiones erróneas en la vida, a deprimirnos, a sentirnos incompletos y objeto de burla, entre otros problemas provenientes de las exigencias sociales que nos rodean.

Por otra parte, es indiscutible que la educación es una de las grandes armas para cambiar la sociedad y las injusticias que la rodean. La pedagogía Queer nos propone una alternativa donde todos y todas tenemos cabida y nos permite expresarnos como realmente somos o queremos ser. Mediante esta investigación pretendo demostrar que formando a las nuevas generaciones en esta pedagogía estaremos disminuyendo considerablemente los niveles de acoso escolar y las depresiones infantiles.

Son muchos los docentes que se acomodan en la coeducación, considerando que aquella es la manera más innovadora de garantizar una igualdad de género, pero olvidan, sin embargo, gran cantidad de desigualdades sociales y de género que se crean y perpetúan dentro de la escuela aun practicando esta metodología. Porque no podemos estancarnos en este valor educativo, como analizaremos más adelante.

Es por estas razones por las que me adentro en la pedagogía Queer. Mediante esta investigación quiero corroborar la siguiente norma: la Pedagogía Queer disminuiría e

incluso eliminaría el bullying, el acoso escolar y las depresiones infantiles. Para ello profundizaré en su marco teórico, entrevistaré a diferentes sujetos que nos ayuden a comprender su historia relacionada con el bullying y finalmente realizaré una pequeña propuesta didáctica o pautas metodológicas para llevar a cabo esta pedagogía en el aula.

1.1. Objetivos

Esta investigación pretende demostrar que la inclusión de la teoría Queer en el sistema educativo como contenidos transversales disminuiría considerablemente los niveles de bullying, depresión infantil y acoso escolar.

Como he expuesto mediante la teoría de Judith Butler (Butler, 2007), utilizando la pedagogía Queer se pretende deconstruir los patrones sociales establecidos, la universalización de la heterosexualidad, y la desvirtualización de los aspectos raciales. Si los niños y niñas desde edades tempranas, se instruyeran bajo pedagogías como la Queer, estaríamos ofreciendo a las futuras generaciones una manera de vivir y de aceptarse muy diferente a la que están y a la que hemos vivido muchos y muchas.

Con esta investigación y mediante la realización de diferentes entrevistas pretendo demostrar que la mayoría de los casos de bullying están relacionados con los estereotipos y los prejuicios sociales que todavía se mantienen y se perpetúan en el sistema educativo actual. La exposición de los objetivos con antelación nos permite no perder el hilo durante la realización de la investigación, así como presentarla y llamar la atención del lector. Por ello a continuación diferencio entre tres tipos de objetivos: pragmáticos, teóricos y técnicos.

Como objetivo pragmático expongo:

- Diseñar una propuesta para integrar en el currículum escolar la pedagogía Queer.

Objetivos teóricos:

- Recoger las experiencias teóricas y prácticas de pedagogía queer que puedan servir de referencia para el sistema educativo español.
- Comparar la pedagogía Queer y la coeducación actual.
- Exponer los principales autores de la pedagogía Queer con sus teorías y aportaciones.

Objetivos técnicos:

- Analizar las causas y las dinámicas de acoso escolar o bullying.
- Analizar las experiencias de acoso desde la perspectiva Queer.
- Identificar estrategias mediante las cuales la pedagogía Queer podría intervenir en las dinámicas de acoso escolar.
- Proponer técnicas y actividades relacionadas con un enfoque Queer.

1.2. Metodología y plan de trabajo

Dado que la teoría Queer y las prácticas pedagógicas fundamentales en lo Queer tienen como principal objetivo deconstruir los patrones generalizados establecidos, desarticular la universalización de la heterosexualidad y el binarismo, así como desvelar las lógicas racistas de las instituciones y abordar el cuerpo y la relación con el mismo desde una perspectiva positiva, consideramos que tiene un potencial destacable para su introducción en las pedagogías escolares, dado que las expresiones diversas de identidad de género, la manifestación de la diferencia y la presencia de cuerpos no normativos siguen siendo motivo de acoso y discriminación en las escuelas. La práctica pedagógica Queer podría, en este sentido, trabajar en el currículum educativo los elementos clave que se esgrimen y utilizan para el ejercicio del acoso escolar: la expresión de identidades de género no hegemónicas, la orientación sexual diversa, la racialidad y etnicidad diferente y los cuerpos no normativos.

La investigación descriptiva es la base principal para llevar a cabo el proyecto, lo cual supone una descripción minuciosa de la pedagogía Queer, su finalidad y los resultados obtenidos hasta el momento.

Una investigación descriptiva realiza una “descripción” de un fenómeno de su estado en el presente. Su propósito es describir las características del objeto de conocimiento recortado, en un proceso respecto del cual tenemos escaso o nulo control sobre las variables. (Pievi & Bravin, 2008).

Utilizaré la entrevista como herramienta de investigación cualitativa, los sujetos de estudio serán personas que nos puedan contar su experiencia tras haber sufrido bullying y adultos que asuman la responsabilidad de haber sido acosadores.

1.3. Beneficios del proyecto

Este trabajo de investigación nos demuestra que otro tipo de pedagogía es posible. Tras la exposición de la teoría y la pedagogía Queer, las entrevistas buscan darnos

información de cuáles son las causas o las “razones” por las cuales se realiza bullying o acoso escolar en las diferentes instituciones educativas.

En las conclusiones y como producto final del trabajo, propongo pautas metodológicas y actividades concretas para llevar a cabo la pedagogía Queer en el aula. Esto servirá a futuros docentes para visualizar de manera concreta la pedagogía Queer dentro de la escuela. Además, sería un recurso visualizado reiteradamente que favorecería la transferencia del documento.

Esta propuesta didáctica contemplaría los principios metodológicos y pedagógicos de educación como son: aprendizaje significativo, basado en la teoría socio constructivista; el aprendizaje por descubrimiento impulsado por Bruner; atención a la diversidad; participación activa; entorno lúdico y que ofrezca confianza para desenvolverse con naturalidad, etc.

2. Diseño de investigación

2.1. Unidades de análisis

Entre las unidades de análisis que podemos encontrar en este proyecto de investigación cabe destacar las siguientes:

- **Bullying:** vocablo que proviene de la palabra inglesa “bully”, que significa “matón”. Por lo tanto, su traducción literal, sería la de “matonismo”. Esta definición nos sugiere la existencia de un matón que acosa, quizás obviando el hecho de que la víctima suele ser objeto de exclusión por parte de todo un grupo. (Urra, 2017)
- **Acoso Escolar:** la traducción literal de “acoso” al inglés sería harassment. Y el término concreto que se utiliza es el de “peer harassment”, poniendo el acento en que el acoso se realiza “entre iguales” (Urra, 2017)
- **Teoría Queer:** es la elaboración teórica de la disidencia sexual y la deconstrucción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano. Las sexualidades periféricas son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad “normal” y que ejercen su derecho a proclamar su existencia. Temas como “dejar ser”, el derecho al amor y los roles sociales son abordados en este texto, que intenta explicar las causas y

consecuencias de un sistema social basado en la separación de las personas y no en lo que las hace comunes (Hernández & Soto, 2009)

- **Contenido transversal:** forman parte del currículo del centro escolar y están relacionados con el sistema de valores consensuado, constituyen ejes de valores y contenidos actitudinales. Son transversales porque impregnan el currículum en su totalidad, son comunes a todas las áreas y tienen un carácter abierto y flexible. Pretenden favorecer la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, igualdad, respeto y justicia, ayudando a eliminar cualquier tipo de discriminación.
- **Depresión infantil:** La depresión infantil es un desorden caracterizado por una alteración en el estado de ánimo acompañado de un comportamiento a nivel escolar, en el hogar, en la comunidad del niño. Hay que distinguir cuando hay una depresión y cuándo el niño solamente está triste, porque muchas veces los niños al igual que los adultos, se ponen tristes. Pero eso no significa que estén deprimidos. Para estar deprimidos, estamos hablando que ya es un diagnóstico dentro de la salud mental y el niño tiene que estar muy triste, ha de tener una serie de alteraciones, que se le notan en el colegio, que se le notan con los amigos, que lo notan los papas, que lo notan todos, durante un periodo largo de tiempo. Un niño deprimido está todo el día triste, deja de hacer actividades que antes hacía, pierde el apetito... (Ávala, 2018).
- **Identidad sexual:** características sexuales biológicas de un individuo que forman un patrón cohesivo que no deja lugar a dudas respecto a cuál es su sexo. Hace referencia a la percepción de un individuo sobre su propio cuerpo y evaluación que realiza de sus características físicas o que normalmente reflejan su apariencia externa y el rol vinculado al sexo que uno desarrolla o que la sociedad intenta imponer. Lagarde (1997) definió la identidad “como un conjunto de dimensiones y procesos dinámicos y dialécticos que se producen en las intersecciones entre las identidades asignadas y la experiencia vivida, que expresa la diversidad de condiciones del sujeto”.
- **Identidad de género:** identificación que cada persona tiene con un género u otro y que puede corresponderse o no con el sexo biológico.
- **Género performativo:** La propuesta de Butler en Gender Trouble de afirmar que el género es performativo, indica que el género no se expresa mediante acciones, gestos o habla, sino que la performance de género produce la ilusión retroactiva de que existe un núcleo interno de género. De modo tal que la performatividad de género produce el efecto de una esencia o “disposición genérica verdadera, original o perdurable”. El género, entonces, se produce

como una repetición ritualizada de convenciones y ese ritual es impuesto socialmente gracias a la heterosexualidad preceptiva y hegemónica (Nazareno, 2015).

- **Diversidad sexual:** hace referencia a toda la diversidad de sexos, identidades de género y orientaciones sexuales, sin necesidad de especificar cada una de dichas identidades, características o comportamientos.
- **Identidad de raza:** podemos definirlo como el sentimiento de pertenencia a un grupo étnico o a la etnia y cultura que posee dicho individuo. Suele decirse que es un aspecto clave para la socialización de una persona y para sentirse parte de un grupo. Sin embargo, esta definición es contraria a la que defendemos con la teoría Queer.
- **Coeducación:** es un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo en el cual estén socializados. Entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se equilibran las carencias con las cuales el alumnado llega al aula a consecuencia del sexismo impregnado en la sociedad.

2.2. Unidades de observación

Las unidades de observación hacen referencia a aquello que, valga la redundancia, vamos a observar: aspectos de la vida donde vamos a buscar, dónde, cuándo y cómo lo vamos a hacer y la manera en que recogemos datos sobre dichas categorías de análisis. En este proyecto de investigación podemos encontrar las siguientes unidades de observación:

- Perfil de los niños y niñas que se sienten acosados tanto en los centros escolares, como en las redes sociales, patio del recreo, actividades extraescolares, etc.
- Argumentos que utilizan los acosadores para atacar y abuchear a sus compañeros.
- Pensamiento de los niños y niñas acosadores: perfil que presentan, si tienen algún problema social o en su vida personal, si presentan algún trastorno psicológico o trauma, si se relaciona bien con el resto de sus compañeros y compañeras, etc.
- Inseguridades que muestran los niños y niñas en su día a día: si se sienten bien con su físico, con su cuerpo, nacionalidad, género, etc. si tienen miedo de ser objeto de burla, de equivocarse, de hacer el ridículo...
- Si muestran una imagen positiva de sí mismos.
- Razones por las cuales no se sienten seguros de sí mismos.

- Niños y niñas acosados por no mostrar los roles correspondientes a su género.
- Niños y niñas acosados por no pertenecer a la cultura occidental, por pertenecer a una etnia determinada, por mostrar otro color de piel, venir de otro país, etc.

2.3. Unidades de estudio

Las unidades de estudio han de representar los contextos donde vamos a observar los diferentes acontecimientos sociales. Incluyen tanto una dimensión espacial como una dimensión temporal; tiempo y lugar determinado.

En este proyecto, aunque nuestros entrevistados no se encuentren ya en ningún centro educativo, nuestras preguntas y sus respuestas estarán basadas en sus experiencias como estudiantes, tanto en educación infantil y primaria, en la etapa de asistir al instituto e incluso en la universidad. Por lo tanto, las unidades de estudio son:

- Centros educativos de infantil y primaria: tanto en el patio del recreo, como en las aulas, y alrededores del centro escolar.
- Institutos de educación secundaria obligatoria y bachiller: en esta etapa encontraremos acoso escolar además de en los centros educativos y alrededores, en sus círculos de amistades, los fines de semana si se juntan con compañeros y compañeras de clase, etc.
- Universidades: en muchas ocasiones el acoso escolar persiste hasta la época universitaria, y siguen sufriendo bullying tanto en las aulas como en sus ámbitos de amistades, alrededores del campus, incluso en los medios de transporte público que utilizan.

3. Marco teórico

Con este trabajo de investigación, pretendo argumentar de manera teórica por qué la Teoría Queer tiene cabida en la educación pública y por qué sería muy relevante para disminuir el acoso escolar o bullying y la depresión infantil. La pedagogía Queer pretende deconstruir los patrones de belleza establecidos, los roles de género, la discriminación y la atribución racial y de nación. Esto nos dejaría una escuela (el futuro de la sociedad), donde no hay cabida para la desigualdad, el descontento consigo mismo, el acoso o la depresión infantil.

Mercedes Sánchez Sáinz, en su libro “Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación” (Sánchez, 2019), afirma que la teoría Queer nació en la calle. Sin

embargo, Judith Butler fue una de sus principales promotoras y teorizó el movimiento Queer actual.

Butler critica la naturalización de la sexualidad, considera que el ser sexuado es una construcción de género de naturaleza social. Pretende desnaturalizar este esencialismo y la construcción natural de los discursos científicos que relacionan anatomía y género. Frente a otros movimientos feministas como los esencialistas, Butler propone una visión del género más constructivista. Con ello, Judith Butler pretende visibilizar la violencia heterosexual normativa y las identidades de género binarias y preestablecidas. Desarrolla el concepto género como acto performativo, y con él quiere explicarnos que el género no se encuentra interiorizado en las personas de manera innata, sino que se constituye a partir de actos cotidianos, rutinas y repeticiones que realizamos frecuentemente.

Esta autora no solo basó su teoría en criticar las identidades sexuales preestablecidas, sino que también incluyó en ella la necesidad de desvirtualizar los atributos raciales y de nación. Por lo tanto, lo Queer no se reduce a la diversidad sexual, sino también a la crítica de la identidad de raza. Judith Butler no concibe la caracterización o identificación de un hombre o una mujer por la cultura, país o raza a la que pertenezca, sino que afirma que esta concepción también tiene infinitas combinaciones y por lo tanto debe ser desnaturalizada (Cano, 2015).

Aplicando esta teoría o movimiento Queer a la educación, obtenemos la pedagogía Queer.

“La pedagogía Queer aboga por una crítica necesaria de los principios que rigen las definiciones identitarias y de saber en el terreno educativo denunciando la construcción social del binomio normal/anormal basado en la heterosexualidad obligatoria presente en la escuela. [...] Lo que persigue es la desestabilización del binomio normal/anormal en el interior de la comunidad educativa poniendo de manifiesto las relaciones de poder entre la multiplicidad de etnias, edades, géneros, clases y creencias, en fin, de vidas, otorgándoles un sentido político [...]” (Planella & Pié, Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas, 2012).

3.1. Definición de Pedagogía Queer

Es difícil definir de manera clara, concisa o en pocas palabras, la Pedagogía Queer. Sin embargo, desde mi punto de vista las siguientes palabras de los autores Paella y Pié podrían ser un buen comienzo para delimitar la definición:

“La teoría Queer, el psicoanálisis y diferentes pedagogías proponen una pedagogía transgresora. Se quiere romper con la idea de otro como sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso, preocupante y amenazante (para el resto). En la pedagogía Queer no existe un “manual de instrucciones pedagógicas”. Es necesario fundamentar toda esta tarea en la misma hermenéutica, en la interpretación de la discursividad; una discursividad que a través del lenguaje construye y deconstruye la línea que separa la normalidad de la anormalidad” (Planella & Pié, Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas, 2012).

Esta pedagogía se preocupa por la eliminación de los discursos heteronormativos que mantienen las relaciones de poder, de la victimización y la normalización. El cuerpo es uno de los principales elementos en la pedagogía Queer. Pretendemos mediante esta didáctica desvirtuar los roles y los cánones de belleza preestablecidos socialmente.

Mediante esta pedagogía se elimina la clasificación normal/anormal que hace que las personas se sientan mejor o peor con su físico y sean víctimas de acoso o discriminación. Dentro de este movimiento todos tenemos cabida y todos somos diferentes. Se busca con ello la subjetivización del cuerpo, una pedagogía que tenga presente la experiencia corporal de los sujetos.

Desde la pedagogía Queer se visualizan las identidades como productos sociales, formados históricamente, que tienen la finalidad de conseguir el control social, la supremacía de unos grupos sobre otros. Nos propone reivindicar todas las identidades segregadas e invisibilizadas hasta el momento, tanto social como educativamente. Eliminar el binomio hombre/mujer para diluir las identidades. Frente al tratamiento hacia la diversidad que tienen las pedagogías actuales, la Queer no pretende poner nombre y etiquetas a todas las diversidades o identidades, sino poner de manifiesto las relaciones de poder. Según Planella y Pié las identidades son una ficción que tienen la utilidad de corporeizar la lucha política legitimando unos derechos supuestamente universales. Es por ello que uno de los objetivos de la teoría Queer es disolver las categorías de

identidad. Se asume que las identidades sexuales son productos históricos y de construcción social, se crea el binomio hombre/mujer eliminando y negando otras posibilidades. Se basa pues en el carácter constructivo del sexo y la sexualidad, como reivindicaba Judith Butler. En conclusión, la pedagogía Queer engloba una nueva didáctica y una nueva metodología que permite trasladar los principios de la teoría Queer al aula y al centro educativo completo.

3.2 Estado de la cuestión

Como afirman Planella y Pié si revisamos la producción sobre la temática Queer en nuestro país, nos daremos cuenta que prácticamente no existen trabajos relacionados con la Teoría Queer, menos aún si los buscamos ligados directamente a aspectos pedagógicos de la teoría (Planella & Pié, 2012). Sin embargo, podemos decir que una de las investigadoras pioneras en la pedagogía Queer fue Deborah Britzman. Entre sus trabajos podemos destacar “Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight” en la revista *Educational Theory*. (Britzman D., 1995). Poco a poco la teoría se fue expandiendo en el terreno pedagógico y aparecieron trabajos como los de Gough y Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2000), entre otros.

Los primeros estudios relacionados con la pedagogía Queer surgen en el contexto anglosajón a comienzo de la década de los noventa. Más tarde se extendieron al ámbito iberoamericano, donde se constatan interesantes aportes realizados desde España, Brasil y Argentina (Alegre, 2013).

Los estudios de Britzman están ligados al psicoanálisis y a la educación, como trasfondo teórico utiliza el pensamiento de Freud, Foucault y Butler. En ellos analiza las pedagogías de dominación y las posibilidades de resistencia ante la hegemonía del discurso heterosexual.

Britzman propone una pedagogía que podríamos denominar de la diferencia, pero no una diferencia que implica inclusión o tolerancia, ni tampoco reconocimiento de otras identidades minoritarias, sino el reconocimiento de una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad. (Alegre, 2013)

Otro autor indispensable en la pedagogía Queer es el profesor Greg Curran, el cual se dedicó a teorizar sobre la problemática de la binarización de la realidad y resaltó la

importancia de crear alternativas a estos discursos hegemónicos en pedagogía. De entre sus trabajos podemos resaltar su tesis doctoral expuesta en 2002 “Young Queer Getting Together: moving Beyond Isolation an Loneliness” (Curran, 2002)

En cuanto a los profesores Jordi Planella y Asun Pié, investigan también por separado temas relacionados con la pedagogía Queer.

Jordi Planella, en su libro “Cuerpo, cultura y educación” (2006) incide en la necesidad de considerar el cuerpo como parte del discurso pedagógico. Propone diseñar una epistemología del cuerpo, analizar su genealogía y elaborar una teoría pedagógica histórico-sistemática en torno al cuerpo humano (Vilanou, 2006). Esto supone eliminar los patrones de belleza preestablecidos, así como romper con las diferencias binarias mujer/hombre para incorporar otras realidades. Estas realidades están formadas por todas y cada una de las diferencias físicas y biológicas que presentan los cuerpos, así como la variedad de características, géneros e identidades.

Sin embargo, la profesora Asun Pié Balaguer se interesa por la pedagogía Queer y sus aportaciones a la discapacidad. Está relacionada con varios proyectos de investigación en torno a lo Queer y la discapacidad además de participar activamente en diferentes organizaciones y fundaciones para personas en situación de riesgo social. Una de sus publicaciones más destacada es *Educació social i Teoria Queer de l'alteritat o les dissidències pedagògiques* (2009). En sus investigaciones, describe distintas formas de resistencia de los colectivos subalternos, la epistemología de la discapacidad y la ética del cuidado en el trabajo social, sobre todo en los campos de la salud mental y la discapacidad. Sobre la pedagogía Queer afirma:

“Bajo la mirada Queer, las identidades quedan completamente desarticuladas, son fluidas y cambiantes; se convierten en no-identidades. Las identidades provocadoras trabajan para interrumpir los discursos que limitan a los seres humanos. Lo Queer es aquello que contesta la normalización pedagógica y encuentra maneras para apropiarse de los cuerpos. Convertir dichas apropiaciones en categorías identitarias estables es algo que dista mucho de la dinámica Queer y que, más bien, está relacionado con estructuras de dominación que intentan reformular lo Queer para someterlo a la lógica imperante”. (Pié, 2009)

3.3. La pedagogía Queer frente la escuela actual

La pedagogía Queer pone de relieve todo el sistema patriarcal, capitalista y heteronormativo. Pretende crear una nueva metodología y una nueva didáctica mediante la cual el centro educativo cambie por completo las imposiciones sociales a las que estamos expuestos actualmente. Como nos describe Yera Moreno:

“La escuela no deja de ser un espacio político e ideológico, el aula es el lugar por excelencia donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas relativas a los cuerpos, las identidades, las capacidades... En definitiva, donde se perpetúa la organización social que existe fuera de los muros de la institución educativa, donde se construye la normalidad” (Moreno, 2016).

Es en el aula también donde comienzan a desarrollarse las burlas, el acoso o el bullying hacia cualquier persona que no represente esta normalidad y reproduzca las reglas sociales preestablecidas.

En este discurso estamos hablando de personas gordas, delgadas, altas, bajas, rubias, morenas, blancas, negras, hombres, mujeres, transgénero, personas que no se identifican con ningún género en concreto, personas intersexo o cualquier identidad posible y sentida que podamos encontrar dentro de la escuela, la familia o la sociedad en sí.

En el sistema educativo actual las últimas leyes educativas vigentes LOE (Ley Orgánica de Educación) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), nos exponen como innovadores principios de tolerancia, integración e inclusión. Según la teoría Queer la misma existencia de estos términos demuestran la existencia de una desigualdad y una relación asimétrica de poder donde la hegemonía y lo normativo se conocen como la regla y norma, y cualquier persona que se distinga de ella necesitará medidas de inclusión, integración o diversidad. Esto se conoce como principio de normalización excluyente. Autores como Foucault reconocen en este término a la escuela como un instrumento de represión. Supone una institución donde se selecciona lo que es correcto y normal en función del número de veces que se repite socialmente, y se pretende mediante esta herramienta que el resto de los alumnos y alumnas se adapten, integren o se incluyan a lo que se conoce como correcto y normativo.

Es entonces cuando aparecen diferentes planes de adaptación a la diversidad, planes para garantizar la igualdad de género, protocolos a seguir, etc. Estos planes y

documentos son elaborados por los docentes del centro y bajo la supervisión y aprobación de la directiva del mismo, son en la mayoría de los casos, obligatorios y presentados ante las administraciones educativas, revisados por las inspectoras de educación y con unos requisitos mínimos a cumplir. Están regidos a nivel nacional por la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, y a nivel regional por las diferentes normas de cada Comunidad Autónoma competente en aspectos tales como contenidos curriculares, respuesta educativa a la diversidad, protocolos de actuación, etc.

Lo que concluye en un conjunto de papeleo burocrático que nadie utiliza durante el curso escolar, simplemente a la hora de realizar adaptaciones, correcciones o afrontar un caso concreto que encaje en esos cajones determinados y limitados. Es así como Mercedes Sánchez Sáinz lo denomina “cajones”, donde además se etiqueta al alumnado con siglas como TDAH, TDA, TEA... además de los “altas capacidades”. Supone una manera de delimitar e intentar adelantar y consensuar el comportamiento del alumno o alumna, generalizar su perfil personal y crear unas medidas de actuación concretas para trabajar con ellas y ellos.

Se refleja entonces una organización escolar burocrática que se estructura sobre documentos poco flexibles, estancados y olvidados. Además, la estructura material del centro no mejora lo relativo a estos elementos internos: aulas cerradas y con poca posibilidad de movimiento, patios de recreo donde predomina el campo de fútbol llegando a ser casi el 90% del espacio dedicado a la zona de ocio para las niñas y niños. Espacios donde se puede observar la segregación del alumnado gracias a la disposición del mobiliario o el espacio delimitado.

En el mejor de los casos, la diversidad se enmarca, en situaciones especiales donde se decide puntualmente celebrar el Día contra la LGTBI fobia, el día del autismo, de las enfermedades raras, etc. frente a los anticuados Día del Padre o Día de la Madre, que no contemplan la diversidad de familias actuales y empequeñecen a los alumnos y alumnas que no pertenecen a una familia tradicional. Sin embargo, estas medidas no llegan a alterar el curso “normal” de los programas o la dinámica escolar, no desestabilizan las imposiciones oficiales. Seguramente tranquilicen la conciencia de las personas que las planean pero, en la práctica mantienen el lugar específico, extraño y problemático de las identidades “marcadas” presentándolas a partir de las

representaciones construidas por el sujeto central, por el sujeto hegemónico (Louro, 2001)

No podemos olvidar un elemento tan importante en el sistema educativo como es el currículum, tanto el formal como el oculto, el cual delimita los contenidos y objetivos educativos a conseguir en función de cada etapa educativa. No es un elemento objetivo y no está exento de las influencias sociales que rigen la represión y la segregación de las personas. En él podemos identificar racismo, cisheteropatriarquismo, adultocentrismo, etc. De ahí que también hablemos de currículum oculto, que es aquél que no está redactado, delimitado y editado formalmente, sino que se manifiesta en los valores y la ética del centro abarcando sus actuaciones e ideologías en todas las aulas. Es por ello que debemos considerar y replantear la cultura que se transmite a través de él, así como los valores y el principio de normalización excluyente. Este currículum invisibiliza, elimina y excluye diferentes formas de conocimiento consideradas no occidentales o no aptas y en consonancia con la metodología del centro. Es mediante esta herramienta educativa con la que se “manipula” los conceptos, teorías, historias y conocimientos que el alumnado va a recibir a lo largo de su curso escolar. Gracias a él, se puede formar o deformar al alumno o alumna en beneficio del sistema.

El currículum ignora la diversidad, y lejos de eliminar la desigualdad del alumnado las legitima y las amplía ignorando la procedencia cultural, étnica, de capacidad y de corporeidad de las niñas y niños. Como Santos Sousa lo llama, sería un “epistemicidio”: deconstrucción y pérdida de diferentes conocimientos causados por la colonización occidental. Se impone en el caso del currículum educativo también, un conocimiento y unos valores hegemónicos occidentales y considerados como universales, aunque en realidad es un localismo globalizado.

Partir de la hegemonía a la hora de elaborar el currículum, tal y como se viene haciendo, supone dejar fuera muchas realidades que serán invisibles en el sistema educativo. (Sánchez, 2019)

Mercedes Sánchez Sainz equipara la utilización del término diversidad en el ámbito educativo a “otredad”. Dentro de esta diversidad, como he mencionado anteriormente, se divide y enajena a los alumnos y alumnas tratando de etiquetarlos y generalizarlos dentro de minorías determinadas que nada tienen que ver con la diversidad de cada uno.

La diversidad, tal y como se enuncia en el actual sistema educativo, sería esto: un escritorio con cajones separados en función de lo establecido en la normativa (discapacidad –dentro de ella todas sus posibilidades de descripción), incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades intelectuales, déficit de atención con hiperactividad, trastornos de la lecto-escritura), cajones más grandes y más pequeños en función de su visibilidad e, incluso, con cajones ocultos y que no se sabe ni cómo abrir (como las diversidades sexo-genéricas). Hace pensar que la realidad va por delante del sistema. (Sánchez, 2019)

Es por ello que utilizando el término inclusión, reiteramos los privilegios y las presiones sociales. La pedagogía Queer, por el contrario, nos propone eliminar esos cajones y etiquetas segregadoras que dividen al alumnado en diversidades (funcional, cultural, sexual, étnica...). Si partimos de que todos somos diferentes y que todos tenemos cabida y capacidad de elección dentro del sistema, que podemos decidir sobre nuestro cuerpo, que los patrones de belleza son un ideal impuesto, que nuestra procedencia o rasgos físicos no determinan nuestra manera de ser, que el género es completamente aleatorio y que no existe el binarismo de género y sexo, habremos eliminado la necesidad de "inclusión" que nos proponen las leyes educativas LOE y LOMCE. Lo que debemos buscar para conseguir un enfoque pedagógico Queer es cuestionar el sistema educativo actual, el cual se ampara en el principio de normalización, y rediseñar otra pedagogía que no cuestione a los niños y niñas que no entran dentro de la hegemonía normativa, de la repetición de patrones o de los cajones creados para la "diversidad". Como afirma el pedagogo José Antonio Rodríguez Rodríguez dice:

Si se entendiera que la diversidad es el conjunto, la mezcla colectiva de diferencias y similitudes, la mezcla de minorías y mayorías; es decir, si en la diversidad entráramos todas y todos, si se entendiera que todas las personas somos diversas, que la diversidad sencillamente es variedad, nunca se denominaría a un documento Plan de Atención a la Diversidad. En todo caso, Plan de Atención al Alumnado (Rodríguez, 2007).

Actualmente, en España, se llevan a cabo diferentes pedagogías en función del centro y de la Comunidad Autónoma respectiva. Los más actualizados trabajan por proyectos, proponen metodologías más innovadoras, atractivas, activas, etc. Sin embargo, todavía no se alcanza lo que la pedagogía Queer puede aportarles. Esta pedagogía eliminaría cualquier prejuicio proveniente tanto de un adulto como de un niño o niña, les permitiría vivir en libertad, siendo y expresándose tal y como son. La coeducación se estanca en

prometer la igualdad entre hombres y mujeres, pero no garantiza la expresión de los diferentes sexos no binarios, de la personalidad de todos y todas, la liberación de los cuerpos, la eliminación de los cánones de belleza, y el racismo. Algunas autoras como Mercedes Sánchez Sáinz han llevado a cabo directrices pertenecientes a la pedagogía Queer en algunos centros educativos y aulas específicas donde han trabajado, además de elaborar guías y materiales didácticos como ejemplos a seguir para trabajar de alguna manera esta pedagogía, pero siempre adaptándose a las leyes y metodologías vigentes en el sistema educativo español actual. Como veremos más adelante.

4. Pedagogía Queer y coeducación

La pedagogía Queer comparte muchos fines y contenidos con la coeducación, ya que las dos buscan la igualdad. Por ejemplo, Vieites, nos señala los siguientes principios a tener en cuenta en un aula coeducativa en su libro: “¿Cómo poner en práctica la coeducación en el aula en seis pasos” (Vieites, 2008):

1. Educar desde el reconocimiento y el respeto de las diferencias de género del alumnado, sus distintos intereses, miradas, experiencias, saberes, pasado, circunstancias y formas de expresarse.
2. Convertir el aula en un lugar de confianza, que favorezca el crecimiento personal, relacional e intelectual. Abrir el espacio para la participación en igualdad.
3. Utilizar una metodología activa y participativa basada en la colaboración y el aprendizaje mutuo. Aprendizaje en equipo. Aprender desde la reflexión, la colaboración, el intercambio y la propia experiencia.
4. Poner en valor las diferentes realidades y expresiones de las chicas y los chicos, sin que unas y otros queden en silencio o acaparen las intervenciones.
5. Trabajar en círculo, de forma que se establezcan relaciones horizontales en las que aprender a escuchar y a expresarse.
6. Crear un espacio donde poder debatir libremente, de forma que sea posible enfrentar y rebatir argumentos, actitudes y valores sexistas desde un cuestionamiento racional y emocional.

Estos principios expuestos son los que actualmente se consideran innovadores para crear un aprendizaje significativo. Mediante ellos permitimos que el alumno se sienta cómodo para ir construyendo sus nuevos conocimientos, además de expresarse en confianza y ser siempre él o ella mismo/a. A ellos debemos incluirles “utilizar un lenguaje inclusivo”. Podrían formar parte tanto de una metodología coeducativa como de una

pedagogía Queer, sin embargo, esta última incluiría valores que pusieran de relieve el sistema hegemónico heterosexual, el capitalismo, el racismo, el patriarcado y la normalización.

La autora Begoña Sánchez Torrejón define coeducación de la siguiente manera:

“El modelo de escuela coeducativa parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género incorporando la diversidad de género como una cultura. Se reconocen valores culturales y prácticas, tradicionalmente, asociadas con mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños. De esta forma, nuestro sistema educativo ha ido eliminando los aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes” (Torrejón, 2017)

Como podemos observar, la pedagogía Queer no elimina la coeducación, sino que se retroalimenta de ella y viceversa. Pero como se pregunta esta misma autora: ¿Ha desaparecido toda la discriminación por razón de sexo en el sistema educativo español? ¿Es ya la educación de hombres y mujeres igualitaria? ¿Es realmente el sistema educativo español coeducativo? (Torrejón, 2017)

Desde mi punto de vista, si realmente se está llevando a cabo una práctica coeducativa efectiva dentro de los centros educativos de España, ésta se está quedando corta. Al menos desde 2007, con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, se practica de forma asimétrica y desigual la coeducación en los centros escolares, y, sin embargo, en la mayoría de los centros los niveles de acoso, machismo y bullying, siguen manteniéndose demasiado elevados.

Pese a la coeducación, la heteronormatividad se inserta en el currículo oculto de los centros y, por ende, en sus aulas. Esto hace que las diferencias afectivo-sexuales, sigan ocultas e invisibilizadas, lo cual repercute en la exclusión de aquellos alumnos que no presentan unos roles correspondientes al sexo asignado. Por ello, debemos plantearnos el objetivo de que la escuela vaya más allá de la búsqueda de un modelo de igualdad de oportunidades. La escuela debe visibilizar la gran variedad de diversidad de género

e identidades que se encuentran, no sólo en los centros educativos, sino en la sociedad en la que vivimos. Transitar hacia una escuela Queer es relevante y necesario, pues nos aporta herramientas teóricas útiles para pensar en una educación más allá de la normalización, más allá de la disciplina y de la sujeción de los cuerpos, creando espacios para pensar aquello que consideramos imposible en la escuela (Torrejón, 2017).

Como afirma Britzman, se hace necesario un nuevo enfoque pedagógico. Es necesario enseñar al alumnado a asumir que sean como sean sus sentimientos e identidades, tiene derecho a disfrutarlos, mostrarlos y expresarlos libremente, así como a ser respetado.

“Mi interés por estas cuestiones forma parte de un intento por imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad [...]. Esto significa concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos [...]. Y aunque resulta difícil concebir el autoconocimiento como un espacio de dominio, la mayor parte de mi argumentación pretende desestabilizar los viejos principios de yo instituidos por la educación: alterar el mito de la normalidad como estado original y alterar el sujeto unitario de la pedagogía” (Britzman D., 1998).

En 2013 la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, realizó un estudio relacionado con el acoso escolar y el riesgo de suicidio por orientación sexual e identidad de género, en el que participaron 12.000 jóvenes. En este estudio se muestra que el 91% de los españoles ha sufrido o ha sido testigo de acoso homofóbico en la escuela, y hasta un 43% de los adolescentes ha pensado, alguna vez, en quitarse la vida por el acoso debido a su condición sexual. (Torrejón, 2017). Estos porcentajes, nos reflejan la realidad de que la coeducación no consigue eliminar las desigualdades que la heteronormatividad impone o ¿no se está llevando una coeducación efectiva? Es posible que, entre tanto papeles, planes e informes, la coeducación haya sido restringida a ciertas tutorías, actividades concretas o materia delimitada y no se esté consiguiendo su plena aplicación en los centros educativos. Pero insisto en que, la pedagogía Queer, basándose en su enfoque constructivista de la sexualidad y la identidad, hace que los sentimientos afectivo-sexuales de los alumnos y alumnas sean vistos como algo positivo, que los estereotipos de belleza se contemplen desde el punto de vista crítico,

que conozcan todo tipo de diversidad de género, sexo y cultural, que pongan de relieve el sistema patriarcal, heteronormativo, capitalista y consumista.

5. Entrevistas

5.1. Previsión de las entrevistas

Para realizar las entrevistas he buscado los siguientes perfiles que me ayuden a completar las dudas e inquietudes que necesito para realizar la investigación, así como demostrar y analizar la existencia del bullying en los centros educativos, y su relación con el sistema social en el que nos encontramos, el patriarcado, el binarismo, capitalismo, consumo, etc.

Perfil número uno: en primer lugar busqué a una persona que se identifique con el sexo femenino, española que haya sufrido bullying por cualquier razón, dejaré que la entrevistada se exprese en sus conversaciones guiándola siempre por los lugares y momentos que más me interesen para realizar la investigación, por ejemplo: por qué razón se burlaban de ella, cómo era su familia y su entorno de amigos en aquel entonces, cómo se comportaban sus amigos y amigas cuando ella sufría acoso, si éste se veía intensificado por alguna razón, cómo se sintió, en qué le afectó, cómo cree que podría haberse evitado, etc.

En segundo lugar, busqué un perfil de entrevistado que pertenezca a otra cultura o etnia, tanto si es inmigrante como si pertenece a la etnia gitana, o simplemente presenta rasgos característicos físicos distintos a los occidentales; ya sea porque es adoptado, porque sus padre, madre o familiares sean naturales de otra región, etc. A él o ella, no importa el sexo, le preguntaré cuál es su historia, de donde vienen esas características, cómo se siente, con qué o quienes se representa mejor, de qué manera fue abordado a la hora de ser acosado por sus compañeros y compañeras, cuáles fueron sus respuestas, por qué cree que los acosadores actuaban de esa manera, cómo se defendía, cómo actuaban sus compañeros y compañeras, qué insultos o amenaza recibía...

En tercer lugar intenté buscar una persona que forme parte del colectivo LGTBI, y al igual que a los anteriores entrevistados le preguntaré acerca de su historia, sus sentimientos inquietudes, cómo se comportaban sus amigos y amigas, qué actitud mostraban sus maestros, maestras y profesores o profesoras, de qué manera cree que podría haberse evitado, cómo eran los agresores o agresoras que lo acechaban, entre

otras preguntas que vayan surgiendo a lo largo de la conversación o entrevista y que me parezcan interesantes para analizar su historia.

La edad de estas personas entrevistadas deberá oscilar entre los veinticinco y treinta y dos años, de esta manera me aseguro que su trayectoria educativa ha finalizado recientemente y que durante la misma todavía han presentado características más o menos actuales como pueden ser las nuevas tecnologías, los medios de comunicación que tanto influyen en sus patrones de belleza, entre otros. Teniendo siempre en cuenta que la edad es una variable a considerar a la hora de transportar este análisis a los alumnos y alumnas que actualmente se encuentran en los centros educativos. Por ejemplo, cabe resaltar que los medios de comunicación, los teléfonos móviles, tablets y ordenadores han sido constantemente actualizados y ahora mismo pueden ser una herramienta mucho más perjudicial para realizar bullying y acoso escolar.

Todas estas conversaciones y entrevistas deben de ofrecerme diferentes ideas de análisis donde se puedan observar cómo la sociedad androcéntrica, el binarismo de género y sexo, el racismo, los cuerpos sexuados, los patrones de belleza, los roles sexuales impuestos socialmente, etc. influyen en la educación y el proceso de socialización de los menores, hasta el punto en que se justifiquen los acosos y los abusos entre compañeros. De manera contraria, la teoría de Judith Butler, y la pedagogía Queer desmantelarían esas redes y patrones sociales que se transmiten de generación en generación haciendo que los niños y niñas, o personas intersexo o de género no determinado no se sientan identificados o identificadas con las exigencias y patrones que se les impone.

La entrevista es la herramienta que he escogido para la elaboración de esta investigación. Para realizarlas he preparado una serie de preguntas tipo, las cuales son abiertas y permiten al entrevistado expresarse y contar lo que realmente le parezca interesante sobre su vida y su historia relacionada con el bullying y el acoso escolar. No siempre seguiré este guion, ya que yo también me dejaré llevar por la conversación y la narración del sujeto e improvisaré diferentes preguntas.

Preguntas planteadas para abordar las entrevistas:

- ¿Has recibido acoso escolar, bullying o depresión infantil en algún momento de tu vida?
- ¿Cómo fue?
- ¿Qué tipo de insultos recibías?

- ¿Cuál crees que fue tu peor experiencia?
- ¿En qué crees que te ha afectado actualmente este tipo de experiencias?
- ¿Cómo definirías tu autoestima actualmente?
- ¿Y antes, cómo era tu autoestima?
- ¿Lo has contado alguna vez? ¿Con padres, madres, profesores o amigos?
- ¿Recuerdas algo por parte del centro educativo que se llevara a cabo para evitar las agresiones, el bullying o la depresión infantil?
- ¿Cómo actuaban los docentes, compañeros y compañeras o la dirección del centro?
- ¿En el centro educativo proponían actividades o metodologías que favorecieran la imagen de diversidad? ¿algo que te hiciera sentirte mejor?
- ¿Has formado parte de algún ámbito social específico con el que te sintieras mejor? ¿asociación, grupo de amigos, clases extraescolares...?
- ¿Qué es lo peor de haber sentido bullying?
- ¿Recibías estímulos positivos? ¿Tenías apoyo?
- ¿Te etiquetaron?
- ¿Qué te provocaba tener que enfrentarte a ese tipo de agresiones o insultos diariamente?

5.2. Análisis de las entrevistas

5.2.1. Entrevista a SAF

Los tres entrevistados asumen haber sufrido bullying en algún momento de su escolarización.

La primera entrevistada, admite haber recibido bullying tanto por la nacionalidad de sus padres como por su físico. Para referirme a ella garantizando su anonimato la denominaré SAF.

Cuando le pregunté a SAF sobre las razones por las que ha sufrido bullying me contestó lo siguiente:

“Yo nací aquí en España pero mis padres si que son extranjeros; mi padre es de Perú, mi madre es de Braçil y somos tres hermanos. Yo siempre digo que mi hermana es la más blanquita, yo soy un poco más morena y mi hermano si que es muy moreno. Yo en invierno soy muy blanquita, pero en verano si me pongo muy morena y, claro, el curso empieza en septiembre y yo siempre estaba más morena que el resto. Entonces si que recuerdo comentarios como: “ahora si que

pareces latina". Recuerdo un verano en un parque acuático donde una chiquilla refiriéndose a mí dijo "mira la latina esa", y lo sentí de manera despectiva. Entonces yo pues me sentí mal" (SAF, 2020).

Como podemos observar, algo tan simple como el color de piel a SAF le resultó un grave problema en su infancia, hasta el punto de que ella misma se define a ella y sus hermanos como si funcionaran cual paleta de colores. Nos cuenta diferentes problemas que ha tenido durante la escuela, sobre todo con sus hermanos, el más moreno de todos. Sufrieron rechazo tanto por parte de profesores como de alumnos, y se ha llegado a sentir incómoda en diversas ocasiones pese a que su nacionalidad era española. A mi pregunta sobre si se sentía extranjera en España, SAF me responde:

"Claro que no, porque yo nací en España, además en un pueblo pequeñito de la Vega Baja y yo me he criado incluso con el acento de aquí. Pero sí que es verdad que cuando mis padres llegaron a España en los años 90, aquí todavía no había nadie extranjero. Recuerdo a mis padres y a un médico que era extranjero también, nadie más. Entonces para mí siempre he sido Española, pero conforme crecía empecé a darme cuenta de que la gente sí que me veía como extranjera. Por ejemplo, yo llevo gafas desde pequeña, y cuando no las llevo se me ven los ojos muy rasgados, porque mi padre es Peruano y además de ascendencia indígena, con familia en Japón... Entonces genéticamente tengo rasgos tanto asiáticos como latinos. Entonces, no me resultaba ofensivo en mi ambiente, pero recuerdo varios momentos en los que me he sentido diferente al resto tanto por mi color de piel como por mis rasgos faciales. Es más, me pusieron un mote, que luego yo cogí y terminé utilizándolo como para bien, que era "China Terner". Recuerdo que fué un chico de clase, y me lo decía por eso, por la forma de mis ojos" (SAF, 2020).

SAF también nos comenta que otro de los insultos que recibía era gorda. Afirma haberse sentido muy mal por ese tipo de acusaciones, se miraba al espejo de manera crítica, analizando sus "defectos" y comparándose con los patrones de belleza que nos imponen los medios de comunicación, el patriarcado y el capitalismo en sí.

La entrevistada también nos habla algunas situaciones vividas a través de su hermano cuando le pregunto sobre la actitud de los maestros y maestras ante el bullying que sufría:

“Si que recuerdo que mi hermano que era más morenito, en clase, habían profesores que la metodología que utilizaban era más antigua o incluso “ancestral”. Entonces, si que recuerdo situaciones que sufrió mi hermano por ser muy moreno. Y yo me enfadaba y me sentía mal, sentía el rechazo a través de mi hermano. No es que me pasara a mí directamente pero sí sentía rabia y me sentía mal por cómo trataban a mi hermano. Habían profesoras que lo sentaban separado, con gitanos, lo sentaban detrás porque pensaban que iba a estar menos atento o que iba a molestar más” (SAF, 2020)

Como vemos, los docentes, lejos de hacer algo al respecto para tratar la situación de esta familia, la empeoraban. Transmitían y perpetuaban los valores racistas que hacían que estos niños y niñas se sintieran mal en la escuela y en su vida social.

SAF cree realmente que si su experiencia en la escuela hubiese sido más enriquecedora, menos racista, clasista, perpetuadora de prejuicios e identidades... su educación y desarrollo personal habría sido realmente espectacular. En otras palabras, si hubiese experimentado algo más parecido a la pedagogía Queer. Y parece mostrarlo al responder a la pregunta ¿Qué es lo peor de haber recibido bullying?

“Lo que te hacen sentir. Otras personas dicen lo que tú eres sin realmente saber cómo eres o quién eres. No es algo agradable, sobretodo porque si te lo crees, creces creyendo que eso que dicen de ti es verdad. En Cambio si tienes personas que pueden decir verdades sobre ti o si te pueden dar palabras de ánimo, o desmentir y contrarrestar aquello malo que has escuchado sobre ti, pues es una pasada” (SAF, 2020).

5.2.2. Entrevista a SMP

Nuestra siguiente entrevistada también afirma haber recibido bullying debido a su físico.

“Básicamente yo era la gorda de clase, y se metían conmigo con eso, todo el rato. Me llamaban gorda o cualquier cosa que no estuviera relacionada con un cuerpo de IMC adecuado. Gorda, ballena, foca...” (SMP, 2020)

SMP nos cuenta lo avergonzada y mal que se sentía por tener un cuerpo fuera de lo establecido socialmente en la cultura occidental. Su madre para intentar que adelgazara y se sintiera mejor la apuntó a gimnasia rítmica. Sin embargo, esa experiencia fue todavía peor, pues ahí recibió más insultos. Necesitó comenzar los estudios en la

filarmónica del pueblo para sentirse mejor y más aceptada socialmente. Ahí no la juzgaban por su físico, y se sentía más aceptada, pues según ella la atención se desviaba de ella. SMP lo contó en casa, y la reacción de su madre fue la siguiente:

“Mi madre siempre me dijo: “Sarai en la viña del señor tiene que haber de todo, y a ti te ha tocado ser gorda”. También me llevaba a casa de la vecina, que era una niña muy delgada, para que me dijera que también se metían con ella por ser delgada, y que me tenía que dar igual todo lo que nos dijeran”. (SMP, 2020)

Como podemos observar, el problema no era ella, ni su estado de salud, el problema era el patrón de belleza establecido. Las niñas y niños buscan parecerse a esos ídolos que observan en televisión y en las revistas, sin saber que eso no existe y no es natural en la mayoría de los casos. Tardan muchos años en aprender a aceptarse a sí mismos, y seguramente gracias a los movimientos feministas actuales, las nuevas influencers “curvi”, y las campañas de visibilización que realizan muchas personas, este nivel aceptación sea mayor en la actualidad, pero no lo suficiente. Pero son sobre todo las niñas las que mayor presión social reciben a la hora de cumplir con ese patrón de belleza. Posiblemente la experiencia de SMP hubiera sido mucho más llevadera si fuese hombre.

Cuando le pregunté si algún docente había hecho algo al respecto para tratar de que se sintiera mejor o de que sus compañeros dejaran de acosarla me contó lo siguiente:

“No, nunca jamás en la vida. Lo único que he recibido yo por parte de algún profesor es, cuando empecé a perder peso, que vino un profesor a preguntarme si yo estaba vomitando. O sea, que ni por un lado está bien, porque no puedes ser gorda porque se van a meter contigo, pero si, por otro lado, eres gorda y pierdes peso también van a venir a preguntarte por qué estás perdiendo peso. Demasiada atención, creo yo”. (SMP, 2020)

Contemplamos aquí que SMP se sentía realmente observada y analizada constantemente y lo último que quería era recibir más atención. Además, afirma que nunca recibió apoyo o ayuda por parte de los profesores, pero la reacción que tuvo este maestro al preguntarle si estaba vomitando, demuestra que realmente conocían la situación y el entorno de bullying en el que se desenvolvía la alumna.

Ante la pregunta de “¿qué ha sido lo peor de recibir bullying?”, SMP nos responde algo muy interesante y de mucho valor pedagógico si lo aplicamos al aula.

“Lo peor de haber sentido bullying es que me ha hecho perder demasiado tiempo de mi vida, preocupándome por algo que realmente no tiene ningún tipo de interés, no es un problema. Entonces creo que he desperdiciado mucho tiempo, en mi infancia, no he tenido una infancia plena en ese sentido (SMP, 2020)”

Aquí vemos cómo los niños y niñas otorgan demasiado valor a cuestiones como el físico y el sobrepeso, hasta el punto de dejar de disfrutar de su infancia con la emoción y entusiasmo que esta conlleva. Es realmente una pena que tan pequeños comiencen a preocuparse por cuestiones tan superficiales e irrelevantes como el físico. Evidentemente los niños y niñas deben aprender a llevar una alimentación sana y a disfrutar de ella, pero aceptando siempre su cuerpo y queriéndose a sí mismos tal y como son.

SMP considera haber sido realmente etiquetada como “gorda”, lo cual provocó en ella una gran frustración. Se sentía inferior y diferente al resto de sus compañeros y compañeras, y ese sentimiento le acompañó durante muchos años de su vida.

“Yo siempre fui y seré la gorda. Si se tienen que acordar de mi van a utilizar ese tipo de adjetivo. A ver, éramos dos chicas con el mismo nombre en clase, una era delgada, rubia y guapa y yo era la gorda. Entonces si se tienen que referir a mi van a decir “la gorda” (SMP, 2020).

5.2.3. Entrevista a CC

El siguiente entrevistado es un hombre homosexual que sufrió bullying y rechazo por muchas personas de su vida social, haré referencia a él como CC para mantener su anonimato.

CC recibió bullying y acoso escolar debido a que su carácter era considerado “afeminado”, nos cuenta que él se parecía mucho a su madre, ella era su referente a seguir y la admiraba mucho, de ahí que hablara y actuara como ella.

Le decían mariquita, maricón “perdío”, entre otros insultos relacionados con la homosexualidad. Sin embargo, CC asumió su homosexualidad a los veinte años. Todos los insultos que recibió fueron simplemente porque no cumplía con los roles de género establecidos socialmente. CC no jugaba al fútbol con los niños, le gustaba pasar el rato con sus amigas, no encontraba lugar entre los niños de su mismo sexo en clase y se sentía raro y diferente.

“Por qué a mí me pasa esto y a ellos no les pasa... Por qué ellos tienen novia y yo no puedo tener novia... Que tampoco tenía necesidad de tener novia, porque a mí me gustaban los chicos” (CC, 2020).

Los insultos y acoso que recibía CC lo llevaron a sentirse inferior a los demás, demasiado distinto, y consideraba “ser distinto” como algo malo. Llegó hasta el punto de considerar su orientación sexual como una enfermedad, como algo malo que tenía o quería cambiar para ser igual que el resto de sus compañeros. Durante la entrevista le pregunto “¿Considerabas que lo normal era ser heterosexual y tener novia?”

“Claro, yo busqué información de cómo curarse, terapias y cosas así. Yo pensaba que era algo malo que tenía cura y solución, que podías buscar algo para poder quitártelo y poder ser más hombre. Intentaba ser más machote u ocultar que era gay siempre” (CC, 2020).

Estos pensamientos que CC tenía tardaron más de una década en cambiar. Cuando contó que era homosexual recibió todo el apoyo de su familia y amigos/as, y fue entonces cuando comenzó a sentirse realmente bien.

“[...] Hasta que salí del armario siempre he sido muy peleante, siempre saltaba a la mínima que me decían, discutía mucho... [...]Pero te haces más fuerte.”

“Luego cambié, cuando dije que era gay, di un cambio muy grande, ahora parece que tengo más paciencia, más liberado... Cambié mucho, siempre lo digo. Al principio lo ocultaba, pero llegó un momento en que estaba deseando decirlo. Sales del armario y sales por la puerta grande y bien abierta. Por lo menos eso es lo que me pasó a mí (CC, 2020).”

CC no recibió apoyo por parte de ningún docente durante su paso por la escuela y el instituto, asegura que jamás le hablaron de homosexualidad y que lo consideraba algo realmente extraño y demasiado diferente.

“Eso eran palabras nuevas, no se hablaba de eso. Ahora pasa tanto con el feminismo, con el machismo, la homofobia... son palabras de ahora, antes cuando yo tenía quince años yo no sabía lo que significaba eso. No sé cómo será ahora, pero por lo menos antes eso no lo dábamos en ninguna asignatura. No se hablaba. A lo mejor la maestra te decía que su marido fregaba los platos como ella, pero era como... porque era maestro, los padres normales en sus casas no fregaban los platos” (CC, 2020).

Observamos pues que este hombre podría haberse sentido mucho mejor y haber disfrutado realmente de su infancia, adolescencia y sexualidad, si hubiese recibido una educación Queer. Si los docentes le hubiesen explicado que su situación no era mala, que era diferente dentro de una gran variedad de diferencias que nos hacen exclusivos, que nadie tenía derecho a juzgar su orientación sexual ni a ofenderle o acosarle por ello, CC hubiese sido mucho más feliz y extrovertido.

5.2.4. Conclusiones de las entrevistas

Como podemos observar, los tres entrevistados estaban considerados como “no normales” dentro de sus mismas aulas. Ya sea por presentar rasgos característicos a otros países, por no tener un cuerpo dentro de los límites y las tallas establecidas, por tener sexo masculino o femenino, o por tener una orientación sexual diferente a la heterosexual.

Si en sus centros escolares se hubiera trabajado la pedagogía Queer, estos niños y niñas hubiesen conocido personas con las mismas inquietudes que ellos y ellas, y hubiesen sabido encontrarse dentro del grupo como “normal”, o mejor dicho “diferente” sabiendo que todos lo somos y es algo positivo. El resto de sus compañeros y compañeras habrían sabido reconocer y aceptar las cualidades y características que nos exponen en las entrevistas, además de adentrarse en la crítica social que construye sus complejos y problemas.

Desde la pedagogía Queer se reivindica, y los niños y niñas aprenden a hacerlo, todas las identidades segregadas e invisibilizadas como son las de estas personas

entrevistadas. Una persona que no tenga cuerpo de revista no sería objeto de burla, un homosexual no sería una persona diferente y ausente en la sociedad, y tener descendencia de otros países sería, en cualquier caso, enriquecedor.

Rompiendo las reglas relativas a los cuerpos, las identidades y las capacidades, se crea una escuela como espacio político e ideológico, donde alumnos y alumnas ofrecen su punto de vista crítico, cuentan sus inquietudes y sus experiencias. En el caso de CC, jamás se hubiese sentido mal, culpable y enfermo, por ser homosexual, porque en su colegio le habrían explicado la diversidad de género y las diferentes orientaciones sexuales, familias con dos mamás, dos papás, monoparentales, divorciadas, etc. que le habrían servido de ejemplo y ayuda a la hora de aumentar su autoestima. En el caso de SAF, se hubiese considerado la diversidad cultural como enriquecedora y positiva. Y SMP no habría tenido prejuicios de mostrar su cuerpo tal y como es porque se consideraría bello, se empoderaría, y habría sabido que la talla y el peso establecido, es una estrategia de control capitalista.

6. Adaptaciones y propuestas didácticas de la Pedagogía Queer en el aula actual

A continuación, expongo como propuestas didácticas, diferentes aportaciones encontradas a lo largo del estudio y análisis de algunas autoras e investigadoras de la pedagogía Queer. Desde elementos curriculares como son objetivos, contenidos, y espacios, hasta actividades y materiales concretos que podrían utilizarse para llevar a cabo una pedagogía Queer.

Observamos en ellas respuestas y cabida a los sentimientos de las personas que hemos entrevistados; visibilización de los cuerpos, culturas, etnias, diversidad de género, orientaciones sexuales, etc., que serían contemplados y explicados dentro de un centro educativo donde los alumnos y alumnas se sientan cómodos y cómodas. Por ello hablamos de espacios, aulas, zonas comunes, etc. Mediante los cuentos y los centros de interés expuestos en los materiales citados, los niños y niñas tendrán ejemplos y guías realistas de cómo son las personas en su plena diversidad, y junto con sus actividades podrán afianzar e integrar estos conocimientos.

La pedagogía Queer debería entrar en el aula como contenido transversal, esto quiere decir que sus valores se tendrían presentes durante todas las actividades y programaciones diarias. Podríamos hablar de contenidos o valores Queer en cualquier momento de clase, siempre que salga el tema o se haga necesario una explicación relativa a ella durante la jornada educativa; si necesitamos valorar o poner de relieve un

valor sexista, si un niño o niña tiene una inquietud de tipo afectivo-sexual, si observamos actitudes racistas durante un cuento, si se manifiesta burla o bullying hacia cualquiera de los compañeros y compañeras, etc. Pero, además, debe formar parte de nuestro currículum, programación, planes y documentos. Por ello, cito una serie de objetivos y principios metodológicos que servirán de gran ayuda a los docentes para incorporar a sus aulas.

Las actividades y materiales didácticos expuestos nos servirán para poner en práctica la pedagogía Queer, siempre a modo de ejemplo, pues ésta debe de ser innovadora, flexible, creativa, y un poco improvisada en función de las necesidades del alumnado. Además, suponen un fundamento teórico a la hora de compartirlo y defenderlo ante nuestros compañeros y compañeras docentes, en momentos como claustros, coordinaciones de ciclo, de aula, etc.

Lo que pretendo con estas propuestas didácticas es proporcionar fuentes de información a cualquier docente que se interese en la pedagogía Queer, además de comprobar, tras las entrevistas, que la pedagogía Queer ayudaría a eliminar el Bullying, el acoso escolar y la depresión infantil en los centros educativos.

6.1. En el grupo-aula

6.1.1. Objetivos generales y metodología

La profesora Mercedes Sánchez Sáinz, en su libro *“Pedagogías Queer, ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?”* nos propone una serie de actividades, objetivos, contenidos y consejos didácticos y metodológicos para llevar a cabo la pedagogía queer en el aula actual. A continuación, destaco y cito los objetivos que propone:

- *“Dar a conocer las diferencias desde el empoderamiento*
- *Visibilizar cuerpos, capacidades, culturas, etnias, orientaciones del deseo, géneros disidentes, edades... desde un enfoque interseccional.*
- *Desarrollar un sentido crítico frente a situaciones sociales que implican opresión y privilegios.*
- *Potenciar la calidad de vida de todas las personas, no solo aquellas que se encuentran dentro de valores sociales hegemónicos”.* (Sánchez, 2019)

En relación a su metodología destaca:

- No sentirse superior a su alumnado por ser la profesora
- Aprender de ellos y ellas

- Generar espacios donde puedan expresarse y compartir
- No usar el masculino como genérico. Utiliza la “a” porque la mayoría de sus alumnos son mujeres, y utiliza la “e” para no excluir a nadie.
- Se visibiliza como homosexual desde el primer momento.
- Habla de la gordura desde sí misma y desde su cuerpo. Parte de ahí para analizar que todos los cuerpos son válidos.

Esto nos servirá para plasmar la pedagogía Queer en las programaciones y documentos relevantes, así como para tener siempre presente los objetivos y fundamentos que con ella se aplican. Aunque por supuesto, no debe quedarse en una mera organización burocrática, sino que debe ponerse en práctica mediante actividades concretas.

6.1.2. Actividades

Mercedes Sánchez también enumera diferentes actividades que ha ido recopilando a lo largo de su carrera profesional, ya sea a través de cursos o leyendo a otros autores y autoras, en total son dieciséis y entre ellas se encuentran algunas como:

- Nos presentamos: realizan presentaciones donde especifican el nombre por el que quieren ser llamadas y llamados y eligiendo el pronombre con el que se identifican “ella”, “él” o “le” y a continuación dicen de qué no se dieron cuenta en el colegio. Por ejemplo; “Hola soy Merce, mi pronombre es ella y en el colegio nunca se dieron cuenta de que, detrás de mi sonrisa, muchos días estaba atormentada” (Sánchez, 2019)
- La línea de las intersecciones: es una especie de carrera. Se reparten papeles determinados a los alumnos, con características como: un hombre blanco, heterosexual, que trabaja en una multinacional; una mujer latina, transgénero, que se encuentra desempleada... La profesora va citando motivos por los cuales algunas personas puedan haberse sentido excluidos, y dan un paso hacia adelante quienes no lo hayan sufrido. Con esta actividad se visualiza de manera clara los privilegios y opresiones que sufren las personas a lo largo de toda su vida, y por supuesto lo debemos de llevar a análisis y debate.
- Dos sillas dos géneros: sobre dos sillas, sentados, los alumnos tienen que dramatizar el papel claro de un hombre, y en la otra silla, el de una mujer. Siempre sucede lo mismo: mujer simpática, sonriente, piernas cruzadas y voz baja; el hombre, por el contrario, se muestra serio, con las piernas abiertas y voz

ruda. De esta manera se entiende la performatividad de género y se analizan los roles impuestos socialmente.

- **Sigo siendo yo:** se propone una fiesta donde cada uno de los alumnos y alumnas lleve diferentes complementos generalizados como pueden ser: corbatas, faldas, maquillaje, etc. Los niños y niñas los utilizarán todos y como ellos y ellas quieran. Se analizará después por qué existen ropa y complementos para hombres o para mujeres, por qué un hombre no puede ponerse una falda y una mujer una corbata. Así surgen diferentes aspectos vinculados al género como construcción y las violencias que surgen de ello.
- **Masculinidades Disney:** se analiza el modelo de masculinidad y feminidad impuesto por Disney. Se abren debates sobre el entramado social que establece la cisheterosexualidad y los patrones de belleza, además, también analizan cuestiones relativas a la construcción de género como producto social, invisibilización de las realidades y el amor romántico.

Como observamos, mediante estas actividades se tratan las urgencias surgidas durante la infancia de él y las entrevistadas. Hablamos de la performatividad de género, del análisis de los roles impuestos socialmente, de la cisheterosexualidad y los patrones de belleza, expresando lo que sentimos dentro de un ambiente de confianza, comprensión y tolerancia. Son actividades tipo que se pueden adaptar a cualquier nivel educativo, pues en cualquiera de ellos resulta enriquecedor. Con ellas no se pretende imponer un tipo de ejercicio o actividad, sino que es un mero ejemplo, el cual podemos utilizar tal cual lo expone la autora, o podemos adaptarlo a las necesidades y posibilidades de nuestra aula y grupo.

6.2. Aspectos organizativos

6.2.1. En el Proyecto educativo y en el Plan de Atención a la Diversidad

Esta misma autora ha ido trabajando la pedagogía Queer en sus aulas dentro de los límites y márgenes que deja el sistema educativo y los diferentes centros en los que ha trabajado, a elección del profesorado. Es por ello que propone una serie de principios a añadir tanto en el Proyecto Educativo del centro, como en el Plan de Atención a la Diversidad, para integrar en la medida de lo posible, la pedagogía Queer al sistema educativo actual:

- En el Proyecto Educativo:
 - o Educar desde y para la a-normalidad

- Reducir las violencias
- Analizar opresiones y privilegios
- Entender la educación como proceso afectivo
- En el Plan de Atención a la diversidad:
 - Este centro no considera la diversidad como aquello que no entra en las capacidades hegemónicas, la entiende como riqueza colectiva; por eso este documento pasará a denominarse Plan de Atención al Alumnado.
 - Entendemos la diferencia como empoderamiento, apoyamos las disidencias de la norma y acompañamos en el proceso antinormativo a aquellas personas que lo precisen.
 - Trabajamos diariamente en el análisis de las opresiones y privilegios y en las violencias que generan.
 - Pretendemos la visibilización de todas las sexualidades, cuerpos, capacidades, etnias... Si no encuentras tu realidad visible y reconocida, por favor háznoslo saber.
 - Consideramos que las identidades no son naturales, ni homogéneas, ni fijas y que tienen un carácter interseccional que opera simultáneamente.
 - Luchamos contra cualquier tipo de discriminación.
 - El Plan de Atención al Alumnado de este centro se basa en la afectividad como base de la educación. (Sánchez, 2019)

El Proyecto Educativo y el Plan de Atención a la diversidad hará que todo el centro educativo se impregne de valores y metodología Queer. De esta manera crearíamos una escuela Queer donde todos y todas se sientan cómodos expresando sus identidades, sus experiencias y sentimientos, y al ser estudiado y valorado por todos y cada uno de los y las alumnas, los niveles de bullying disminuirían considerablemente o incluso desaparecerían.

6.2.2. Espacios

Los espacios del aula, varían en función de la etapa escolar en la que nos encontramos. En infantil actualmente nos encontramos mesas en grupo y espacios pensados para realizar la asamblea y sentarnos en el suelo, en primaria los pupitres se organizan en grupo, en parejas o individualmente, en los institutos suelen estar de manera individual o por parejas únicamente, y ya en la universidad simplemente son filas e hileras de mesas y sillas inamovibles.

Es mencionable que la organización del aula en pupitres consigue que las clases sean prácticamente idénticas a las de hace más de cincuenta años. Hemos mejorado en nuevas tecnologías, en pizarras digitales, materiales, libros de texto, metodología y principios, pero todavía se concibe como inamovible el aula organizada en mesas individuales, que en el mejor de los casos se juntan con las de otros compañeros.

Es en la etapa de infantil en la que más se ha avanzado en lo relativo a la organización del espacio. Gracias a las innovaciones metodológicas que se han llevado a cabo en las últimas décadas: trabajo por proyectos, los rincones del aula, la asamblea, sesiones de motricidad, etc. Se ha replanteado de alguna manera la distribución del aula de infantil. Hoy en día es habitual dejar un hueco en el aula para realizar la asamblea sentados en el suelo, en ella los niños y niñas se reúnen con la maestra o maestro, para hablar de cualquier cosa: cómo les ha ido el día o el fin de semana, cómo se sienten, historias que quieran contarnos, cómo es su familia, qué les ha pasado durante las vacaciones, etc. Esta distribución podría ser muy beneficiosa en todos los niveles educativos, no solo en infantil, y es la que propongo para trabajar desde una pedagogía Queer, Espacios donde el alumnado pueda moverse, interactuar, mover el mobiliario en función de la necesidad didáctica, etc.

Las mesas suelen organizarse en grupos y han pasado de ser rectangulares; ahora encontramos mesas con formas cuadriláteras, hexágonos, redondas... que permiten juntar o separar mesas en diferentes grupos y formas, en función de la necesidad que surja a la hora de trabajar. Y por supuesto, no podemos olvidar lo diferente que se vuelve un aula cuando trabaja por rincones.

Trabajar por rincones supone separar espacios según la actividad o materia que se va a realizar en cada uno de ellos. Existen tantos rincones como contenidos posibles a trabajar en educación infantil: rincón del juego, de la casita, rincón de lectura, de matemáticas, rincón del espacio, de los transportes, de dibujo, arte... estos rincones son decorados para que el alumno se sumerja en su temática y sea más llamativo para él o ella. Se coloca en él todo el material necesario para realizar la actividad, y los alumnos y alumnas organizados en grupos, rotan y cambian de rincón en función de una temporalidad y orden marcado.

Si comparamos el trabajo por rincones o los proyectos de trabajo, con el resto de las aulas de los siguientes niveles académicos, comparamos cuan diferentes y cuánto ha

cambiado y progresado la organización espacial, y por ende la metodología utilizada en el aula.

Es en infantil, en la etapa donde más cambios significativos se han realizado en estos últimos años, quizá por la dinámica que requiere esta edad, el movimiento lúdico y juguetero que tienen los niños y niñas, o quizá porque los docentes de esta etapa son más atrevidos y arriesgados a la hora de innovar y proponer alternativas metodológicas, posiblemente por ser el primer nivel de escolarización del centro.

Hago hincapié en la etapa de educación infantil porque creo que sus progresos son muy efectivos a la hora de abordar una pedagogía Queer. Para incorporar esta pedagogía es importante replanteárselo absolutamente todo, y por supuesto la organización de espacios es un principio importante y debemos analizarla.

Para llevar a cabo una pedagogía Queer, las cuestiones relativas a los espacios podrían ser:

- Sillas y mesas movibles en función de la necesidad que requiera cada actividad.
- Disponer de aulas sin mobiliario donde los alumnos y alumnas puedan moverse con mayor amplitud y libertad.
- Baños sin carteles de género binarios, sin referencia a los sexos. O en el caso contrario, que cada alumno o alumna utilice el que prefiera en función del género con el que se identifique.
- Patios de recreo que permitan que todas las personas tengan cabida y espacio donde mejorar en lo que quieran: pintura, gimnasia, socializar con compañeros, jugar a juegos tradicionales, leer, escribir.... Eliminar el tradicional patio de recreo donde predomina el campo de fútbol y el resto del alumnado que no juegue al fútbol tenga que quedarse en las áreas, pues todavía la mayoría de los colegios en España están formados por un campo de fútbol y pequeñas áreas periféricas. Esto perpetúa el patriarcado, pues son mayoría los niños heterosexuales los que utilizan este gran espacio, dejando a las niñas y al resto de los niños fuera de él, en espacios demasiado reducidos para practicar otras actividades. Expresa, en definitiva, una manera más de oprimir al género femenino.

6.2.3. En la Biblioteca del aula/centro.

Es importante que las relaciones de poder que ponemos de relieve mediante la pedagogía Queer no lleguen a las aulas en forma de libros, cuentos, películas, vídeos o música. Por ejemplo, las películas Disney y sus cuentos han sido de gran ayuda al sistema patriarcal para perpetuar los roles de género y los estereotipos.

Como explica Peter Hunt, y la autora Consol Aguilar destaca en este artículo: *“La literatura infantil no es inocente (por mucho que lo deseen algunas personas): no puede separarse de la ideología, la historia o la política. Salvo algunos casos extremadamente excepcionales está escrita por adultos: puede que a menudo verse sobre las relaciones de los adultos con la infancia, en la misma medida en que es para los niños, pero siempre desenmascara ideas sobre la infancia, que sustentan la historia de todas las sociedades”* (2010).

Princesas en apuros, delgadas, cosificadas, nacidas para cuidar del hogar y ser madres mientras su príncipe azul se encarga de proteger el reino. Son el patrón de mujeres a seguir creado por Disney, se acepta la violencia de género, como en la Bella y la Bestia, donde la belleza está en el interior, pero no la de ella, sino la de él.

El vídeo “El machismo en Disney” (Gandía, 2016) que podemos encontrar en YouTube, nos permite visualizar de manera más concreta una gran variedad de escenas donde a la mujer se le atribuyen dotes y deberes considerados femeninos como la belleza, limpiar, cocinar, ser educada y dulce, callada y respetuosa, etc.

Creer con estos prototipos y expectativas conlleva consecuencias extremadamente relevantes como los trastornos alimenticios derivados del patrón de belleza predominante, la violencia de género, el abandono por parte de las mujeres de su carrera profesional para dedicarse a la crianza, el concepto estereotipado de amor romántico, etc. Se crea un mundo de fantasía donde el hombre está por encima de la mujer, y ella lo necesita para su supervivencia, con lo cual no es de extrañar que años más tarde aparezcan canciones y letras como las que nos expone el vídeo “Analizando letras machistas” de youtube (Novillo, 2019).

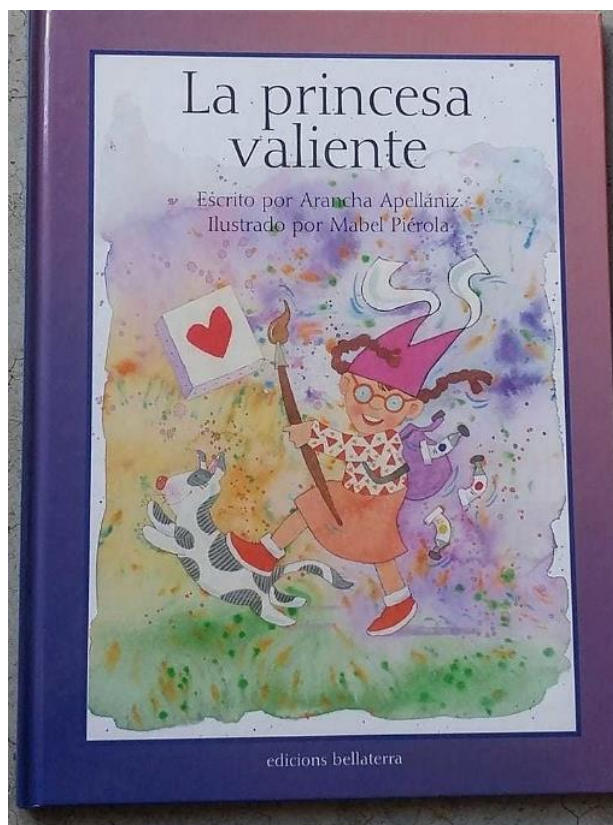
Por diversas influencias se perpetúa el sistema patriarcal y se asumen como “normales”, letras de canciones y actitudes como las que muestra el vídeo “Analizando letras machistas”. El hecho de que esto nos resulte “bailable”, atractivo o sexy demuestra la interiorización que tenemos acerca del machismo, el cual debemos combatir analizando

cualquier tipo de normalización social como son las de los clásicos Disney o las letras de canciones machistas.

La reacción feminista a este tipo de productos se puede observar en la nueva literatura infantil, donde las princesas dejan de ser cosificadas y feminizadas o en los nuevos grupos de “reggaetón femenino”, el cual pretende apropiarse de este ritmo latino sin sucumbir a su trasfondo machista.

Es por estas razones por las que a continuación voy a exponer una serie de libros interesantes para trabajar la pedagogía Queer.

Imagen 1:

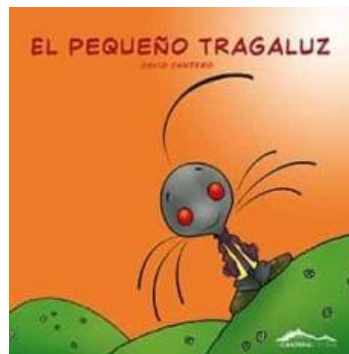


“La Princesa Valiente”, escrito por Apellániz y Piérola. Nos ayudará a trabajar la autoestima y el empoderamiento:

Creecer en una sociedad compleja como la nuestra no parece cosa fácil, y, sin embargo, es la tarea primordial e ineludible de nuestros hijos y nuestros alumnos. El racismo, el sexismo, la marginación, la diferencia en general, son generadores de prejuicios, angustia y ansiedad, también para los pequeños. La princesa valiente ensalza la inteligencia y el valor como herramientas al alcance de los

niños y las niñas para hacer frente a sus temores y amenazas. El desarrollo de sus habilidades y el refuerzo de su autonomía, con el apoyo de los adultos que les rodean y les quieren, se presentan como los caminos adecuados para resolver las situaciones de conflicto que de un modo u otro afectan a todos los niños. (Apellániz & Piérola, 2009)

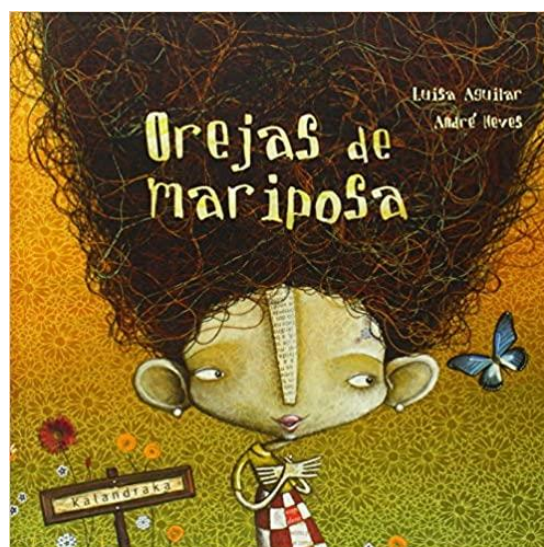
Imagen 2:



En “El Pequeño tragaluz” de David Cantero (Cantero, 2006), hablamos de tolerancia, diversidad y amistad.

El primer día de clase siempre es un momento muy especial para todos los niños, lleno de nervios e ilusión a partes iguales. Pero para el pequeño Tragaluz se convertirá en algo inolvidable, ya que descubrirá la importancia de relacionarse con el mundo que le rodea y hacer buenos amigos. Una historia que habla de tolerancia, respeto y aceptación hacia todos los demás, original y diferente (Sáinz, Familias de Colores, 2000).

Imagen 3:



“Orejas de Mariposa” de Luisa Aguilar es un libro que nos enseña a valorar las diferencias y rasgos característicos de las personas. Con él trabajaremos la diversidad de rasgos físicos y biológicos, concibiendo las diferencias como algo positivo y enriquecedor.

Mara es especial y nada ni nadie conseguirá restar valor a sus cualidades porque su madre le ha dado la clave para salir airosa de cualquier crítica: autoestima, imaginación y espontaneidad. (Aguilar, 2008)

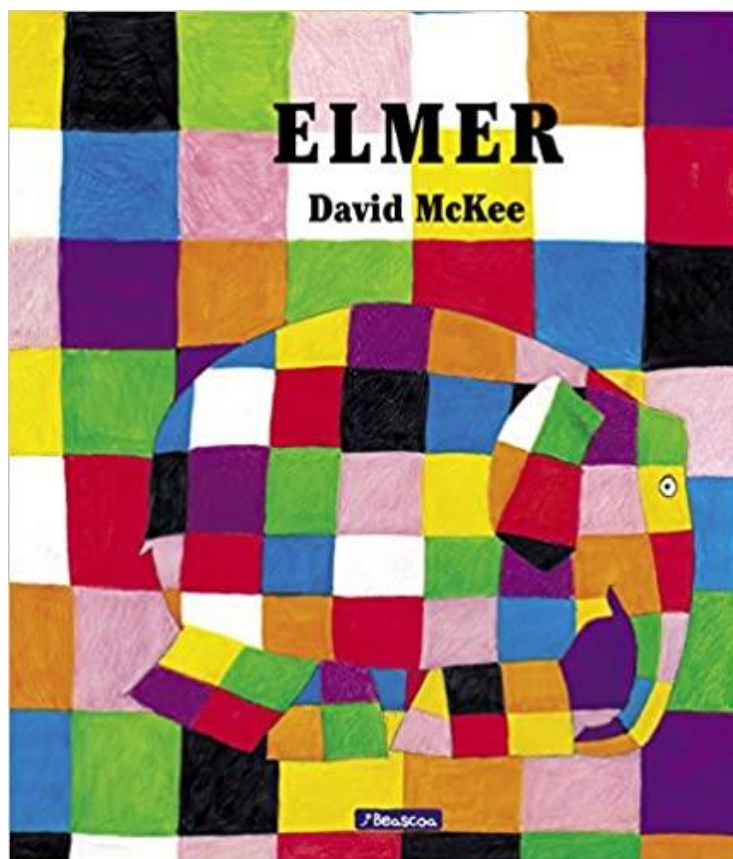
Imagen 4:



“La Peluca de Luca” de Helena Berenguer y Carmen Ivars. Cuestiona las normas heteronormativas y los roles de género preestablecidos e impuestos socialmente.

Nuestro Luca se atrevió a cuestionar las normas que otros y otras construyeron para él y se enfrentó al mundo, su mundo, nuestro mundo. Queremos contar su historia porque todos y todas somos Luca cada día, y si elegimos la opción valiente quizás mañana conoceremos a un Paco que vaya con falda al colegio y nadie se reirá de él. Y Paco no será ni más ni menos Paco (Berenguer & Ivars)

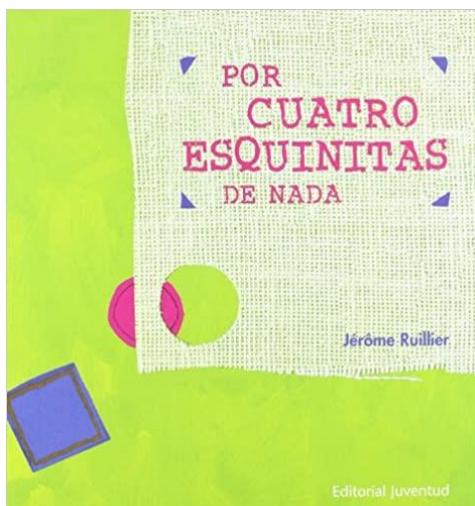
Imagen 5:



“Elmer” de David McKee, nos servirá para trabajar la autoestima y la autoaceptación.

Elmer no es como los otros elefantes de su manada. Aunque parezca difícil de creer, es un elefante de mil colores: verde, azul, blanco, rosa, amarillo... ¡Impresionante!, ¿verdad? Pero a Elmer no le hace ni pizca de gracia ser así, más bien está harto de ser distinto, así que un día decide escaparse de la manada y buscar un remedio para poder tener el mismo color de piel que los demás... (McKee, 1968)

Imagen 6:



“Por cuatro esquinitas de nada” de Jerome Ruillier, muestra muy bien el concepto de normatividad que critica la pedagogía Queer y que frecuentemente realiza la escuela.

Cuadradito quiere jugar en casa de sus amigos Redonditos, pero no pasa por la puerta porque... ¡La puerta es redonda como sus amigos! '¡Tendremos que recortarte las esquinas!' - le dicen los redonditos. '¡Oh, no! - dice Cuadradito- ¡Me dolería mucho!' ¿Qué podemos hacer? Cuadradito es diferente. Nunca será redondo (Ruillier, 2014).

Estos cuentos expuestos están pensados tanto para infantil como para primaria, y los cito a modo de ejemplo, pues son cada día más los que encontramos para trabajar la diversidad, el bullying y la autoestima. Son acordes con la pedagogía Queer pues rompen con lo normativo, eliminan el binomio hombre/mujer, representan diferentes colectivos, etc. Aunque lo hacen de manera un tanto implícita. Los materiales que expongo a continuación, por el contrario, rompen todavía más las imposiciones sociales y la heteronormatividad, de manera más clara y atrevida, mediante cuentos que actúan como centro de interés y que no muestran prejuicios a la hora abordar un tema afectivo-sexual.

6.3. Materiales didácticos

6.3.1. Somos como somos

“Somos como somos” es un material publicado por Comisiones Obreras, destinado a las etapas de educación infantil y primaria. Pretende destacar la diversidad existente en cada persona, considerando lo diverso como positivo. Como afirman las autoras:

“Ante la dejación por parte de la Administración educativa de todos los aspectos vinculados con la atención a las diversidades, y siendo conscientes de que cuando en el sistema educativo se habla de “atención a la diversidad” se deduce que es “atención a la discapacidad”, surge la idea de elaborar el material “Somos como Somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones”, para trabajar en Educación Infantil y Educación Primaria. El título implica el contenido, es decir, cualquier motivo de diversidad es bienvenido. De esta manera, por medio de 12 unidades didácticas desarrolladas tomando como base de actuación el currículo oficial de Educación Infantil y Primaria, y con objetivos y contenidos propios de cada unidad, el personal docente tiene a su disposición un material con variadas actividades para trabajar tanto en el aula como con las familias, en relación con la inclusión de todas las personas en el término diversidad. Es decir, no entendemos la diversidad como lxs otrxs, todxs somos diversxs” (Sáinz, Tosso, & Rodríguez, Dossier Otras pedagogías, 2015).

Hace referencia a una diversidad amplia, relacionada con el género el cuerpo, la libertad individual, la ideología y los aspectos cambiantes según la sociedad y la cultura en la que nos desarrollamos.

Las autoras de “Somos como somos” son Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Belén de la rosa Rodríguez. Este material supone una guía didáctica y manual para el profesorado de educación infantil y primaria. Está financiado por CCOO enseñanza y podemos encontrarlo en su página web www.fe.ccoo.es .

En él se proponen actividades y propuestas de trabajo que pretenden ser un ejemplo para abordar las diversidades. Las autoras animan a desarrollar la creatividad incorporando nuevas actividades y materiales, además de utilizar el reciclaje y los materiales de deshecho a la hora de crear nuevos materiales y/o actividades. Es por ello que la intención que tiene este material es simplemente inspiradora. Pretende ser una iniciación para aquellos docentes que pretendan incorporar la diversidad en su totalidad en su aula.

Este material se puede desarrollar por completo o escoger algunas partes, a elección del docente y en función a su programación de aula. Está dividido en tres bloques:

- I. Bloque 1: ¿cómo somos?
- II. Bloque 2: Somos iguales, somos diferentes

III. Bloque 3: Somos muchxs

Y doce unidades didácticas, de las cuales merece la pena citar y mencionar sus objetivos generales.

- **Unidad didáctica 1: colores, tamaños y formas**
 - Comprender que existen diversidades corporales (color de piel, tamaños, formas...).
 - Conocer las peculiaridades de los diferentes cuerpos.
 - Entender las diversidades sexo/género más allá del binarismo hombre/mujer.
 - Interiorizar que el hecho de tener un cuerpo u otro no te hace ser mejor o peor que otras personas.

- **Unidad didáctica 2: Mi pueblo, nuestro pueblo**
 - Conocer cuál es su origen.
 - Comprender que existen culturas diferentes y costumbres distintas.
 - Entender que las diversas culturas no son excluyentes.
 - Interiorizar que el hecho de formar parte de una cultura u otra no te hace ser mejor o peor persona.
 - Valorar la importancia de la contribución de cada sujeto en la construcción del bienestar social y ciudadano.

- **Unidad didáctica 3: funcionamos distinto ¡Qué bien!**
 - Comprender que existen funciones humanas diferentes (sensoriales, motoras, intelectuales...).
 - Conocer las formas de funcionar propias.
 - Entender que hay formas de funcionar diferentes a la suya y no por eso peores o mejores.
 - Interiorizar que las formas de funcionar diversas se complementan, se necesitan y se enriquecen

- **Unidad didáctica 4: lo que tengo no es lo que valgo**
 - Comprender que hay diferentes niveles adquisitivos.
 - Entender que tener más o menos posesiones materiales no te hace ser mejor o peor.
 - Cuestionar el capitalismo como única forma de funcionamiento social.

- Ser capaces de imaginar otros posibles modelos de funcionamiento colectivo y ciudadano.
- **Unidad didáctica 5: ¿A qué me gusta jugar?**
 - Ser capaz de jugar de diferentes maneras, a diferentes tipos de juegos y con juguetes distintos sin tener en cuenta diferencias de género.
 - Aceptar, respetar y valorar que cada compañerx pueda jugar a lo que más le interese.
 - Entender que los juegos y juguetes no tienen relación directa con el sexo.
 - Comprender que todxs podemos aprender a jugar a cualquier cosa independientemente del sexo.
 - Interiorizar que no hay juguetes o juegos de niños y de niñas
- **Unidad didáctica 6: ¿Qué quiero ser de mayor?**
 - Ser consciente de que las profesiones no deben ir ligadas al sexo.
 - Entender que toda persona puede llegar a tener la profesión que quiera si se forma para ello.
 - Interiorizar que no debe existir sexismo en las profesiones.
- **Unidad didáctica 7: Ropas, ropajes y ropillas**
 - Comprender que las ropas son una cuestión cultural.
 - Entender las formas de vestir de manera no binarista, ni sexista.
 - Interiorizar que asociar ropas y forma de vestir a un sexo limita las posibilidades de elección.
- **Unidad didáctica 8: ¿Sólo podemos actuar de una forma?**
 - Asimilar que no debe haber roles de género diferentes en función del sexo.
 - Entender que no tiene por qué haber formas de actuar vetadas por el hecho de pertenecer a un sexo determinado.
 - Asumir los roles más convenientes en función de la situación, no de cuestiones vinculadas con el sexo o el género.
- **Unidad didáctica 9: Nos miramos**
 - Conocer las partes de su cuerpo y las del cuerpo adulto.
 - Entender la diversidad morfológico-sexual desde una óptica no patologizante y no binarista (masculino/feminino).
 - Respetar la diversidad de cuerpos.
 - Ser capaces de preguntar y hablar sobre sexualidad.

- **Unidad didáctica 10: No es no ¿Qué letra no entendiste la “n” o la “o”?**
 - o Ser capaces de mostrar sus sentimientos y emociones.
 - o Entender que su cuerpo les pertenece.
 - o Respetar los límites en los cuerpos de otras personas.
 - o Ser capaces de identificar prácticas dañinas.
 - o Conocer sus derechos y a quién pedir ayuda en caso necesario.

- **Unidad didáctica 11: amores de colores.**
 - o Conocer que existen diferentes orientaciones sexuales y diversas formas de amar.
 - o Comprender que hay orientaciones sexuales que pueden ser fluidas.
 - o Respetar las diferentes orientaciones sexuales.
 - o Entender la homofobia como algo negativo.

- **Unidad didáctica 12: Familias de colores**
 - o Interiorizar las peculiaridades de su familia y su entorno y la de sus compañerxs.
 - o Entender cuál es su origen.
 - o No juzgar características o peculiaridades de sus compañerxs o sus familias por ser diferentes a la suya.
 - o Estar orgullosxs de su modelo familiar aunque sea diferente a la mayoría.
(Sáinz, Tosso, & Rodríguez, Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones, 2016)

En todas las unidades didácticas, las autoras, han seguido la misma estructura:

- Leemos, pensamos, hablamos: siempre tienen un cuento como centro de interés que varía en función de la temática y la unidad didáctica a trabajar.
- Creapintamos: pretende utilizar el dibujo como actividad de motricidad fina que mejora los procesos perceptivos y la creatividad. Las autoras sugieren utilizar estos dibujos para decorar el aula y visibilizar la diversidad.
- Para hacer en familia: supone la implicación de las familias y su colaboración para finalizar cada una de las unidades didácticas. De esta manera se complementan sus dos ámbitos de desarrollo fundamentales: la escuela y la familia.

Imagen 7:

UN PUEBLO MULTICOLOR

El pueblo de Mermel es un pueblo especial, conviven gentes de todas las edades y todos mandan por igual. Cada familia vive donde quiere, en edificios, casas y chozas. Todo el mundo se entretiene. Y cada cual viste a su manera, sea verano, otoño, invierno o primavera, con ponchos, kaftanes, faldas y pantalones, todos bordados con muchísimos colores. En el pueblo de Mermel comen muy variado, plantan sus semillas y también van al mercado. Y para llegar a algún lugar, pueden ir por río, tierra, aire o mar.

En el pueblo de Mermel, cuando celebran sus fiestas bailan, cantan y también se echan la siesta. Y es que en este pueblo todas las personas pueden entrar. Colores, tamaños y formas son variados en este lugar.

¡VAMOS A COCINAR!
Escribe o dibuja (tú o cualquiera de las personas con las que convives), la receta de un plato típico de tu familia que te guste mucho y sea fácil de cocinar. ¡Hay que explicar la elaboración paso a paso!



Imagen 8:

ORIENTACIONES PARA TRABAJAR EN CLASE

ACTIVIDAD 1: LEEMOS, PENSAMOS, HABLAMOS: UN PUEBLO MULTICOLOR

Se leerá el cuento en voz alta y se podrán plantear algunas de las siguientes cuestiones, a modo de debate, adaptándolas a las necesidades del grupo-clase:

- ¿Os gustaría vivir en un pueblo así?
- ¿Qué aspectos positivos / ventajas / cosas buenas tiene?
- ¿Qué aspectos negativos / inconvenientes / cosas malas tiene?
- ¿Pensáis que existen lugares así en el mundo?, ¿dónde?
- ¿Qué habría que cambiar de nuestra clase, nuestro colegio y nuestro barrio para que existiera un pueblo así?
- ¿Qué aspectos son diferentes en nuestro pueblo o ciudad? ¿Qué aspectos son diferentes en las diferentes aulas de nuestro cole?

ACTIVIDAD 2: CREATIPINTAMOS

Cada niño hará un pueblo con los materiales que más le gusten (cajas de leche, cajas de cartón, materiales de desecho...) luego se pondrán en una mesa grande y entre todos los niños conformarán un pueblo con todas las creaciones de los niños. Se le podrá poner un nombre y se podrá trabajar conjuntamente sobre normas, qué cosas se pueden hacer y qué cosas no, en ese pueblo. Hacer hincapié en aquellas cosas que tengan que ver con la gestión de lo colectivo en positivo y con un concepto democratizador.

ACTIVIDAD 3: VAMOS A JUGAR ¡NUESTRA CLASE SE CONVIERTE EN UN PUEBLO!

Se pondrá, entre toda la clase, un nombre al pueblo de Mermel. Posteriormente, se escenificará el pueblo dentro del aula. Ese día vestirán con la ropa que les apetezca y se podrán representar diferentes elementos de diversas culturas como: vestido, vivienda, alimentos, transporte, formas de diversión y rasgos físicos.

RECURSOS: Diferentes ropas, papeles continuos y cartones para dibujar casas o medios de transporte y plastilina o materiales de reciclaje, para elaborar diferentes platos de comida.

ORIENTACIONES PARA TRABAJAR EN FAMILIA

- Se elaborará un libro de recetas del grupo-clase con las recetas aportadas por cada familia.
- Se podrán cocinar una tarde, en el aula o en la cocina del centro, las recetas más sencillas.
- Se organizará una fiesta y cada menor traerá a clase un plato elaborado en su casa para compartir, procurando que participe la persona que menos cocine en casa.

En este caso, las conversaciones de puesta en común en el aula deberán dirigirse a comprender que tanto hombres como mujeres son capaces de cocinar si ponen empeño en aprender a hacerlo.


18 **ÍNDICE**

En las imágenes 7 y 8 podemos observar la estructura de una unidad didáctica del material “Somos como Somos”.

En este material podemos encontrar temáticas muy variadas y diversas, que contemplan, no todos, pero mucha de la diversidad que puede darse tanto dentro como fuera del aula. Mediante los cuentos, los niños y niñas se sumergen en diferentes temas relacionados con la igualdad y con la pedagogía Queer como son: la diversidad cultural, la violencia de género, la homosexualidad, diversidad de parejas y familias, etc.

Por ejemplo, en la siguiente imagen podemos leer el cuento de cómo tres mujeres, representadas mediante personajes animalizados, se casan.

Imagen 9:



AMORES DE COLORES

Érase que se era
una hermosa granja en las afueras.
Perros y gatas,
patas y ratones,
lombrices y perdices
vivían todes muy felices.

Merceditas la gallina tenía muchas amigas,
en especial Melanita, la tortuguita más lista.
Cuando salían a pasear,
Merceditas madrugaba,
muy guapa quería estar.
Pantalones y camiseta marrón,
pañuelo de colores y un bonito cinturón.
Si Melanita se retrasaba unos minutos,
Merceditas nerviosita se ponía a pensar:
¿Pero dónde estará mi chica?
¡Se vuelve a retrasar!
Así pensando estaba
cuando la vio aparecer
con su carpeta pintada
y un libro del revés.
Tan guapa estaba
que Merceditas no se pudo aguantar:
¡Dime que sí, Melanita!
¡Que conmigo te vas a casar!
Melanita, ilusionada, no se pudo negar.
Pero le dijo que ella tenía
una amiga muy especial.
Belencita, la perrita, con su perro sideral
se encarga de vigilar
que los huevos de Merceditas no se puedan pisa
De colores las tres se casaron
en el centro del corral.
Todo parecía un sueño,
porque vino hasta el dueño.
Fue otro día feliz
en la granja regaliz.

Como dicen las autoras:

“Con “Somos como somos” pretendemos que alumnado y docentes se cuestionen el concepto de normalidad, empezando por valorar y reconocer sus propias particularidades y entendiendo que nadie se ajusta a unos cánones únicos. Pretendemos compensar el vacío legal existente para la atención a las diversidades dentro del sistema educativo y estamos seguras de que con él estamos poniendo un granito de arena en la tan hablada y tan poco aplicada inclusión educativa”. (Sáinz, Tosso, & Rodríguez, Dossier Otras pedagogías, 2015)

Mediante este material estaríamos contextualizando y plasmando la pedagogía Queer, aunque la estaríamos enmarcando demasiado, es por ello que las autoras lo presentan como un modelo inspirador, del cual podemos crear nuestras propias actividades, cuentos y centros de interés. Es muy relevante la manera en la que ha incluido una gran cantidad de diversidades, tanto funcionales, como de género, familias, culturas, relaciones sentimentales, etc.

Desde mi punto de vista, estos contenidos deben de considerarse transversales, estar plasmados en el currículum, el Proyecto Educativo y la Programación de Aula, y no mostrarse simplemente como una serie de unidades didácticas aisladas del resto de actividades y contenidos a realizar. Es muy enriquecedora, y sirve sobre todo para animar al profesorado a incluir, de alguna manera, la pedagogía Queer en el aula. Pero no podemos olvidar que una pedagogía ha de abarcar todos y cada uno de los elementos curriculares y documentos de centro.

6.3.2. Familias de colores

Otro material didáctico y de orientación al docente, también para las etapas de infantil y primaria es el elaborado por la ya mencionada Mercedes Sánchez Sáinz “Familias de colores”. Este material presenta la variedad de familias y, por lo tanto, orientaciones sexuales y orígenes, que fácilmente podemos encontrar en un aula escolar. Sus unidades didácticas, centros de interés y actividades, pueden servirnos de gran utilidad a la hora de adaptar una pedagogía Queer al aula ordinaria actual. Sin embargo, hemos de recordar que, las familias, la orientación sexual, y la diversidad de origen son sólo una parte importante de esta pedagogía.

Sus objetivos fundamentales son:

- Prevenir el acoso entre iguales, el sexismo y la homofobia desde las primeras edades.
- Educar en la sexualidad y en la afectividad de manera normalizada.
- Favorecer el respeto a las diferencias personales y familiares.
- Atender a la diversidad afectiva y sexual del alumnado y de sus familias dentro del aula. (Sáinz, Familias de Colores, 2000)

La autora de este libro justifica la relevancia que tiene llevar a cabo este tipo de actividades y procesos de aprendizaje en la etapa de infantil y primaria, ya que son las edades en las que los niños y niñas adquieren hábitos, prejuicios y juicios apriorísticos que les llevan al encasillamiento de sus iguales en compartimentos estándar, y sometidos a desarrollar un rol en función de esa etiqueta (Sáinz, Familias de Colores, 2000).

Mediante este material se pretende llevar a cabo una educación en la diversidad afectiva y sexual durante la primera infancia, y la autora justifica la necesidad de contemplarla debido a cuatro pilares fundamentales:

- Hay diversidad de estudiantes.
- Hay diversidad de docentes y de personal de administración y servicios.
- Hay diversidad de familias pertenecientes a la comunidad escolar.
- Hay homofobia dentro del sistema educativo.

En este dossier se contemplan además de 3 unidades didácticas, pautas a incluir en los documentos de centro Proyecto educativo, Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial, de manera que se garantice una educación para la diversidad afectivo- sexual. Esta es la manera que tiene la autora de denominar una alternativa a la educación para la diversidad que se suele ofrecer en la mayoría de los centros y que suele quedar estancada en una educación a la discapacidad.

A continuación, expongo los objetivos generales de cada una de las tres unidades didácticas de este material para que, de la misma manera que en “Somos como Somos”, podamos observar la importancia y la relación que tienen estas actividades y centros de interés con la metodología Queer.

- **Unidad didáctica 1: ¿De dónde vengo?**
 - Interiorizar el vocabulario específico de la unidad
 - Entender que, independientemente del origen, la familia son aquellas personas con las que vives.
 - Respetar los orígenes diferentes al suyo

- **Unidad didáctica 2: ¿Con quién vivo?**
 - Interiorizar las peculiaridades de su familia y su entorno y la de sus compañeros.
 - Ser capaces de hablar de manera normalizada sobre las peculiaridades de su familia.
 - No juzgar características o peculiaridades de las familias de sus compañeros por ser diferentes a la suya.
 - Entender que la familia son las personas con las que vives.

- **Unidad didáctica 3: Amores de colores.**
 - Reconocer y respetar la diversidad afectivo-sexual.
 - Entender que no todas las personas son heterosexuales.
 - Adquirir un vocabulario básico relativo a la diversidad afectivo-sexual. (Sáinz, Familias de Colores, 2000)

Las unidades didácticas comienzan con un centro de interés en forma de narración, a partir de ahí se recrean cuatro actividades extensas que permiten interiorizar los contenidos de la unidad. Por ejemplo, en la unidad didáctica uno encontramos el siguiente cuento que nos permite hablar de la adopción y de la inseminación artificial.

Centro de interés: La casa de colores

Érase una vez una pareja formada por un hombre y una mujer. Ella era jefa de estación y él era maestro. Tenían dos hijas de 4 y 5 años llamadas Vicky y Loreto. Vivían en una comarca con muy poca gente y, sobre todo, con gente mayor. Entonces se les ocurrió alquilar partes de su casa, ya que vivían en una casa muy grande y no la necesitaban entera. Pusieron un anuncio en el que sólo pedían que las familias que vinieran a vivir tuvieran hijos para que se llenara el colegio de la comarca, que cada vez estaba más vacío.

La primera en llegar al pueblo fue Merce. Era una mujer joven que decidió tener a su bebé ella sola y su médica le recomendó una clínica de inseminación asistida para que todo saliera perfecto. Y así fue. Su bebé todavía no había cumplido el año. Merce escogió el tercero izquierda, así su bebé vería la luz todo el día.

Ese mismo día llegó Jose con su hijo Jaime y su hija Pati. Su madre había fallecido hace unos años y ahora vivían los tres solos pero muy felices. Escogieron el tercero derecha.

Al día siguiente una joven pareja, ella estaba embarazada de varios meses.

-¡Holaaa!, dijeron desde la puerta, -somos David y María-.

-Hola, contestó la dueña de la casa. -Un momento que bajo a abrir-.

-Que estupenda sorpresa -dijo la dueña de la casa-. Veo que vais a tener un bebé. ¡Cuánto me alegro!

-Sí será un niño y se llamará Favio -contestó María-.

-¡Oh! estupendo. Venid que tenéis que elegir vuestra casa.

David y María escogieron el segundo derecha y nada más entrar comenzaron a hacer planes para decorar su nueva casa.

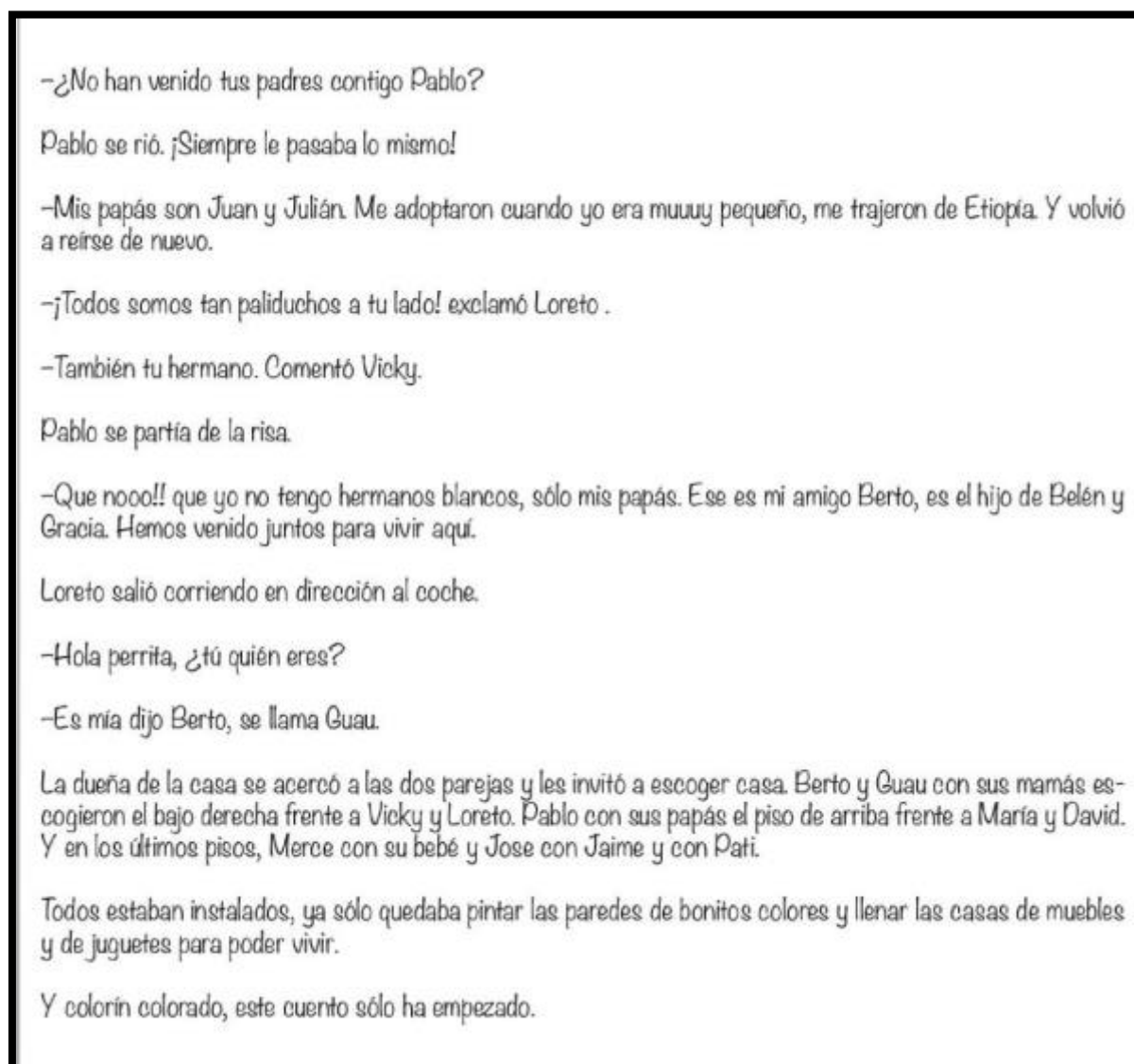
Un coche de nueve plazas se aproximaba por la carretera de la escuela. La dueña de la casa se percató de que en el coche venían dos niños más. Corrió a su marido y le dijo: "Cariño con estos dos niños ya no tendrá que cerrarse la escuela".

Loreto y Vicky salieron corriendo a recibir a sus nuevos amigos.

-Hola yo soy Vicky ¿y tú?

-Yo soy Pablo, contestó.

Imagen 11



Al analizar estos objetivos didácticos podemos observar que entran en consonancia con la pedagogía Queer, aunque la autora no haya plasmado la teoría de esta pedagogía dentro del material o dossier en sí. Es importante resaltar que pese a que son pocas las unidades didácticas que expone, se presentan principios y aportaciones a tener en cuenta a la hora de redactar el Proyecto Educativo, el Plan de Convivencia y el Plan de Acción tutorial. Esto nos permite abarcar más ámbitos educativos, y que las actividades no queden encasilladas en un proyecto o programación didáctica concreto.

7. Conclusiones

Este documento ha pretendido exponer una investigación de tipo cualitativa y descriptiva que nos permita desvelar cómo la teoría Queer de Judith Butler y su enfoque pedagógico nos ofrecería un sistema educativo y, por consiguiente, una futura sociedad, con mejores valores de tolerancia y respeto, en la cual no habría cabida para el bullying o el acoso escolar.

En primer lugar, debemos valorar que en España son muy pocos los trabajos y menos aún las puestas en prácticas relacionadas con la pedagogía Queer. Por lo tanto, la indagación y la propuesta pedagógica y metodológica supone un gran esfuerzo de búsqueda y análisis de la información. En tal sentido, de este trabajo ha de valorarse su enfoque innovador, que pretende desarticular lo que actualmente todavía se sigue considerando “innovador” en educación: coeducación, inclusión, integración, valores transversales, literatura para la igualdad de género, etc. Con esto no quiero decir que tales disciplinas no sean necesarias, sino que todavía podemos abarcar un nivel educativo mejor y más amplio, donde se garantice una educación para la ciudadanía con verdaderas garantías y mejores resultados que los hasta ahora conocidos.

En segundo lugar, las entrevistas realizadas durante esta investigación nos sirven para observar cuáles son las causas y las razones por las que los niños y niñas sufren bullying y por qué la pedagogía Queer es una solución a esa problemática. Hemos podido comprobar con ellas los sentimientos de frustración en la infancia que siempre están creados por el sistema patriarcal, capitalista, heteronormativo y misógino en el que nos encontramos. Todos los sentimientos negativos que han vivido nuestros entrevistados y entrevistadas podrían paliarse incorporando la pedagogía Queer en sus centros educativos, mostrándoles lo bonito y positivo de la diversidad, que todos somos diferentes e iguales a la vez, que existen diferentes orientaciones sexuales, diversidades de género, de sexo y culturales, y que todas son válidas y han de ser respetadas. Sobre todo, que tienen derecho a disfrutar de sus identidades y de sus cuerpos, con las características físicas, biológicas y de personalidad que tengan y quieran mostrar, desmontando roles, estereotipos y patrones de belleza.

En tercer lugar recordemos que las propuestas didácticas expuestas en este trabajo suponen una recopilación de actividades, pautas metodológicas, objetivos y contenidos que nos servirán como docentes para incorporar progresivamente la pedagogía Queer en los centros educativos actuales. Siguen las estructuras establecidas por el marco

educativo español, pese a que posiblemente la pedagogía Queer requiera de mayor flexibilidad y creatividad, ofreciendo momentos de reflexión y análisis imposibles de programar, además de valores y contenidos transversales que deben presentarse durante toda la jornada educativa. Sin embargo, nos sirven como modelos a seguir, ejemplos de actividades, que nos permiten eliminar el miedo que podamos mostrar como docentes, además de facilitar su defensa y exposición a la hora de proponerlo ante compañeros de trabajo en claustros, juntas directivas, coordinación de aula y ciclo, o tutorías con las familias.

En conclusión, basándonos en la transversalidad de los contenidos pedagógicos que debe presentar la pedagogía Queer, la escuela se impregnaría de valores muy distintos a los actuales. Eliminaríamos el concepto binario que tenemos sobre el género, la imposición de roles y patrones de belleza relacionados con el género, el racismo y el esencialismo cultural, la homofobia, las burlas hacia cuerpos distintos a los impuestos por el sistema capitalista, entre otros.

Como líneas futuras de actuación debemos tener presente la formación del profesorado en esta pedagogía para poder llevarla a cabo con efectividad. Trabajar la pedagogía Queer significa tener que eliminar prejuicios que todos y todas tenemos interiorizados, han sido nuestro proceso de socialización y necesitamos especial interés en desarticularlos. Además, una pedagogía Queer efectiva requiere de nuevas reestructuraciones burocráticas, de planes de centro, proyectos educativos, e incluso leyes educativas que den cabida a gran diversidad que abarca esta pedagogía. Un nuevo marco educativo que nos permita hablar sin tapujos y sin miedo, además de proporcionarnos la flexibilidad, los espacios y los recursos que propicia.

8. Bibliografía

- Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Alegre, B. C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 145-161.
- Apellániz, A., & Piérola, M. (2009). *La princesa valiente*. Barcelona: Bellaterra.
- Ávala, S. S. (24 de febrero de 2018). *guiainfantil.com*. Obtenido de www.guiainfantil.com
- Balaguer, A. P. (2009). De la teoría Queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 253-270.
- Balaguer, A. P. (2009). *Educació social i Teoria Queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Balaguer, A. P. (2009). *Educació social i Teoria Queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Benítez, C. A. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revevista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 145-161.
- Berenguer, H., & Ivars, C. (s.f.).
- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, stop Reading Straight. *Educational Theory*, 151-165.
- Britzman, D. (1998). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. Barcelona.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cano, G. (23 de marzo de 2015). *youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=2eE3h-QhOFU>
- Cantero, D. (2006). *El pequeño tragaluz*. Barcelona: Cantero y Cuho Editorial.
- CC. (20 de julio de 2020). Entrevista sobre bullying. (L. M. Zaragoza, Entrevistador)
- Curran, G. (2002). *Young Queer Getting Together: moving Beyond Isolation and Loneliness*. Australia: Faculty of Education, University of Melbourne.
- Emma Gómez Nicolau. (2019/2020). *isonomia.uji.es*. Obtenido de La Transferencia de Resultados. La Divulgación Científica. La Financiación de la Investigación.: isonomia.uji.es
- Eva Alcón Soler. (16 de Abril de 2019). *ujiapps.uji.es*. Obtenido de <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/YTYNJ2U8YNAWAL8CHAKG52DVU4RP7JHG>
- Gandía, L. C. (12 de Diciembre de 2016). *youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=d0smB63Xrp8>
- Gough, A. &. (9-10 de Diciembre de 2002). Queer(y)ing Environmental Education Research: A discursive In(ter)vention, *Proceedings 10th*.
- Grace, A. (2001). Being, Becoming and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge. *Proceedings National Conference*. CASAE-ACÉEA.
- Hernández, C. F., & Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, año 24, número 69, 43-60.
- Kopelson, K. (2002). Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: Reconstructed Identity Politics for a Performative Pedagogy. *College English*, 65(1), 17-35.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monja, putas, presas y locas*. Mexico: Colección Postgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Louro. (2001). Teoría queer: una política pos-identitaria para a educação. *Revista de estudios feministas*, vol. 9, 541-553.
- McKee, D. (1968). *Elmer*. Beascoa.
- McKeehen, L. (2002). *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Louisiana: State University: Ph.D.
- Moreno, Y. (2016). *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Madrid: CA2M.

- Nazareno, F. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Universidad de Santiago de Chile n°24*.
- Novillo, J. M. (19 de marzo de 2019). *youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=SAwToc1Q0B4&t=10s>
- Pievi, C., & Bravin, N. (2008). *Documento metodológico para la investigación educativa*. Estados Iberoamericanos: OEI y UNICEF.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Planella, J., & Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 265-283.
- Real Academia Española*. (2009). Obtenido de Diccionario del Español Jurídico: www.rae.es
- Rodríguez, J. A. (2007). *La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje*. CEP Madrid: L. Pumares y L. Hernández.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud.
- SAF. (15 de Julio de 2020). Entrevista sobre el bullying. (L. M. Zaragoza, Entrevistador)
- Sáinz, M. S. (2000). *Familias de Colores*. Barcelona: Catarata.
- Sáinz, M. S. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Sáinz, M. S., Tosso, M. P., & Rodríguez, B. d. (abril de 2015). *Dossier Otras pedagogías*. Obtenido de www.fe.ccoo.es
- Sáinz, M. S., Tosso, M. P., & Rodríguez, B. d. (2016). *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*. CCOO enseñanza.
- SMP. (16 de Julio de 2020). Entrevista sobre Bullying. (L. M. Zaragoza, Entrevistador)
- Sousa, B. d. (1998). *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Torrejón, B. S. (2017). *De la coeducación transitando hacia una escuela queer*. Cabo Rojo, Puerto Rico: Editora Educación Emergente.
- Urra, M. (2017). *Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación*. Obtenido de [osf.io: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Bullying%20Acoso%20Escolar.pdf](https://osf.io/file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Bullying%20Acoso%20Escolar.pdf)
- Vieites, C. (2008). Señoras maestras y señores maestros: 130 propuestas para la coeducación. *FETE-UGT*, 8-9.
- Vilanou, C. (2006). *Prólogo*. En Planella J. *Cuerpo, cultura y educación*. Madrid: Brouwer.

9. Anexos

1. Entrevista SAF

¿Has recibido acoso escolar bullying o depresión infantil en algún momento de tu vida?

Si. Yo nací aquí en España pero mis padres si que son extranjeros; mi padre es de Perú, mi madre es de Braçil y somos tres hermanos. Yo siempre digo que mi hermana es la más blanquita, yo soy un poco más morena y mi hermano si que es muy moreno. Yo en invierno soy muy blanquita, pero en verano si me pongo muy morena y, claro, el curso empieza en septiembre y yo siempre estaba más morena que el resto. Entonces si que recuerdo comentarios como: “ahora si que pareces latina”. Recuerdo un verano en un parque acuático donde una chiquilla refiriéndose a mí dijo “mira la latina esa”, y lo sentí de manera despectiva. Entonces yo pues me sentí mal.

Porque ¿tu nunca te habías sentido extranjera o perteneciente a otro país?

Claro que no, porque yo nací en España, además en un pueblo pequeñito de la Vega Baja y yo me he criado incluso con el acento de aquí. Pero si que es verdad que cuando mis padres llegaron a España en los años 90, aquí todavía no había nadie extranjero. Recuerdo a mis padres y a un médico que era extranjero también, nadie más. Entonces para mí siempre he sido Española, pero conforme crecía empecé a darme cuenta de que la gente sí que me veía como extranjera. Por ejemplo, yo llevo gafas desde pequeñita, y cuando no las llevo se me ven los ojos muy rasgados, porque mi padre es Peruano y además de ascendencia indígena, con familia en japon... Entonces genéticamente tengo rasgos tanto asiáticos como latinos. Entonces, no me resultaba ofensivo en mi ambiente, pero recuerdo varios momentos en los que me he sentido diferente al resto tanto por mi color de piel como por mis rasgos faciales. Es más, me pusieron un mote, que luego yo cogí y terminé utilizándolo como para bien, que era “China Turner”. Recuerdo que fué un chico de clase, y me lo decía por eso, por la forma de mis ojos.

¿Podrías decirnos algún otro insulto que recibías?

Insultos como tal, a lo mejor no, pero sí lo de china. Además yo no es que estuviera super delgada, tampoco gordita, pero hacía mucho deporte y estaba fuerte. Por eso también recibía insultos como gorda, además con los de ser racializada. Si que recuerdo

una época en la que tuve que hablar con mis padres porque me habían dicho gorda, porque también tenía rasgos distintos al resto de mis compañeros, y había gente que le extrañaba que yo fuese “extranjera”. Me miraba al espejo y pensaba “yo no quiero estar gorda”, me sentía mal con mi cuerpo, y me preguntaba ¿por que?, y le preguntaba a mis padres ¿yo soy gorda?. Y nada, mis padres me apoyaron y yo frente a esos comentarios siempre he intentado echar para adelante, pero quieras o no eres una niña y esos comentarios te afectan.

¿Cuál fué tu peor experiencia?

Pues a lo mejor te diría ese de “gordita”, porque me miraba al espejo y me sentía muy mal. Aunque también cuando en verano me ponía más morenita y la gente hacía comentarios sobre mi piel o sobre mi origen. O cuando te preguntan, pero tú ¿de donde eres? o ¿quiénes son tus padres?, para señalar que era ese hombre bajito y moreno que no era de aquí.

Además, tuve una época en la que me juntaba con una chica gitana y una chica árabe en el colegio. Y claro íbamos las tres juntas y éramos las tres racializadas, y nos etiquetaban como “la mora”, “la gitana” y “la latina”. Y ahí era peor, porque resaltábamos entre los demás.

¿Como definirías tu autoestima actualmente?

Pues respecto al tema de ese acoso que pude sufrir de pequeña muy bien. Es verdad que una se va conociendo y va viendo de qué forma lo que le dice le afecta, y creo que ahora mismo no me afecta nada relacionado con lo que yo viví o escuché.

¿Entonces crees que ha afectado a la personalidad o la forma de ser que tienes ahora?

Si, no creo que esos comentarios me afecten actualmente. Pero hoy puedo recordar eso y puedo decir que yo ya lo he vivido esa situación y tengo recursos para no caer en lo que dice la gente, o en casos que conozco como la depresión, o darle importancia a esos kilos de más, que se que hay mucha gente a la que le pasa. Entonces, creo que me ha afectado pero en positivo.

¿Lo has contado alguna vez? ¿A tu padre, madre, profesores o compañeros y compañeras?

Si, lo he contado sobre todo cuando era más pequeña. Pero he de decir que me he guardado muchos comentarios hasta que en algún momento me sentí muy mal y fué ahí cuando se lo conté a mis padres.

¿Los profesores han hecho algo alguna vez para evitar ese tipo de bullying o acoso, o simplemente que te sintieras diferente a los demás? ¿Alguna actividad, charla o tutoría?

Nunca he sentido rechazo por parte de mis profesores o que fueran a hablar conmigo por ser diferente. Pero tampoco creo que sea algo malo, simplemente ellos me trataban sin crear diferencias. Entonces no creo que estuviera mal tampoco.

Si que recuerdo que mi hermano que era más morenito, en clase, habían profesores que la metodología que utilizaban era más antigua o incluso “ancestral”. Entonces, si que recuerdo situaciones que sufrió mi hermano por ser muy moreno. Y yo me enfadaba y me sentía mal, sentía el rechazo a través de mi hermano. No es que me pasara a mí directamente pero sí sentía rabia y me sentía mal por cómo trataban a mi hermano. Habían profesoras que lo sentaban separado, con gitanos, lo sentaban detrás porque pensaban que iba a estar menos atento o que iba a molestar más.

Osea, que ¿crees que había segregación o incluso racismo por parte de los profesores?

De todos los profesores no, pero sí por parte de algunos. Recuerdo a mi hermano llegar a casa llorando porque una profesora le había tirado el examen porque lo estaba haciendo demasiado bien. Mi madre fué a hablar con el director y él le dijo que hablara con esa profesora. Mi madre se negó a hablar con esa profesora, pero finalmente ésta tuvo que disculparse. Sentimos afecto por algunos profesores que nos apoyaron, pero también algunos estaban molestos porque esa profesora había tenido que pedir disculpas. Era otra época también, pero creo que siguen existiendo ese tipo de actuaciones.

¿Has formado parte de algún ámbito social específico en el que te sintieras mejor? ¿Alguna asociación, grupo de amigos, clases extraescolares...?

Si, siempre he formado parte de muchos grupos. Pero en concreto estuve trabajando con una asociación que trataba con personas extranjeras y me sentí muy cómoda porque yo lo había vivido desde pequeña. Yo daba clases de alfabetización y enseñaba a las personas vocabulario básico, escritura... Y recuerdo sentirme muy bien porque entendía cómo se sentían estas mujeres y hombres adultos cuando tenían que ir al

médico y les tenían que traducir, cuando tenían que ir a servicios sociales, o cuando la mujer tenía que ir siempre con el marido para que la tradujera (y a saber si le estaba traduciendo lo que realmente decían)... Y lo recuerdo como algo chulo porque yo acompañaba a mi madre aquí cerca, a un cole, a recibir clases de español. Mi madre era Brasileña y sabía español pero tenía un acento que a penas se la entendía. Recuerdo que esas clases eran por la noche y yo la acompañaba.

¿Qué es lo peor de haber sentido bullying?

Lo que te hacen sentir. Otras personas dicen lo que tú eres sin realmente saber cómo eres o quién eres. No es algo agradable, sobretodo porque si te lo crees, creces creyendo que eso que dicen de tí es verdad. En Cambio si tienes personas que pueden decir verdades sobre tí o si te pueden dar palabras de ánimo, o desmentir y contrarrestar aquello malo que has escuchado sobre tí, pues es una pasada.

Osea, que ¿consideras haber sido etiquetada?

Si claro, como una persona diferente, o como “China Turner”. Recuerdo también lo extraño que le parecía a las madres de mis compañeros que mi padre me recogiera del colegio. Porque en aquellos tiempos, sólo las mujeres recogían a los niños. Ellas miraban con rechazo que mi padre tuviera tiempo para llevarnos o recogerlos del colegio, pensaban “mira este hombre que es extranjero y no pega palo al agua”, porque normalmente sus maridos estaban trabajando y eran ellas las que se encargaban de cuidar de los niños. Más tarde, con la crisis un montón de hombres se quedaron sin trabajo y acudían a recoger a sus hijos. Entonces yo eso lo noté. Noté por una parte el prejuicio de que por ser extranjero mi padre ya tenía que ser un vago que no trabajaba y por otra parte, lo extraño que resultaba que un hombre me recogiera a mi del colegio.

¿Qué te provocaba tener que enfrentarte a ese tipo de insultos o acoso diariamente?

Pues mucha rabia, ya sea por mí o por mi hermano. Ahora los recuerdo con pena por cómo la sociedad enseña a los niños desde pequeños a comportarse así.

¿En qué institución educativa recibiste más bullying?

Seguramente de más mayor lo habré recibido, de adolescente, pero creo que me importaba menos. La peor época fue sin duda el en el colegio. En el instituto sentía rechazo además por las amistades con las que relacionaba, que a veces me juntaba con polacos, árabes, gitanos... y me miraban raro, como preguntándose por qué me relacionaba con ellos.

2. Entrevista SMP

¿Has sido víctima de acoso escolar bullying o depresión infantil en algún momento de tu vida?

Si

¿Cómo fue?

Fue traumático.

¿Por qué, qué insultos recibías o cómo se comportaban tus compañeros y compañeras?

Pues básicamente yo era la gorda de clase, y se metían conmigo con eso, todo el rato. Me llamaban gorda o cualquier cosa que no estuviera relacionada con un cuerpo de IMC adecuado. Gorda, ballena, foca...

¿Cuál crees que fue tu peor experiencia?

La peor fue cuando mi madre me apuntó a gimnasia rítmica de pequeña. Y yo era una bola de grasa obviamente. Teníamos que dar vueltas en círculo y las mayores que iban detrás de mí comenzaron a meterse conmigo diciéndome: venga que vas muy lenta, gorda. Y entonces ya nunca más quise volver.

¿En qué crees que te ha afectado actualmente este tipo de experiencias?

Pues en el sentido negativo, sigo siendo bastante insegura. No me gusta sentirme muy expuesta a las miradas de la gente, aunque creo que me he convertido en una persona más fuerte debido a haber recibido este tipo de acoso.

¿Cómo definirías tu autoestima ahora y antes?

Antes no había autoestima, antes era cero. Me culpaba mucho por el hecho de estar gorda, ¿qué estaba haciendo yo para estar gorda? Sé que comía muchas chucherías, pero vamos, como todos los niños de mi edad.

Ahora me siento mucho mejor, ya no tengo la misma concepción de la belleza que tenía antes.

¿Por qué? ¿Cómo ha cambiado tu concepción de belleza?

Pues no es la concepción de belleza en sí, sino la concepción de mi cuerpo y de mí misma. Soy como soy y tengo que aceptarlo y vivir con ello. No puedo estar “martilizandome” con lo que esperan los demás de mi cuerpo. Osea, soy yo, y soy yo la que tiene que aprender a vivir con él.

¿Y cuándo has aprendido eso?

Recientemente, gracias al paso del tiempo. También perdí algo de peso, empecé a verme mejor y eso ayudó. Pero sigo sin tener un cuerpo diez, entonces no puedo seguir esperando a tener ese cuerpo para ser yo feliz.

¿Has contado alguna vez que has sufrido bullying? ¿Con tus padres, madres, profesores o amigos y amigas?

Si, con mis padres. Se lo decía cuando llegaba llorando a casa porque me habían dicho gorda, o porque me quedaba la última siempre cuando se elegían los equipos para jugar al futbol.

¿Y qué hicieron al respecto?

Mi madre siempre me dijo: “Sarai en la viña del señor tiene que haber de todo, y a ti te ha tocado ser gorda”.

También me llevaba a casa de la vecina, que era una niña muy delgada, para que me dijera que también se metían con ella por ser delgada, y que me tenía que dar igual todo lo que nos dijeran.

¿Recuerdas si en tu centro educativo se llevaba a cabo alguna actividad para eliminar o reducir el bullying? ¿Alguna actividad, plan de estudios, metodología...?

No, nunca jamás en la vida. Lo único que he recibido yo por parte de algún profesor es, cuando empecé a perder peso, que vino un profesor a preguntarme si yo estaba vomitando. O sea, que ni por un lado está bien, porque no puedes ser gorda porque se van a meter contigo, pero si por otro lado, eres gorda y pierdes peso también van a venir a preguntarte por qué estás perdiendo peso. Demasiada atención, creo yo.

**¿Has formado parte de algún ámbito social específico en el que te sintieras mejor?
¿Asociación, amigos, clases extraescolares...?**

Si, tras el incidente de gimnasia rítmica cogí mucho miedo a pertenecer a cualquier tipo de actividad social, pero, mis padres me forzaron, y me apuntaron a la banda de música. Y todo ese medio que tenía de que se iban a meter conmigo desapareció, porque para nada me hicieron bullying.

Te sentías mejor allí, en la banda de música. ¿Por qué?

Bueno en realidad es porque ya no era la gorda de clase. Ya había más gente con la que meterse y no se fijaban tanto en mí. Se distribuía mas el bullying por así decirlo.

¿Qué es lo peor de haber sentido bullying?

Lo peor de haber sentido bullying es que me ha hecho perder demasiado tiempo de mi vida, preocupándome por algo que realmente no tiene ningún tipo de interés, no es un problema. Entonces creo que he desperdiciado mucho tiempo, en mi infancia, no he tenido una infancia plena en ese sentido.

¿Recibías estímulos positivos, tenías apoyo de alguien?

No, yo misma gestionaba bastante bien la situación.

¿Te etiquetaron?

Sí, claro. Yo siempre fui y seré la gorda. Si se tienen que acordar de mi van a utilizar ese tipo de adjetivo. A ver, éramos dos chicas con el mismo nombre en clase, una era delgada, rubia y guapa y yo era la gorda. Entonces si se tienen que referir a mi van a decir "la gorda".

¿Qué te provocó tener que enfrentarte a ese tipo de insultos diariamente?

Provocó que mi carácter fuera no agresivo, pero sí muy brusco. Bastante cortante, intentar fingir que soy muy fuerte para que no se metan conmigo. Para imponer respeto.

3. Entrevista CC

¿Has recibido acoso escolar bullying, acoso escolar o depresión infantil en algún momento de tu vida?

Lógicamente.

¿Cómo fue, por qué?

Porque soy gay perdió, por ejemplo. Empezaron con mariquita, porque iba con chicas...

¿Sabían que eras gay?

No, no lo sabía ni yo

¿Entonces?

Pues yo era igual que mi madre, tenía referentes femeninos. Yo me fijaba en mi madre para la mayoría de cosas y eso me hacía parecer afeminado. Y siempre he tenido amigas y me he rodeado de chicas.

¿Qué tipo de insultos recibías?

Eso, mariquita, maricón... Me decían que yo iba a abrir un hotel con mi madre que se iba a llamar "Mariconcarlos".

¿Te seguían por la calle o te pegaban?

Pegarme no, y seguirme tampoco. Pero sí insultos en plena calle, por las esquinas; me decían maricón, por donde fuera.

¿Cuál crees que fue tu peor experiencia?

Era algo más bien general, no recuerdo ningún episodio específico así fuerte para contarte. Siempre han sido, insultos en la calle o en el colegio, gente preguntando si era gay, a mi o a mis amigas...

¿Te sentías rechazado por algunas personas de tu clase o de tu entorno?

Es que, a ver, no nos llevábamos mal, pero éramos muy cabrones, nos metíamos todos con todos. No había una persona en concreto que viniera a meterse conmigo. Eran momentos en los que había algún tipo de conflicto, y enseguida alguien saltaba con “el maricón este”, “maricón perdido”...

¿Tenías más amigas que amigos?

Siempre. No he tenido amigos nunca.

¿Sentías rechazo por parte de otros chicos de tu edad?

No rechazo, es como que por qué yo así y ellos así. O sea, por qué a mí me pasa esto y a ellos no les pasa... Por qué ellos tienen novia y yo no puedo tener novia... Que tampoco tenía necesidad de tener novia, porque a mí me gustaban los chicos.

¿Te sentías diferente a ellos entonces?

Si, era como que no me sentía identificado con ellos, porque era como si yo fuera la oveja negra, no sé.

¿Y cómo te afectaba eso? ¿Te sentías deprimido, triste...?

Deprimido no, pero sí inferior. Me sentía inferior en el plan de “por qué ellos si y yo no”.

¿Tu sentías que lo normal era ser heterosexual y tener novia?

Claro, yo busqué información de cómo curarse, terapias y cosas así. Yo pensaba que era algo malo que tenía cura y solución, que podías buscar algo para poder quitártelo y poder ser más hombre. Intentaba ser más machote u ocultar que era gay siempre.

¿En qué crees que te ha afectado eso actualmente?

Hasta que salí del armario siempre he sido muy peleante, siempre saltaba a la mínima que me decían, discutía mucho... Aunque también es porque mi madre es así. Pero te haces más fuerte.

Luego cambié, cuando dije que era gay, di un cambio muy grande, ahora parece que tengo más paciencia, más liberado... Cambié mucho, siempre lo digo. Al principio lo ocultaba, pero llegó un momento en que estaba deseando decirlo. Sales del armario y sales por la puerta grande y bien abierta. Por lo menos eso es lo que me pasó a mí.

¿A qué edad saliste del armario?

Oficialmente hace un año, a los veinticuatro.

¿Y cómo se lo tomó tu familia?

Muy bien, no le pilló de sorpresa a nadie. Claro he salido muy tarde del armario, ahora ya no son los mismos tiempos que antes. Yo lo que hice fue mandarle una foto a mi madre del chico con el que estaba, y ella se lo enseñó a mi padre y se alegraron mucho por mí. Porque ya se lo imaginaban.

¿En los centros escolares donde has estado los profesores o profesoras sabían que tú sufrías bullying?

No, al menos, yo en ningún momento he recibido apoyo por su parte.

¿En ningún momento se interesaron por saber cómo estabas tú?

No, por esa parte nunca he recibido interés. Yo podía decirle “maestro se está metiendo conmigo” o algo así, pero antes no se hablaban estas cosas.

¿Nunca se ha hablado de la homosexualidad en el aula?

No, eso eran palabras nuevas, no se hablaba de eso. Ahora pasa tanto con el feminismo, con el machismo, la homofobia... son palabras de ahora, antes cuando yo tenía quince años yo no sabía lo que significaba eso. No sé cómo será ahora, pero por lo menos antes eso no lo dábamos en ninguna asignatura. No se hablaba. A lo mejor la maestra

te decía que su marido fregaba los platos como ella, pero era como... porque era maestro, los padres normales en sus casas no fregaban los platos.

¿Has formado parte de algún grupo social específico donde te hayas sentido más cómodo? ¿Asociaciones, grupo de amigos, clases extraescolares...?

Ir a Madrid, ahí te abres mucho. Abres los ojos, ves la vida de ahí... La primera vez que fui a un sitio de ambiente estaba erizado, todavía no había salido del armario. Luego ya le coges gusto, ya ves que esas situaciones son normales en Madrid, cosas que en el pueblo no se conciben.

¿Quién consideras que fue tu apoyo durante esas malas épocas de bullying?

Mi madre, por supuesto.

¿Y cómo te apoyaba?

Pues me decía que no les hiciera caso. Aunque también me decía que hiciera amigos, que no fuera tanto con chicas... Ella quería lo mejor para mí, y en aquella época lo normal era ser hetero.

¿Cómo crees que te podrían haber apoyado en el colegio o en el instituto?

Eso ahora mismo hay que cambiarlo, hay que hablar de diversidad. Que está muy bien que te hablen de compartir, de valores... pero estas cosas pasan y hay que hablarlas. De la gente trans, de los homosexuales...

¿Consideras que estabas etiquetado?

Claro, yo era el gay, la mariposa, el afeminado, el que siempre iba con chicas, no jugaba al fútbol...

¿Cómo te afectó sufrir este tipo de insultos diariamente?

Pues mis amigas me defendían y a la mínima mis amigas y yo nos peleábamos con mucha gente. Así que a veces no sabías que era peor, el remedio o la enfermedad.