

**INFANTILIZACIÓN, EDUCASTRACIÓN Y
DESEO: PENSAR LO QUEER EN LA
PEDAGOGÍA**

**Rubén Darío
Martínez
Ramírez¹
Samy Zacarías
Reyes García²**

**INFANTILIZATION, EDUCASTRATION
AND DESIRE: A QUEER MINDSET IN
PEDAGOGY**

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Correo electrónico: rudymraz@gmail.com

² Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Correo electrónico: samyzacarias@hotmail.com

REVISTA DE ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA, NÚM. 56, JULIO-DICIEMBRE DE 2022, PP. 10-44, ISSN 1405-9436/E-ISSN 2448-7724

Resumen

El establecimiento del sistema binarista hetero-cis-patriarcal en la enseñanza y en el crecimiento de las infancias produce el sometimiento identitario. Desde las teorías *queer*, exponemos la manera en que la infantilización y la *educastración* contribuyen a la dominación y control de los deseos y el libre comportamiento de las infancias; evaluando, principalmente, la injerencia de la familia y la educación sistemática en su formación personal. Finalmente, aceptando nuevas formas de ser tanto de las infancias, las familias como el personal educativo podrán transitar hacia una pedagogía *queer*.

Palabras clave: teorías *queer*, infancia, pedagogía, familia, sexualidad

Abstract

The establishment of a binary's cis-heteropatriarchal system within education and child upbringing often give rise to submissive identities. From a theoretical queer perspective, this work divulges the means by which infantilization and *educastration* contribute to domination and control over childhoods' desires and free will; mainly through the assessment of family's interference and systematic education during their persona development. Therefore, the embrace of new ways of being may allow both children and families, alongside the educational staff, to transition towards a queer pedagogy.

Keywords: queer theory, infancy, pedagogy, family, sexuality

RECEPCIÓN: 11 DE OCTUBRE DE 2021/ACEPTACIÓN: 4 DE FEBRERO DE 2022

Introducción] En la actualidad, las teorías *queer* pueden pensarse como una cristalización de un *corpus* de investigaciones en torno a temas como el cuerpo, la sexualidad, la pedagogía, las relaciones de poder y las ontologías. En lo político social, tales teorías han vuelto a problematizar la idea de “minoría de edad” y sus implicaciones sociopolíticas en el régimen democrático, pues analizar qué significa ser una minoría de edad, permitirá reconocer los límites en que se ha estructurado la libertad, las relaciones sociales y la ética en general. ¿Qué significa ser menor de edad? ¿Qué relación guarda la minoría de edad con la pedagogía?

En las teorías *queer*, un eje prioritario para modificar la sociedad es la educación. Ésta posibilita que el ser humano cambie su manera de relacionarse social y personalmente, por lo que el trabajo de estas teorías es incorporar las políticas de la *diferencia* en la educación. Sin lo último, las leyes de inclusión y no discriminación no tendrían sentido. Si las teorías *queer* se ocupan de los discursos sobre el cuerpo, la sexualidad y la autocomprensión en un sistema hetero-cis-patriarcal, ellas deben analizar la pedagogía como centro de poder y transformación social.

Empero, durante el siglo XX se buscó modificar a la pedagogía para producir nuevas escuelas donde las emociones, el deseo y el cuerpo infantil no fuesen ignorados. Sin embargo, consideramos que la política actual, a través de la educación, tiene como pragmatismo mantener un sistema específico: el heteropatriarcado. Dentro de este sistema, consideramos que uno de sus ejes es la idea de binarismo sexual que coacciona al cuerpo educable a dos

modos de ser: hombre/mujer. Esto frustra la modificación de las prácticas vitales, pues esta idea disciplina a los sujetos y los aleja de otras formas de vida. Tal situación comienza en la infancia a través de la pedagogía dado que le maestre y alumne olvidan las diferencias corporales en favor de la idealidad. Como afirma Bell Hooks (2016) los profesores:

Rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo (2016, p. 3).

Dicho lo anterior, cabrá preguntar y responder: ¿puede el deseo incorporarse al aula?, ¿en qué sentido el deseo ha sido eliminado? Si a las teorías *queer* les interesa la corporalidad, entonces la pregunta por el deseo y el binario contradictorio del deseo (cuerpo) y saber (mente), deberá producir una crítica que modifique a la pedagogía. Dadas estas cuestiones, el presente escrito busca establecer un diálogo entre ciertas ideas de la pedagogía y el pensamiento *queer* que permitan un campo de intercambio de sentidos, con el fin de alcanzar nuevas formas de educar y de vivir en el mundo.

Para este trabajo se ha decidido la siguiente división: en el primer apartado, establecer la relación entre teorías *queer* y educación; en el segundo, la manera en que la familia y la escuela fungen

como dispositivos que evitan hablar del deseo y la sexualidad dentro de la niñez a través de la infantilización. Siguiendo el análisis conceptual, en el apartado III, apelamos a la existencia de una condición polimorfa en las infancias que es sometida a procesos de *educación*, en las cuales se les establecen una serie de preceptos que buscan cimentar los binarismos sexogénicos. En el IV, abogamos por una educación familiar y escolar libre de prejuicios y sin jerarquías de poder para contribuir a la libre expresión y experimentación de los niños. Finalmente, consideramos que una pedagogía *queer* en ningún sentido busca la perversión de las infancias, sino que reconoce relaciones y corporalidades que escapan del sistema hetero-cis-patriarcal.

I. Las teorías *queer* ante la educación³

³ Advertencia: si bien existe un sentido formal de la escritura en lengua castellana, para los fines de este escrito y ante la necesidad de incluir a todas las personas que puedan agruparse en la infancia, como niños, niñas, niños y adolescentes, preferiremos utilizar "niñe/s" para la generalización, antes que el masculino estandarizado. Este empleo hace notar cómo la niñez antes de ser "niño/niña" desborda tales categorías.

Desde los inicios de las teorías *queer*, el problema de la sexualidad, su realidad inmediata como vivencia personal, quedaba siempre al margen de las agendas filosóficas, pues la filosofía, a excepción de Freud, había desprestigiado la sexualidad como categoría fundamental. En este siglo donde pareciera que la sexualidad ya no es un tabú y el mundo se ha liberado de leyes discriminatorias y malignas, cabe preguntarse: ¿qué papel juega la educación en el deseo humano? ¿Basta con las legislaciones contra la discriminación y el aparato

médico que poco a poco acepta otras formas de sexualidad y expresiones corporales?

En *El deseo homosexual* (2009) Guy Hocquenghem buscaba responder cómo la sociedad había producido la exclusión de la homosexualidad y de las “perversiones” del campo social. Tal exclusión glorificaba a la heterosexualidad como norma y verdad absoluta de los “cuerpos sanos”, lo cual se legitimaba a través de la educación familiar y escolar. En las primeras líneas de su libro, dijo que “desde la infancia, el deseo homosexual es eliminado socialmente por una serie de mecanismos familiares y educativos” (2009, p. 21), y en sus conclusiones señaló que “la educación se basa esencialmente en la represión de la masturbación; los padres o el educador explican al niño que, en general, las masturbaciones recíprocas, o cualquier otra manifestación del deseo homosexual, son menos condenables que inútiles” (2009, p. 129). Desde esta visión, la inutilidad de la homosexualidad reside en que esta no tiene fines reproductivos e impide la creación de una familia “natural”.

Unos años más adelante, René Schérer matizó esta idea de la sexualidad reproductiva como la única sexualidad aceptada en la escuela cuando, en su célebre *La pedagogía pervertida*, explicó que “sexualidad quiere decir, ante todo, deseo de procreación” (1983, p. 107). Casi 50 años han pasado desde que Schérer dijo esto y, sin embargo, hoy por hoy la educación sexual es solamente educación reproductiva. De ahí que no resulta extraño que todas las escuelas se dediquen a dar “métodos anticonceptivos” como si eso fuera todo lo que se debe saber de sexualidad. El deseo, las diferencias

sexuales, la comprensión del cuerpo propio y ajeno han quedado sumidos en su “inutilidad” bajo el yugo de la procreación. De hecho, la mayoría de los países, entre estos México, se preocupan por

⁴ Podemos leer en una nota de La Jornada que como parte “del desarrollo de las habilidades socioemocionales que impulsan la Educación Integral en Sexualidad en niños y adolescentes” en México, se les enseñará a las mujeres a usar el condón. ¿Qué de socioemocional tiene eso?, ¿qué de libre desarrollo de la personalidad y la sexualidad implica esto?, ¿es eso “educación sexual” de calidad? (La Jornada, 2021).

enseñar cómo impedir el embarazo (La Jornada, 2021)⁴ y ciertas infecciones de transmisión sexual comunes en la heterosexualidad, aceptando así que las demás sexualidades no interesan dentro del campo pedagógico.

La urgencia de las teorías *queer* en el campo pedagógico no es sólo enseñar las llamadas “leyes de género”, sino que se inserta en la necesidad de educar a la sociedad para liberar el deseo y producir nuevos cuerpos, expresiones y diversidad de formas de morar que no excluyan la sexualidad y las afecciones disidentes. La liberación de la sexualidad implica la creación de nuevas formas de vida que han quedado al margen de los planes educativos. Sin embargo, para las teorías *queer* el campo pedagógico no se restringe a la “escuela”, sino que tiene su otro lado: la familia. Escuela y familia son una esfera con dos polos complementarios: una prueba de ello es que la mayoría de las legislaciones obligan a los padres a mantener a los hijos hasta cierta edad (25 años, por ejemplo) (Bustamante, 2021),⁵ siempre y cuando sigan estudiando. Escuela y Casa son las caras de una misma moneda.

⁵ Sobre el caso de México, véase Bustamante (2021).

En este sentido, la escuela es un espacio donde la sexualidad, como en la casa, se vuelven tabú. Hocquenghem y Schérer

trataron de desvelar cómo la escuela produce el binarismo y la heterosexualidad como sexualidad “normal, natural y deseable”. Asimismo, cómo ésta construye una especie de niñez incapaz de placer y de alcanzar relaciones íntimas desde su propia autonomía. Para Schérer, el acto de impedir la autonomía de la infancia es el proceso de *infantilización* de la propia infancia. Para ilustrar esto, Hocquenghem y Schérer procedieron a demostrar una antinomia de la razón que desde Kant se ha producido, a saber: “dicha antinomia puede enunciarse de manera antitética: *tesis*: el niño, en cuanto hombre, es libre; *antítesis*: el niño, en cuanto que aún no es hombre, no es libre. Ambas tesis pueden ser sostenidas con igual probabilidad” (1979, p. 68). Le niño es virtualmente humano y concretamente no lo es, pues no tiene la libertad que le corresponde ontológicamente.

La anulación de las pasiones de le niño entra en contradicción con la idea de humanidad ya que si es un ser sensible que puede ejercer las pasiones a través de su propia voluntad, no se entiende cómo no se considera libre: autónomo y autoconsciente de su propio cuerpo. En ese sentido, una nueva pedagogía, en vez de elegir uno de los polos (le niño es un hombre virtual y, por ende, no es libre), debe aceptar que le niño es libre puesto que lo demuestra al producir relaciones autónomas y concretas con les otros a través de su deseo, lo cual no significa que está capacitado para todo tipo de acción.

Desde la visión de Guattari, en la modernidad con el advenir del capital, este último “continúa su sucia tarea de castración,

aplastamiento, tortura y cuadrículado del cuerpo para inscribir sus leyes en nuestras carnes, para clavar en el inconsciente sus aparatos de reproducción de la esclavitud” (2016, p. 59). Lo que Guattari estaría defendiendo es que en la pedagogía moderna y capitalista hay una insistencia de producir cuerpos alienados a la producción no deseante. Bajo esta idea de “castración” del deseo, los sujetos pierden potencias de su propia corporalidad y se inscriben en el mandato de una sexualidad sana, familiar, reproductiva, en resumen: heteronormativa, que se inserta en una razón utilitarista y cosificante. El ocio, el placer y las nuevas formas de vida no capitalizables son mal vistas.

Ahora bien, pareciera que lo desarrollado hasta aquí gira alrededor del siglo XX y sus movimientos sociales en torno a la sexualidad y la pedagogía. Se dirá que desde hace algunas décadas se han incorporado a la pedagogía institucional programas sobre la sexualidad; que se ha incentivado la información sobre los tipos de sexualidad y la no discriminación a la diferencia. También en el mundo el matrimonio igualitario, la cancelación de ciertas leyes contra las sexualidades no-heterosexuales y las ONG que protegen e informan sobre la comunidad LGBT+ han permitido un nuevo ambiente de “tolerancia”. En parte eso no puede negarse, sin embargo,

¿han disminuido los crímenes de odio desde entonces?⁶ ¿En realidad nos encontramos en una sociedad no discriminatoria, libre, consciente y solidaria?

⁶ Véase sobre ello la estadística y mapeo de crímenes de odio en México realizada por el Observatorio Nacional de crímenes de odio contra personas LGBT en el siguiente enlace: <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/agresiones/panel> (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, s.f.).

La incitación de los discursos, como mostró Foucault en *La historia de la sexualidad* (1991), no necesariamente significa liberación, sino que también es un método para producir represión. En medio de esta proliferación, hay una carencia en la transformación de la sociedad: la reforma de la educación. Del discurso a la política, falta la acción directa que modifique las relaciones sociopolíticas. Sin embargo, a este cambio se siguen oponiendo desde las familias hasta el Estado. Esta resistencia parte del hecho de que la pedagogía moderna, desde Rousseau, es una *racionalidad cosificante* donde las pasiones sólo pueden ser tomadas en cuenta cuando se dirigen a la producción. De ese modo, la pedagogía puede pensarse como un discurso que no “ha querido ver la *dimensión cognitiva* que puede hallarse en las pasiones” (Lozano, 1988, p. 145), pues estas no siempre son capitalizables. Estas, antes que responder a su utilidad técnica, buscan crear placeres, incentivar la producción creativa y constante de escenarios sin fin específico. El orden pasional contradice al instrumental.

Desde este horizonte, decimos que lo que ha hecho la pedagogía es castigar a aquellos que no sean respetuosos con sus compañeros “diferentes”, sin preguntarse por la posibilidad de que la heterosexualidad sea también “diferencia”. No basta el castigo, hace falta radicalmente producir una reforma pedagógica directa donde el deseo deje de verse con fines reproductivos que se activa sólo en cierta edad como deseo sexual. Para ello, el primer paso será abandonar la idea del menor de edad como un lisiado que no construye relaciones con los otros de modo autónomo. Esto sería posible si

⁷Queda pendiente realizar esta tarea para futuras investigaciones.

realizáramos una deconstrucción de los términos *infancia/adulto*⁷, pero, por el momento, bastará con la siguiente cita de Kohan:

Conocemos la imagen de la infancia que han construido los discursos filosóficos sobre la educación. La infancia es siempre asociada a la primera edad y a la vida como un desarrollo, que sigue etapas, fases. Esta travesía suele estar acompañada del signo del progreso. La infancia sería el primer escalón, una posibilidad de ser algo más en el futuro. Lo que interesa es sobre todo lo que la infancia va a ser, en qué se convertirá, qué tipo de adulto o de ciudadano seremos capaces de formar (2007, p. 101).

Continuando con este análisis, habrá que concebir una infancia, filosófica y concreta, que deje de producir “un lisiado, cortado de su propio cuerpo, ajeno y extraño a sus deseos” (Guattari, 2016, p. 60), que en la adultez se vuelve madura y dispuesta a la libertad. Hace falta permitir el ejercicio de nuevas construcciones de la subjetividad más allá de la relación de poder que adultos y pedagogos ejercen sobre la infancia.

Por lo expuesto, habrá que analizar cómo la educación y la familia, polos de una misma esfera, producen la castración del deseo y la fabricación de cuerpos mutilados y heterosexuales “sanos, normales y con fines reproductivos”, que quiebran con la idea de una infancia autónoma. Esta educación debe mostrar cómo causa, en

los cuerpos humanos, su identidad binaria y normativa imposibilitando otras sexualidades que terminan siendo excluidas del entorno social, volviéndolas marginadas y perseguidas por un sistema binario que la pedagogía reafirma y hasta soporta en toda su estructura.

**II. El problema de la *infantilización* y la
anulación del deseo** } A las infancias
se les indica de
qué manera
comportarse du-

rante los primeros años de su vida: los padres buscan preservar una inocencia creada, ilusoria, de sus hijos que impedirá a estos últimos independencia y autoconocimiento de sus cuerpos. Los educadores (padres/madres y maestros/as) producirán una representación de le niño que le impedirá el ejercicio de su libre expresión. Se tomará a le niño como una especie de “invalide” donde se instaura la idea de que ningún niño tiene derecho sobre su cuerpo. Este cuerpo infantil hay que protegerlo de los demás y de sí mismo para construir, luego, una adultez madura e ideal.

La pedagogía supervisa que no desarrollen ningún deseo o excitación sexual; se le debe ocultar a toda costa los escenarios e ideas que incentiven en le niño el deseo y la necesidad de saciar sus impulsos eróticos. Así, se construye una tensión del lenguaje donde el infante debe callarse sobre sus deseos y el educador debe dirigir continuamente el cuerpo de le niño a aquello que le aleje del peligro. Como bien dijo Rousseau:

La falta de saber curarse, que el niño sepa estar enfermo; este arte suple al otro, y con frecuencia da resultados mucho mejores; es el arte de la naturaleza. *Cuando el animal está enfermo, sufre en silencio y se mantiene callado: los únicos animales que se ven languidecer son los hombres* (1990, p. 61, cursivas nuestras).

El deseo propio se construye como indeseable. Le niño se encuentra en la necesidad de callarse sus pulsiones, de aprender a ver su “enfermedad”, o sea su propia vida deseante, como algo que superará. Únicamente, cuando los educadores (padre/madre o maestro/a) le exijan hablar, le niño lo hará. Pero como los educadores mayormente preguntarán lo que quieren saber y, en pocos casos, lo que le niño quiere expresar, rara vez habrá un espacio donde se hable sobre el propio yo. ¿No es sorprendente, por ejemplo, que en cuestiones de violencia sexual a les niños les cueste tanto hablar? El silencio impuesto le impide expresarse cuando algo distinto al campo del saber, le acontece, tal como una violencia sexual. La anulación del cuerpo hará que calle aquello que le molesta o duele, pues ha interiorizado que su voz sólo sirve cuando se le pide hablar de lo que debe saber, no de lo que siente.

Asimismo, las mismas familias procuran mantener un proceder heterosexual dentro de sus hijos, puesto que cualquier actitud desviada, como el amaneramiento en los niños y la tosquedad y rigidez en las niñas, pone en conflicto el sistema heterosexual que impera en Occidente. Para que le niño cumpla con los preceptos de

género, Rochefort (1982) ha indicado que este debe interiorizar la dependencia absoluta a sus padres:

la dependencia no es un estado de hecho, sino una relación. Una relación de poder: se depende de. Diciéndolo como hemos hecho aquí, en términos absolutos “la dependencia del niño”, se opera un deslizamiento semántico que señala traidoramente que leemos su necesidad vital como un poder sobre él (1982, p.69).

No se trata de negar las necesidades de una niña, sino de señalar cómo bajo sus necesidades, los padres/madres y los maestros/as son capaces de atraparle y negar su propia libertad. De ese modo, en vez de ayudar a que la niña se emancipe, buscan su sometimiento: su libertad está prohibida. Como un ejemplo contraargumentativo a la dependencia absoluta, podría tomarse lo que contó Sylvia Pérez Yescas sobre su comunidad indígena y las niñas en ella: “a los 11 años, y a los 12 años, empiezan ya a dar su contribución a la comunidad, ya empiezan a participar como miembros activos de la comunidad, ya empiezan a dar su servicio, que nosotros llamamos servicio comunitario” (Gargallo, 2012, p. 152).

Por lo anterior, se observan otros modos de organización social donde a la niña se le invita a hacerse cargo de su libertad e integrarse a la vida común. En contraste a esto, lo que hace la sociedad moderna siguiendo a Rousseau, es tomar la debilidad física de la niña como posibilidad de control y anulación de su autonomía. Sólo

en la mayoría de edad es posible vivir libremente el cuerpo; antes de esto, toda posibilidad de autonomía es trasgresión a la norma. La infancia, desde la modernidad, ha interiorizado su inferioridad ante los adultos, deviniendo el siguiente binario: adultez/niñez o lo

que es lo mismo: “amo-esclavo” (Mendel, 1974)⁸.
⁸ Para un análisis más detallado de cómo el niño interioriza la autoridad véase Mendel (1974).

En el plano escolar el maestro tendrá voz y razón; mientras le alumne escuche y acepte lo que se dice, a la vez que tendrá que pedir permiso para realizar cualquier actividad. “La figura del docente con su autoridad está vinculada a su capacidad para desempeñar el papel de persona a la que se le supone el conocimiento, el representante del conocimiento estable” (Britzman, 2005, p. 53). Esta normalización binarista de amo/esclavo entre pedagogo y alumne la podemos nombrar *infantilización*, pues esto es el “proceso histórico mediante el cual una porción creciente de la sociedad [la infancia] sería considerada como naturalmente débil, heterónoma y necesitada de protección” (Alcubierre, 2016, p. 17).

III. Binarismo sexual, educastración y polimorfismo infantil } Al proceso de infantilización se le debe agregar que a cada cuerpo infantil se le incorporan los roles de género que debe replicar sin oponer resistencia. En caso de transgredir estos roles que varían según las culturas, las violencias institucionales aparecerán. Del “amo/esclavo” o “educador/educando”, se inserta la enseñanza de ser “hombre/mujer” donde le niño debe cumplir

absolutamente con uno de los roles. Este proceso, donde se borra de le niño una ambigüedad sobre su cuerpo y la posibilidad de vivirlo de múltiples modos, Mario Mieli lo ha nombrado como *educastración*. Para el autor mencionado, es el proceso donde se alcanza cierta *mutilación* sobre la “potencial explicación polimorfa del Eros” (Mieli, 1979, p. 42). De igual manera, Mieli definió la *educastración* como la represión de la disposición erótica polimorfa de le niño que “la sociedad reprime y que, en la vida adulta, todo ser humano lleva consigo en el estado de latencia o bien mantiene confinada en los abismos del inconsciente bajo el yugo del rechazo” (1979, p. 25). Este rechazo lo hará decir que depende también “de la educastración, o sea de la represión socio-familia que empuja con fuerza al niño a identificarse con el padre y a renunciar al ‘objeto’ masculino y a la niña a identificarse con la madre renunciando al ‘objeto’ femenino” (1979, p. 78).

De ese modo, la presión sociofamiliar inhabilitará en le niño todo polimorfismo y erótica polimorfa que le permita vivir su cuerpo como un medio de conocimiento del mundo a través del eros y las pasiones, tomando a los otros, sin importar sus sexos, como seres que pueden ser amados y deseados permitiendo relaciones sociales de agenciamientos colectivos variados. Para que esta castración se realice, los dispositivos de poder instauran la diferencia genital y de género entre los varones y las mujeres, y producen una erótica meramente utilitaria para la procreación y no como una forma de establecer lazos con los otros. Para justificar su operación, apelarán a ciertos procesos históricos que se han dedicado a producir la

diferencia sexual en la sociedad contemporánea (Reyes y Martínez, 2021).

En las escuelas se observa lo anterior no sólo en el hecho de que existan las escuelas unisex, sino también en los uniformes, en las lecturas permitidas, en quienes hacen las tareas dentro del salón o que se incentiva a cada sexo a realizar (a las niñas las manualidades, a los niños los deportes; a las niñas la danza, a los niños la ciencia; a las niñas el cuidado de los otros; a los niños la toma de decisiones). Los/as pedagogos/as, en vez de incentivar lo mixto y poliforme en las actividades, buscan más bien la unicidad de los géneros y la exclusión de las actividades. Le niño no puede escapar a un bombardeo de regularizaciones.

Pongamos un ejemplo: el baño en las escuelas. En ellos sucede el momento más radical donde niños aprenden la diferencia sexual: elige según el sexo entre las piernas (¿qué pasará, por ejemplo, con le niño que se reconoce trans o intersex?). Pero, en la casa, al contrario, no existen baños de varones/mujeres, sino que son compartidos por toda la familia. ¿A qué se debe esto? A que el sexo del otro en las escuelas no puede ser conocido, ya que puede incentivar el deseo... ¡Y, sin embargo, el deseo también puede producirse en un baño entre varones o entre mujeres! ¿O es que las lesbianas y los “maricas” no existen? De igual modo, los ataques sexuales pueden producirse entre varones o mujeres hacia su mismo género. ¿Acaso los hombres no acosan en el baño al “maricón”? Esta división hunde su entramado en que “las cosas” de niñas no son “las cosas” de niños y hay que siempre separarlas, así como que la sexualidad es

siempre heterosexual, por lo que el contacto en ese espacio *genital* entre mujeres y hombres puede producir el desastre pedagógico.

A este proceso castrante, también será necesario producir la heterosexualidad como obligatoria con fines reproductivos. Mieli consideró a la *educastración* como un aparato represivo que instiga “[...] a rechazar las tendencias sexuales congénitas que considera ‘perversas’” (1979, p. 23). Se pensará que los individuos a una edad temprana carecen de estímulos y que se les debe alejar del despertar de la sexualidad. Pero la sexualidad de le niño no se puede comprender como el deseo *coital* o *reproductivo*. Como sentenciaron Schérer y Hocquenghem:

el acceso al cuerpo infantil sólo es posible en alas del deseo, y que dicho deseo no tiene nada que ver con la apropiación, con la proyección de sí mismo, con la reproducción en lo similar, características todas ellas de la genitalidad (1979, p. 109).

No es en la genitalidad ni el falocentrismo donde se haya exclusivamente el deseo de la infancia, sino más bien en la posibilidad constante de la infancia de producir vínculos deseantes con el mundo. De ahí que Schérer y Hocquenghem vean que el único acierto de la modernidad fue ver a le niño como *objeto estético* (1979, p. 132), pues significa que antes que solamente racional, la infancia sigue vinculada con las pasiones y el cuerpo, con el placer de explorar y habitar el mundo como objeto del deseo. Sin embargo,

como se considera que “los deseos de los niños son ‘caprichos’ como los de las mujeres” (Rochefort, 1982, p.73), así como estos no pueden “comprender” sus deseos, como sucedía con las mujeres en el siglo pasado, entonces es necesario arrastrarlos “lejos del campo del deseo”. Pero, como remató Rochefort, el educador “se extrañará de que su hijo [alumno], ya mayor, no quiera ser su compañero y hablará del abismo generacional. En efecto, existe uno que él mismo ha cavado con sus propias manos” (1982, p. 73), por la propia separación que el educador produce manteniendo el deseo de la infancia fuera del área del saber.

Aunque difícilmente se puede saber desde que nace un individuo las afecciones e inclinaciones sexo afectivas que tendrá, en los próximos años y a lo largo de su vida, la pedagogía ha sometido a le niño a una especie de destino de *madurez* que no es otra cosa que haber aceptado una sexualidad sana y a la vez haber estancado la naturaleza humana en donde el adulto se cree a sí mismo acabado (Rochefort, 1982, p. 63). Con esta idea de *madurez* se podría pensar a los menores de edad como *dóciles* a los cuales hay que tratarlos con mano dura (Ahmed, 2019) para que obtengan la rigidez necesaria para la vida adulta, frustrando así su libertad creativa y la toma de posición en su propio cuerpo.

En contraste con lo anterior, para Mieli la naturaleza de le niño es la de una condición polimorfa: transexualidad⁹ o hermafroditismo profundo. En este caso es imposible una inclinación o cristalización de los deseos y del actuar de cada uno bajo una misma norma sexual-erótica. Es la educación, y no la

⁹ No en el mismo sentido que actualmente conocemos.

naturaleza, la que erradica de le niño “su superficie de juego y metamorfosis” donde le es posible la “apertura o deslizamiento hacia otras posibilidades sincrónicas, y entre ellas, en primer lugar, la animal” (Schérer y Hocquenghem, 1979, p. 96). Así, el escritor italiano determinó como “[...] *transexualidad* la disposición erótica polimorfa e ‘indiferenciada’ infantil” (Mieli, 1979, p. 25), que desmantela la idea de monosexualidad binaria. Schérer y Hocquenghem dirán que en esta capacidad poliforme de le niño está la posibilidad del juego sobre su cuerpo, alcanzando a ser más que su propio ser, imitando, así, a los animales y al otro “sexo” y sintiéndose parte de diversas formas que no lo obliguen a ser aquello que dicen que es, sino partícipe de la creación de nuevas expresiones físicas, sociales y subjetivas de las que se siente parte al jugar y desear tales formas.

El niño en una sociedad asociativa al fin conforme con el orden armónico, no replegado en el egoísmo de las familias, convertido en productor mediante y con vistas al ejercicio de sus pasiones, y pudiendo incluso proveer dinero en lugar de recibirlo, es riqueza y no coste social (Schérer y Hocquenghem, 1979, p. 138).

El polimorfismo se relaciona con la forma en que una persona puede desenvolverse de maneras diversas, en cuanto a su sexualidad y conducta cotidiana, sin que se rija bajo una misma norma perpetua. Esto posibilita que el desarrollo sea continuo a través de los

cambios de los deseos y del propio cuerpo, impidiendo la idea de un adulto maduro, ya dado por completo para sí mismo. De igual modo, dado que en el polimorfismo está la capacidad de juego de le prople niñe, las jerarquías pueden ser intercambiadas, propiciando que no siempre el pedagogo enseñe y le niñe aprenda, sino que le niñe pueda expresar su creatividad y el pedagogo pueda unirse a ese juego intentando mantener esa creatividad como motor de aprendizaje y placer. Además, indica que en cualquier momento de la vida estas características pueden cambiar de manera imprecisa, como que una persona pueda tener afinidades homosexuales “masculinas” a temprana edad y en un periodo de vejez virar hacia una bisexualidad, modificando sus características de género y sus formas de comprender a los otros y a sí mismo, produciendo nuevas formas de vida. En la infancia, el educando puede modificar sus roles de géneros y el modo en que se comprende a sí mismo, incentivando que los espacios de las escuelas sean abiertos al placer y no a las normas binarias. La cristalización en “hombres” y “mujeres” quiebra toda posibilidad de metamorfosis constante.

La *educación* encamina al sometimiento del cuerpo bajo una sexualidad sana y deseable, lo cual conlleva modos de vivir específicos, como la masculinidad y feminidad. Esto producirá daños en personas que no se ajustan a la normalización del heterocispatriarcado en su libre desarrollo de la personalidad. Paul Preciado expuso que la mayoría de niños homosexuales o transexuales serán heridos profundamente, sintiendo dentro de sí “el peso de la bala” (2019, p. 101) que les hará vivir como

anormales e indeseables. En el campo pedagógico, estas formas de expresión producirán la burla y la persecución por los otros compañeros¹⁰.

La niñez diferente se sentirá en soledad al no encontrar en los textos escolares, en las clases de sus maestros y en las manifestaciones culturales, esas representaciones que le hagan sentir que no es el único “caso raro” en el mundo. El niño y la niña hetero que cumplan con sus roles de género, siempre encontrarán en su entorno imágenes y palabras que premien tal modo de ser; el disidente, en cambio, si llega a encontrar aquello que nadie le presenta, será por accidente. Si se tiene duda de esto, sólo habrá que echar un vistazo en los cuentos infantiles¹¹: ¿cuántas parejas homosexuales hay?, ¿cuántos sujetos trans o asexuales? ¿Y heterosexuales, y alusiones a romances heterosexuales, y analogías entre *animales fuertes* con el hombre y *delgados* y *estéticos* con las mujeres?

Pese a lo anterior, nuevamente recurriendo a Mieli, se puede decir que “*todos somos, en lo profundo de nuestro ser, transexuales, todos hemos sido niños transexuales y nos han obligado a identificarnos con un papel monosexual específico, masculino o femenino*” (1979, p. 27). El problema con definirse en un molde rígido como el género y el sexo es que no permite fluir. De manera peculiar, lo anormal que puede ser cada individuo es algo normal. Lo extraño sería querer cumplir cabalmente con lo que una

¹⁰ Debido a que no podemos analizar aquí totalmente lo que implica tener una sexualidad diferente a la heterosexual en la escuela, nos remitimos al siguiente texto: *Los cachorros* (1967) de Mario Vargas Llosa y *la reproducción normativa patriarcal en la sociedad peruana* (Ruiz, 2021).

¹¹ Sobre el problema de la literatura infantil con temática LGBT, Adolfo Córdova realizó una investigación donde muestra cómo en México pocos editores se han atrevido a publicar tales obras. Esto revela el sesgo ante esta literatura y muestra cómo no bastan las legislaturas sobre la sexualidad y la no discriminación cuando el material pedagógico que la minoría de edad tiene, sigue incentivando una idea de heterosexualidad como la alternativa sexual bien vista. Véase Córdova (2019).

masculinidad o feminidad buscan de cada uno, como si fueran una identidad inherente y no más bien social. La producción de las identidades, como algo *deseable* y que muestra *madurez*, destruye el juego de la niñez y sus posibilidades de reconstruir, deformar y rediseñar la vida, obligándole a cumplir con un teatro impuesto: el de la heterosexualidad con fines reproductivos y el de la castración de todos los deseos que no tengan fines reproductivos o productores de capital.

En el proceso de la crítica a la *educastración*, por otro lado, no se pretende con esto convertir a la heterosexualidad en homosexualidad (Mieli, 1979, p. 27), sino mostrar cómo ésta insta normas que obligan a las instituciones educativas a cumplir con cierto binarismo. Como diría Preciado, con las teorías *queer* no dejarán de existir heterosexuales, sino que más bien se hará una crítica a las identidades y sus repercusiones en el habitar común. Así pues, el análisis que se ha hecho aquí muestra cómo en la educación hay un papel importante en torno a la sexualidad y el cuerpo propio, que infantiliza y educastra a la niñez para imposibilitar que el eros entre a las aulas. La niñez se convierte en una especie de existencia que debe deshacerse de sí y adquirir su propia esencia bajo las normas que los demás le imponen. La niñez interioriza que ella no tiene voz sobre sí misma y que, en realidad, la familia y sus pedagogos son los únicos que pueden enseñarle el mundo tal y como es.

Para concluir este apartado, se cita a Rochefort (1982) al analizar su propia infancia:

Como antigua niña que ha conservado la memoria, me acuerdo de que la dependencia nos ponía una mordaza, que la educación nos vendaba los ojos, imponiéndonos no sólo conductas, sino formas de sentir conformes al proyecto adulto que invalidaban nuestras propias experiencias (1982, p. 6).

IV. ¿Es posible una educación *queer*? Esbozos a una pedagogía *queer*

El cuidado exacerbado hacia les niñes es evidente en cuanto a su sexualidad,

pues la sociedad teme que, a través de ella, haya una desviación al fin de la educación. Sin embargo, piénsese que la autoexploración de le niñe se da de forma espontánea, aun sabiendo la supervisión hetero-cis-patriarcal constante de los mayores. Incluso como ya han dicho Reyes y Martínez “aún con ciertos parámetros que se nos ha indicado obedecer, la autoexploración no es del todo aniquilada. [...] es una práctica común de todo individuo que le permite liberarse de los otros” (2021, p. 91). Le niñe sabe que puede ser sorprendido cuando se masturba o se autoproduce placer, mas prefiere seguir haciéndolo por el componente liberador que produce el placer. El castigo, por muy intenso que sea, no puede anular sus impulsos del propio cuerpo. El deseo y la autoexperimentación no pueden ser mermados de manera tajante.

En le niñe no hay aún un sentido de identidad como en el adulto, sino al contrario, se busca explorar más allá de lo que el adulto dice que debe hacer. Contra la infantilización de la infancia, le

niñe juega ocultamente con su cuerpo, imagina nuevos mundos y sueña con posibilidades de existencia más allá de las marcadas por otros: en elle la escritura, en el sentido de *inscripción* (Derrida, 1971), se ve de alguna manera puesto en duda por la velocidad en que le niñe hace de su cuerpo un aparecer plástico y espontáneo. No hay en su ser una forma ya dada, en elle hay la metamorfosis como fuerza donde la esencia o el ser siempre está *desfasado* por la proliferación de formas con las que juega una y otra vez. Sólo el infante, sometido a la pedagogía, deviene débil y necesitado de ser formado donde se le debe arrancar de sí su condición de “poliforme”, considerada, negativamente, inmadurez.

La pedagogía hoy debe enfrentarse con la tarea de incorporar en sus prácticas el *polimorfismo erótico* propio de la infancia. Por tanto, debería impedir reproducir la idea de autoridad que dispone libremente de las subjetividades ajenas. De ese modo, producir una especie de pedagogía anarquista donde no haya “jerarquía ni origen” y se pongan “en tela de juicio la dependencia y la derivación” (Malabou, 2021, p. 121). Esto querría decir, en palabras de Malabou, que es necesario producir un “punto de inflexión en el que el poder y la dominación se subviertan a sí mismos” (2021, p. 122) para producir una relación *con* el poder y no relación *de* poder (2021, p. 119), donde la niñez pueda seguir produciendo nuevos devenires. Esto significa que, en el campo de la educación, se debe incitar la *diferencia* y la *inclusión de la diferencia en uno mismo*. Este trabajo implica que el/la pedagogo/a se niegue a replicar roles de género y a obligar a les niñes a someterse a ellos; a la par, tiene la tarea de

crear un ambiente donde el deseo tenga cabida y se le permita ser un motor de agenciamientos e intercambios. Asimismo, incentivar las alianzas afectivas, el habla de las emociones, como la tristeza, la euforia o el aburrimiento¹², y tratar de hacer un aula lúdica y afectiva.

¹² Sobre la implicación del silencio de los sentimientos de los alumnos y la necesidad de expresarlos para continuar la educación, véase Falardeau (2011).

Lapassade (1977) propuso que, para romper con la jerarquía, se permitiera que dentro de las clases se organizaran grupos de trabajo elegidos por los/as propios/as alumnos/as:

La clase en autogestión se asemeja a una cooperativa en la cual se “administra” colectivamente el conjunto de las actividades de la clase [...]. En la clase en autogestión la antigua relación educador-educando ha sido abolida. El educador ya no enseña (1977, p. 20).

Que el/la educador/a no enseñe, en nuestra opinión, no significa que no deba cumplirse con las obligaciones institucionales. Por ello, la misión del pedagogo será *acompañar* y *ayudar* a cumplir con las obligaciones de la escuela, antes que regir el modo en que la infancia aprenderá a autocomprenderse. “La intervención pedagógica de un educador (o de un grupo de educadores) sobre un conjunto de educandos se ubica siempre en un marco institucional: la clase, la escuela, el liceo, la facultad” (Lapassade, 1977, p. 29). Dado que la escuela está relacionada con todas las instituciones sociofamiliares que producen la *educastración*, es igual de pertinente pensar que el/la pedagogo/a tiene la necesidad de mostrar al

educando las múltiples alternativas de la vida en materia sexual, y cómo esto repercute en su eros. Asimismo, intentar que cada niño vaya viviendo su polimorfismo sin prejuicios sociales. En este sentido, la escuela se volvería un espacio donde la infancia pueda liberarse de aquello que la sociedad le obliga a cumplir: someterse a la adultez y a la *educastración*.

Es importante no olvidar, como señalaba Hocquenghem, que “el deseo emerge bajo una forma múltiple, cuyos componentes sólo son separables *a posteriori*, en función de las manipulaciones a las que le sometemos. El deseo homosexual, al igual que el deseo heterosexual, es un recorte arbitrario” (2009, p. 22), por lo que debe producirse un espacio donde las múltiples direcciones del deseo posibiliten al infante la exploración de sí, de los otros, y del mundo para crear lazos afectivos y epistémicos. En esto último, habrá más bien que enseñar los límites de la libertad y la necesidad de una comunicación asertiva y afectiva donde los sentimientos sean expresados libremente.

Será necesario que los/as pedagogos/as, siendo ellos/as *ciudadanos/as educastrados/as*, modifiquen sus prejuicios sobre la sexualidad y los deseos. Esto significa que habría que generar en ellos/as el recuerdo de sus propias infancias que les permita reconocer que el ser humano, desde los primeros años, es una persona sintiente y libre. Asimismo, habrá que hacerles ver cómo la vida de la niña infantilizada y educastrada, se vuelve infértil, puesto que pierde su plasticidad. En las prácticas de una pedagogía que retorne el deseo a las aulas, el/la pedagogo/a se verá también incorporado en ese juego del deseo;

no podrá negar su propia corporalidad. Una práctica posible puede ser confesar la sexualidad que vivimos sin miedo a que esto active posibles ataques. Como describía Hocquenghem:

si uno no puede aparecer en un sitio como homosexual sin que las familias se alteren y mantengan a sus niños al margen, sin que una relación de horror y de deseo se instaure, es que hay para nosotros, occidentales del siglo xx, una íntima relación entre el deseo y la homosexualidad (2009, p. 22).

También Kosofsky Sedwick mostró que

se aleja sistemáticamente a los niños de los adultos *queer*, lo cual impide que los primeros conozcan la realidad de la vida, la cultura y las relaciones de apoyo de muchos adultos que conocen y que quizás son *queer*. La complicidad entre los padres, los profesores, el clero e incluso los profesionales de la salud mental al invalidar y asediar a chicos y chicas que presenten gustos, comportamientos y lenguajes corporales discordantes con el género normativo es patente (2002, p. 30).

¿Cómo pueden las infancias disidentes vivirse libremente si se han borrado y prohibido las representaciones no normativas? Con el terror a la diferencia, quizás es necesario decir que la *educastración* puede considerarse un *trauma* que a la larga produce

“consecuencias en la organización neuronal, en particular en los sitios inductores de emociones” (Malabou, 2018, p. 37). Las exigencias en torno al género, la persecución y la exclusión de las diferencias sexo genéricas, el sometimiento que inhibe a la niñez de sus propias potencias del deseo, la angustia de no encontrar representaciones análogas que vive el infante autopercebido disidente, debería permitir ver al hetero-cis-patriarcado como un sistema que *hiere neuronalmente* y que comprime a la plasticidad, volviendo rígida y enfermiza la existencia. Esta es la preocupación de Kosofsky Sedwick (2002) ante el índice constante de suicidio en adolescentes homosexuales y trans, pero debería ser una preocupación pedagógica ya que esto afecta la libre formación de la personalidad en todo sujeto. Es probable que se piense que tal sistema afecta a las mujeres por su género y a los disidentes por su diferencia sexual, pero, tal vez, a los hombres heteros les afecta en tanto que les inhibe a comportamientos afectivos diferentes, produciendo así lo que Malabou señala como daños en los inductores de las emociones. La liberación del deseo y las sexualidades, dentro de los ambientes pedagógicos (familia/escuela), permitirían una manera de relaciones más variadas que todavía están por llegar.

V. Conclusiones] No se puede dar respuesta a qué sucedería si los afectos comienzan a circular dentro de las aulas en esos grupos que Lapassade creó. Tampoco sabemos cuál sea el destino de una anarquía, en la cual se hagan relaciones con el poder donde los juegos de roles se intercambien

produciendo nuevos escenarios y relaciones entre los participantes, pero, en cambio, sí se puede afirmar que cuando los deseos no son perseguidos, sino comprendidos, re-dirigidos y productores de nuevas subjetividades, algo cambia en el mundo. La pedagogía se encuentra en una encrucijada que es, quizás, su eterna pregunta: ¿cómo incluir el deseo, el placer, el cuerpo, en el aula? Lo cual también significa responder: ¿cómo incluir la infancia real, de carne y hueso, en el mundo? Si hemos superado la metafísica que veía el cuerpo como “lo impuro e indeseable”, es hora de ver la infancia de otro modo. En la infancia hay una promesa todavía por cumplir, latente en toda niñez existente, así como en nuestra propia memoria infantil que lucha por tener voz en medio de una sociedad de adultos educastrados.

Habría que preguntar si es posible recuperar ese poliformismo que la *educastración* erradica. Quizás como una forma de hacer que el adulto devenga niñez poliforme de nuevo, sea para comenzar a pensar prácticas que cuestionen el deseo instaurado y la forma en que se ha comprendido el propio cuerpo. Una de ellas puede ser someter el deseo a preguntas: ¿qué pasaría si fuese transexual, homosexual, no-binario? ¿Cómo me sentiría, cómo me gustaría verme? Las respuestas dadas pueden revelar el prejuicio en torno a las otras formas de sexualidad y hacer recordar momentos de la vida donde situaciones no-normativas se vivieron. Preciado propuso, por ejemplo, el llamarse con un nombre femenino si se es “hombre” para sentir cómo el género nos pesa y hasta satura, así como cambiar de roles sexo-genéricos en las prácticas del día a día (2020, pp.

60-61); también el poder vestirse de otros modos, comportamiento que la niñez utiliza cuando imita sin prejuicios a seres femeninos o masculinos, permitirían liberar las normalizaciones binarias. Sólo la exploración, como cuando la niñez va probando frutos, irá mostrando las potencias del cuerpo.

Retorno a los grupos pasionales que la niñez tiende a formar a través de las pasiones, es un ejercicio posible para erradicar la idea de familia y pareja moderna. La niñez se resiste al egoísmo, prefiere el compartir y el explorar. Ante todo, la infancia se mueve por el deseo antes que por el ego, razón occidental que se adquiere a través de una educación castrante. Hay en la infancia algo plástico, algo que no ha venido todavía a *ser*, que no ha alcanzado una madurez y *que permite fugar* a nuevas formas de subjetividades. Malabou percibió esto al decir que

La estructura o la forma de un pensamiento —alteridad de la filosofía tanto respecto a su tradición como a su propia destrucción— es a la vez el *espectro de su historia* y el esbozo de algo, en ella, que *no ha nacido todavía*; algo *innato*, en el sentido propio. Una *infancia por venir* en el texto, la promesa de un estado *primitivo* del texto. La infancia es una edad que no pertenece ni a la metafísica, ni a lo que rebasa la metafísica y que, como la “metamorfosis”, está a la vez antes y después de la historia, mítica y ultra-histórica a la vez. La infancia es el *futuro primitivo* de los textos (2008, p. 112).

Este análisis hace emerger este proceso de sometimiento y binariedad que repercute, finalmente, en la vida de todas las personas dentro de la relación pedagógica en sus dos caras: la escuela y la familia. Este proceso vuelve rígido al ser humano, anulando su plasticidad. ¿Cómo recuperar ese punto de maleabilidad que se pierde con un proceso de castración del deseo? ¿Cómo reparar el trauma que produce la pedagogía binaria y castrante para recuperar la plasticidad infantil en nuestra vida adulta? En el discurrir de este texto, se han dado algunas indicaciones a los pedagogos en las que encontrarán aspectos teóricos para reflexionar sobre la sexualidad, el cuerpo y el deseo en sí mismos y en los infantes, lo cual puede permitir la recuperación de la plasticidad.

Por nuestra parte, creemos que la liberación de la infancia, de su incorporación a la escena pública, de la escucha atenta de sus corporalidades, de la complicidad entre educadores y pensadores de no someter a la niñez a una *infantilización* y a una *educastración*, podría crear otros tipos de sociedades. Suena esto utópico de algún modo, sin embargo, ¿no es ya la pedagogía una utopía? Otro mundo es posible y también otra pedagogía en donde la humanidad mantenga su plasticidad infantil como fuerza creadora de existencias.

Bibliografía

- AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL. (s.f.). *Observatorio Nacional de crímenes de odio contra personas LGBT*. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/agresiones/panel>
- AHMED, S. (2019). *Fenomenología Queer: Orientaciones, objetos, otros*. (Javier Sáez del Álamo, Trad.). Bellatera.
- ALCUBIERRE, B. (2016). La infantilización del niño. En A. Villegas, N. Talavera y R. Monroy (Coords.), *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política* (pp. 321-343). Bonilla Artigas Editores; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- BUSTAMANTE, G. (2021). ¿Hasta qué edad los padres están obligados a dar pensión alimenticia? *El Sol de México*. <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/que-es-la-pension-alimenticia-y-hasta-que-edad-se-entrega-a-los-hijos-7155309.html>
- BRIZTMAN, D. (2005). Educación precoz (B. Jiménez Aspizua, Trad.). En S. Talburt y S. R. Steinberg (Eds.), *Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación* (pp. 51-75). Editorial GRAÓ.
- CÓRDOVA, A. (2019). Los días felices: Diversidad sexual y libros para niños, niñas, niños y jóvenes. *Linterna y bosque. Literatura infantil y juvenil*. <https://linternasybosques.com/2019/06/28/los-dias-felices-diversidad-sexual-y-libros-para-ninos-ninas-nines-y-jovenes/>
- DERRIDA, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- FALARDEAU, P. (Director y Guionista). (2011). *Monsieur Lazhar* [Película]. Micro_Scope.

- FOUCAULT, M. (1991). *Historia de la sexualidad (1): La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- GARGALLO, F. (2012). *Feminismo desde el Abi Ayala*. Ediciones desde abajo.
- GUATTARI, F. (2016). Para acabar con la masacre del cuerpo (A. Esbri Cruz, Trad.). *Fractal*, XVIII(69), 59-68.
- HOCQUENGHEM, G. (2009). *El deseo homosexual* (G. Huard de la Marre, Trad.). Melusina.
- HOOKS, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías transgresoras* (G. Herczeg, Trad.). (pp. 1-12). Bocavulvaria Ediciones.
- KOHAN, W. (2007). Epílogo: infancia, entre literatura y filosofía. En *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. (pp.101-111). Del Estante.
- KOSOFSKY SEDWICK, E. (2002). A(queer) y ahora. En R. M. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 29-54). Icaria.
- LA JORNADA. (2 de febrero del 2021). Conapo, SEP e Inmujeres impulsarán la educación sexual en menores. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/02/12/sociedad/conapo-sep-e-inmujeres-impulsara-educacion-sexual-en-menores/>
- LAPASSADE, G. (1977). Ayer y hoy. *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* (V. Saad, Trad.). (pp. 15-36). Granica.
- LOZANO, J. (1988). Figuras de seducción. En F. Savater (Ed.), *Filosofía y sexualidad* (pp. 141-148). Anagrama.
- MALABOU, C. (2008). *La plasticidad en el atardecer de la escritura*. Ellago Ediciones.
- MALABOU, C. (2018). *Los nuevos Heridos*. Paradiso Editores.

- MALABOU, C. (2021). *El placer borrado: clítoris y pensamiento* (H. Pons, Trad.). Ediciones La Cebra.
- MENDEL, G. (1974). *La descolonización del niño*. Ariel.
- MIELI, M. (1979). *Elementos de crítica homosexual*. (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- PRECIADO, P. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Anagrama.
- PRECIADO, P. (2020). *Manifiesto contrasexual* (J. Díaz y C. Meloni, Trads.). Anagrama.
- REYES, S. Y MARTÍNEZ, R. (2021). Cuerpo, técnica y autocomprensión: la posibilidad de una hermenéutica *queer* ante la educestración binarista. *Aitías, Revista de Estudios Filosóficos del Centro de Estudios Humanísticos de la UANL*, 1(2), 71-102. <https://doi.org/10.29105/aitias1.2-3>.
- ROCHEFORT, C. (1982). *Los niños primero*. (A. Martínez Castells, Trad.). Anagrama.
- ROUSSEAU, J.-J. (1990). *Emilio o de la educación*. (M. Armiño, Trad.). Alianza.
- RUIZ, G. (2021). Los cachorros (1967) de Mario Vargas Llosa y la reproducción normativa patriarcal en la sociedad peruana. *Bulletin of Hispanic studies*, 98(3), 285-299. <https://doi.org/10.3828/bhs.2021.17>
- SCHÉREER, R. Y HOCQUENGHEM, G. (1979). *Coi-re; Álbum sistemático de la infancia*. Anagrama.
- SCHÉREER, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. (J. J. Mejía, Trad.). Laertes.