

Pedagogía do armario

La normatividad en acción

ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA*

RESUMEN: Pedagogía del armario es un conjunto de prácticas, relaciones de poder, de clasificaciones, construcción de los saberes, sujetos y diferencias que el currículo construye bajo el amparo de las normas de género y de la matriz heterosexual. El artículo explora la relación entre currículo y heteronormatividad, en el cotidiano escolar y defiende la desestabilización de dispositivos escolares de normatividad y disciplina normativas, a favor de una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Cotidiano escolar. Currículo. Heteronormatividad. Heterosexismo. Homofobia.

Introducción

"[...] con 18 años, comenzaría un curso en una escuela estadual, que aceptaba personas de la comunidad. Me inscribí e inicié el de italiano. Estaba muy feliz, porque soy descendiente de italianos y tenía la chance de tener ciudadanía italiana. Y pensé ¿Yo, pudiendo ir y vivir Italia? ¡Sería un lujo! En la segunda semana, una funcionaria [...] dijo que yo debería esperar en la entrada, pues la directora quería hablar conmigo. Me quedé allí esperando durante media hora y solo después la funcionaria me llevó hasta la directora, que estaba en la computadora y sin mirarme a la cara me dijo: "Entonces, ¿tú resolviste sentirte cómo gente? Con la vida que llevas, ¿crees que puedes frecuentar lugares de gente de bien? ¡Eres muy atrevido mismo! ¿Quieres desmoralizar mi escuela? ¿Quieres ensuciar el nombre de la escuela? ¡Sale inmediatamente de aquí o tendré que llamar la policía!" Lara, travesti. (PERES, 2009, p. 248)."

* Doctor en Sociología. Integra el cuadro permanente de Investigadores del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) [*Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*], donde actúa en la Coordinación General del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) [*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*]. Comanda la Comisión Asesora de Especialistas en Educación Especial y Atención Diferenciada en el ámbito de Exámenes y Evaluaciones de la Educación Básica del Inep [*Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito de Exames e Avaliações da Educação Básica do Inep*]. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <rogerio.junqueira@inep.gov.br>

“[Las marcas permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos programáticos [...], mas [...] a situaciones del día a día, experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior [...]. Las marcas que nos hacen recordar [...] esas instituciones tienen responsabilidad con las formas como construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual. (LOURO, 1999, p. 18-19).”

Este artículo trata de reflexionar sobre las dimensiones de la heteronormatividad en el cotidiano escolar que, impregnadas en el currículo, se relacionan con prácticas de control, vigilancia y gestión de las fronteras de la heteronormalidad, produciendo clasificaciones, jerarquizaciones, privilegios, marginalización, desigualdades, que nos afectan a todos, comprometen la garantía del derecho a la educación de calidad y comportan el ejercicio de una ciudadanía mutilada.

En el mundo social de la escuela, cotidiano y currículo se interpelan y se implican mutua e indisolublemente, en el rastro de una vasta producción de discursos, enunciados, gestos y ocurrencias, en situaciones donde se (re) construyen saberes, sujetos, identidades, diferencias, jerarquías (CAMARGO; MARIGUELA, 2007). El cotidiano escolar revela, entre otras cosas, situaciones y procedimientos pedagógicos y curriculares vinculados a procesos sociales relativos a la producción de diferencias y distinciones sociales, que interfieren en la formación y en la producción social del desempeño escolar. Él interactúa e interfiere, en cada aspecto del conjunto de saberes y prácticas, que constituyen el currículo (SILVA, 2002).

Artefacto político y producción cultural y discursiva, el currículo es campo de permanentes disputas y negociaciones sobre disposiciones, principios de visión y de división del mundo y de las cosas – especialmente de las que se refieren a la educación escolar y a las figuras que pueblan el mundo de la escuela y redefinen sus sentidos y reconstruyen sus significados. Espacio de producción, contestación y disputas, abriga relaciones de poder, formas de control, posibilidades de conformismo y resistencia.¹

Dicho esto, nunca es demás subrayar que, históricamente, la escuela brasileña se estructuró a partir de presupuestos tributarios de un conjunto de valores, normas y creencias responsable por reducir a la figura del “otro” (considerado extraño, inferior, pecador, enfermo, pervertido, criminoso o contagioso) quien no se sintoniza con los arsenales cuyas referencias eran (y son) centradas en el adulto, masculino, blanco, heterosexual, burgués y “saludable”. La escuela se transformó en un espacio donde el “currículo en acción”² hace rutinariamente circular preconceptos que ponen en movimiento discriminaciones y otras formas de gestión de las fronteras de la normalidad.

Heteronormatividad, heterosexismo y homofobia

“En las fiestas de la pre escuela (kindergarten), acostumbramos distribuir globos de colores. Ese año, uno de los niños de 5 años quedó con el último. Él no lo quería, porque era de color rosado. Quedó tenso y paró de jugar. A quién pasaba cerca de él, explicaba: “No fui yo quien escogió ese globo. Yo soy hombre”. La coordinadora me dijo que no hiciéramos globos de color rosado, en los grupos donde tenemos niños.” (Relato de profesora).³

La escuela es un espacio obstinado en la producción, reproducción y actualización de los parámetros de heteronormatividad – un conjunto de disposiciones (discursos, valores, prácticas) por medio de las cuales la heterosexualidad es instituida y vivenciada como única posibilidad natural y legítima de expresión (WARNER, 1993). Un arsenal que regla no solamente la sexualidad, pero también el género. Las disposiciones heteronormativas se vuelven a naturalizar, imponer, sancionar y legitimar una única secuencia sexo género sexualidad: centrada en la heterosexualidad y rigurosamente reglada por las normas de género, las cuales, fundamentadas en la ideología del “dimorfismo sexual”,⁴ actúan como estructuradoras de relaciones sociales y productoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

La heteronormatividad está en el orden de las cosas y en el cerne de las concepciones curriculares; y la escuela se muestra como institución fuertemente empeñada en la reafirmación y en la garantía del éxito de los procesos de heterosexualización compulsoria y de incorporación de las normas de género, poniendo bajo vigilancia los cuerpos de todos(as).⁵ Históricamente o culturalmente transformada en norma, producida e reiterada, la heterosexualidad hegemónica y obligatoria se torna el principal sustentáculo de la heteronormatividad (LOURO, 2009). No por acaso, heterosexismo y homofobia instauran un régimen de control y vigilancia no solamente de la conducta sexual, mas también de las expresiones y de las identidades de género, como también das identidades raciales. Por eso, podemos decir que el heterosexismo y la homofobia son manifestaciones de sexismo, no raro, asociadas a distintos regímenes y arsenales normativos, normalizadores y articuladoras de los cuerpos, sujetos, identidades, jerarquías e instituciones, tales como el clasismo, el racismo, la xenofobia (JUNQUEIRA, 2009⁶).

El término homofobia ha sido, comúnmente, empleado en referencia a un conjunto de emociones negativas (aversión, desprecio, odio, desconfianza, ansiedad o miedo) en relación a “homosexuales”.⁵ No en tanto, entenderlo así implica pensar en su enfrentamiento por medio de medidas dirigidas, sobre todo (o apenas), a minimizar los efectos de sentimientos y actitudes de individuos o de grupos homofóbicos, en relación a una supuesta minoría. Relacionar la homofobia simplemente con un conjunto de actitudes individuales en relación a lésbicas, maricas (gays), bisexuales, travestis y transexuales implicaría desconsiderar que las distintas formulaciones de la matriz heterosexual, al imponer la heterosexualidad como obligatoria, también controlan el género. Por eso, me parece más

adecuado comprender la homofobia con un fenómeno social relacionado a preconceptos, discriminación y violencia contra cualesquier sujetos, expresiones y estilos de vida que indiquen transgresión o di sintonía en relación a las normas de género, a la matriz heterosexual, a la heteronormatividad. Y aún más: sus dispositivos actúan en todas las bases en procesos heteronormalizadores de vigilancia, control, clasificación, corrección, ajustamiento y marginalización con los cuales todos somos permanentemente llevados a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007, 2009b).⁶

Decir que la homofobia y el heterosexismo pairan amenazadoramente sobre la cabeza de todos(as) no implica afirmar que afecten individuos y grupos de manera idéntica o indistinta. Aunque la norma exija respeto a todos y sus dispositivos de control y vigilancia puedan revelarse implacables contra cualquiera, la homofobia no deja de tener sus objetos preferenciales. Las lógicas de la jerarquización, de la abyección social y de la marginalización afectan desigualmente los sujetos. El macho angustiado por no cumplir con los dictamos intangibles de la masculinidad hegemónica (CONNELL, 1995) no tenderá a tener su status cuestionado se agredir alguien, considerado menos hombre. Al contrario, con tales manifestaciones de virilidad, además de postularse digno representante de la comunidad de los "hombres de verdad", él podrá hasta ser premiado. Afligido por la pesada carga⁷ que su posición de dominante ocasiona, él, para alejar amenazas a sus privilegios, tendrá a su disposición un arsenal heterosexista socialmente promovido.

El aporte de la escuela, con sus rutinas, reglas, prácticas y valores, a ese proceso de normatividad y ajustes heteroreguladores y de marginalización de sujetos, saberes y prácticas disonantes en relación a la matriz heterosexual es crucial. Allí, el heterosexismo y la homofobia pueden actuar, de manera sutil u ostensiva, en todos sus espacios (JUNQUEIRA, 2009b). Personas identificadas como disonantes o disidentes en relación a las normas de género y a la matriz heterosexual son puestas bajo la mira preferencial de una pedagogía de la sexualidad (LOURO, 1999) generalmente traducida, entre otras cosas, en una pedagogía del insulto por medio de chistes, ridiculizaciones, bromas, juegos, sobrenombres, insinuaciones, expresiones humillantes y deshumanas. Tratamientos pre conceptuosos, medidas discriminatorias, ofensas, constreñimientos, amenazas y agresiones físicas o verbales son una constante en la rutina escolar de un sin número de personas, desde muy temprano expuestas a las múltiples estrategias del poder y a regímenes de control y vigilancia.

Las "bromas" heterosexistas y homofóbicas (no raro, accionadas como recurso didáctico) constituyen poderosos mecanismos heteroreguladores de objetivación, el silencio (de contenidos curriculares, prácticas y sujetos), dominación simbólica, normatividad, ajuste, marginalización y exclusión. Esa pedagogía del insulto es seguida de tensiones de invisibilidad y revelación, propias de experiencias del "armario". Una pedagogía que se traduce en una pedagogía del armario, que se extiende y produce efectos sobre todos).

Vigilancias de las normas de género y la pedagogía del armario

“Tenemos un problema en mi escuela: un niño afeminado demás, con muchos ademanes. ¡Es óptimo bailarín! Siempre es agredido por los compañeros, y todos los profesores se ríen de él. Yo ya le dije: “Tú eres marica, muy bien, yo respeto eso, pero para de hacer ademanes femeninos, pues atraes la rabia de otros sobre ti.” Ya mandé llamar la madre. Él tiene seis años.” (Relato de la coordinadora pedagógica).

Aunque para la institución heteronormativa de la secuencia sexo-género-sexualidad concurren distintos espacios sociales e institucionales, parece ser en la escuela y en la familia, donde se verifican sus momentos cruciales. ¿Cuántas veces, en la escuela, presenciamos situaciones donde un alumno “muy delicado”, que parecía preferir jugar con las niñas, no jugaba fútbol, era objeto de bromas, chistes, ridiculizaciones y ofensas? ¿Cuántas son las situaciones donde niños se niegan a participar de bromas consideradas femeninas o impiden la participación de niñas y de niños considerados maricas (gays), en actividades recreativas “masculinas”?

Procesos heteronormativos de construcción de sujetos masculinos obligatoriamente heterosexuales se hacen acompañar por el rechazo de la feminidad y de la homosexualidad, por medio de actitudes, discursos y comportamientos, no raro, abiertamente homofóbicos. Tales procesos - pedagógicos y curriculares - producen y alimentan la homofobia y la misoginia, especialmente entre niños y jóvenes. Para ellos, el “otro” pasa a ser principalmente las mujeres y los maricas, para merecer sus identidades masculinas y heterosexuales, deberán dar muestras continuas de haber exorcizado de sí mismos la feminidad y la homosexualidad. Ellos deberán alejarse del mundo de las niñas y ser cautelosos, en la expresión de intimidad con otros hombres, contener el compañerismo y las manifestaciones de afecto, y solamente valerse de gestos, comportamientos e ideas autorizados para el “macho” (LOURO, 2004a). A disposición de ellos estará un arsenal nada inofensivo de bromas y chistes (machistas, misóginas, homofóbicas, etc.) y, además de eso, un repertorio de líneas de acción de simulación, recalque, silencio y negación de los deseos “inadecuados”.

En la escuela, individuos que escapan de la secuencia heteronormativa y no consiguen ocultarse, corren el riesgo de ser marginados de las preocupaciones centrales de una educación supuestamente para todos (BUTLER, 1999). Tal marginalización, entre otras cosas, sirve para circunscribir el dominio del sujeto “normal”, pues, a medida que se quiere consubstanciar y legitimar la marginalización del individuo “diferente”, “anómalo”, se termina por conferir ulterior nitidez a las fronteras del conjunto de los “normales” (DOUGLAS, 1976). La existencia de un “nosotros normales” no depende solamente de la existencia de una “alteridad no normal”: es indispensable naturalizar la condición de marginalizado vivida por el “otro” para afirmar, confirmar y profundizar el abismo entre los “normales” y los “diferentes”.

Mediante la traducción de la pedagogía del insulto en pedagogía del armario, estudiantes aprenden temprano a mover las palancas del heterosexualismo y de la homofobia. Desde entonces, las operaciones de heterosexualización compulsoria implican procesos clasificatorios y de jerarquías, en los cuales sujetos todavía muchos jóvenes pueden ser objetos de sentencia que actúan como dispositivos de objetivación y descalificación: “¡Tú eres marica!” Esos niños y adolescentes son, entonces, objeto de burla colectiva sin antes identificarse como una cosa u otra.⁸ Sin medios para disimular la diferencia o para imponerse, el “maricón de la escuela” tendrá su nombre escrito en baños, sillas y paredes, permanecerá objeto de escarnio, comentarios y variadas formas de violencia que la pedagogía del armario presupone y dispone, mientras engañosamente controla e interpela cada persona.

Tales “bromas” una hora camuflan, otra hora destacan injurias e insultos, juegos de poder que marcan la conciencia, se marcan en el cuerpo y en la memoria de la víctima y moldean, pedagógicamente, sus relaciones con el mundo. Más que una censura, traducen un veredicto y actúan como dispositivos de escrutadores y desilusión (ÉRIBON, 2008). Y más: el insulto representa una amenaza que flota sobre todas las cabezas, pues, por ejemplo, puede ser aplicado a cualquiera que, por ventura fallar, en las demostraciones de masculinidad a que es sometido sucesiva e interminablemente. La pedagogía del armario interpela a todos. De hecho, el “armario”, ese proceso de ocultación de la posición de disonancia o de disidencia en relación a la matriz heterosexual, es más que una simple regulación de la vida social de personas que se relacionan sexualmente con otras del mismo género, sometiéndolas al secreto, al silencio y exponiéndolas al menosprecio público. Realmente, él implica una gestión de las fronteras y la (hetero) normalidad (en la cual estamos todos vinculados y por la cual somos afectados y actúa como un régimen de control de todo dispositivo de la sexualidad. Así, se refuerzan las instituciones y los valores heteronormativos y se privilegia quién se muestra debidamente conformado al orden heterosexista (SEDGWICK, 2007).

En resumen, la vigilancia de las normas de género cumple rol central, en la pedagogía del armario, constituida por dispositivos y prácticas curriculares de control, silencio, invisibilidad, ocultación y no denominación, que actúan como fuerzas hetero regladoras de dominación simbólica, ilegitimidad cuerpos, saberes, prácticas e identidad jerarquía inferior, marginalización y exclusión. Y la escuela, lugar del conocimiento, se mantiene en relación a la sexualidad y al género como lugar de censura, desconocimiento, ignorancia, violencia, miedo y vergüenza (BRITZMAN, 1996).

Régimen de vigilancia, generalidad heteroreglada e inclusión periférica

“La profesora de Historia recriminaba un alumno que usaba aros. Le decía que no debería usar, pues él ya tenía ciertos ademanes. Un día, cuando vino sin los aros, ella le dio un beso en la faz.” (Relato de la coordinadora pedagógica).

“Yo tuve un alumno homosexual asumido. Él era un alumno ejemplar. Los colegas a veces hacían mofa, y a él no le gustaba, pero no respondía. Era muy educado y ayudaba a muchos colegas, en los trabajos en grupo.” (Relato de profesora)

La fijación de los dictámenes de la heterosexualidad como norma permite que, frecuentemente, se confunda expresiones de género (gestos, gustos, actitudes), identidades de género e identidades sexuales. No existe una forzosa, inescapable y lineal correspondencia, entre esos conceptos. Comportamientos no corresponden, necesariamente, a asunciones de identidad. Sería suficiente notar que podemos ser o parecer masculinos o femeninos, masculinos y femeninos, una vez masculinos y otra femeninos, alguna vez más uno, otra vez más otro, o no ser ninguna cosa u otra, sin que nada de eso diga necesariamente respeto a la nuestra sexualidad. Para ser “hombre” ¿alguien necesita tener pene, ser agresivo, sabe controlar el dolor, ocultar las emociones, no jugar con niñas, detestar poesía, agredir los “maricas”, ser heterosexual o estar siempre listo para acosar sexualmente a las mujeres?

En frases como “¡Sé hombre, niño chico!”, tan comúnmente dichas, además de presuponer una única vía natural de madurez para los “niños” (que supuestamente deben transformarse en “hombres”), existe la idea de un único modelo de masculinidad posible. Algo a ser conquistado por los individuos masculinos, en una lucha ardua por un título a ser defendido a cada momento de la vida, bajo la implacable vigilancia de todos. Una búsqueda por un modelo intangible, fuente permanente de insatisfacción, angustia y violencia. Reafirmase la idea según la cual jóvenes afeminados serían “homosexuales”. Una creencia cuya fuerza reside en la fe, que se deposita, en la insistentemente reiterada opinión heteronormativa. Su sistemática repetición otorga una inteligibilidad al “otro” que, porque “menos masculino”, solo puede ser homosexual y, por lo tanto, inferior.⁹

No existe solamente el modelo de la masculinidad hegemónica, sino una variedad enorme de posibilidades de masculinidades, que representan distintas posiciones de poder, en las relaciones, sea entre hombres y mujeres, sea entre los propios hombres (CONNELL, 1995), bastante influenciados por factores como clase social, etnicidad, entre otros, presentando diferentes resultados. Las escuelas inciden en ese proceso de construcción en la medida en que tratan diferentes masculinidades, especialmente al clasificar sus estudiantes como buenos y malos, reforzando jerarquías de clase, raza/etnia y género (CARVALHO, 2009).

Sería necesario percibir que no son apenas los que vigilan cada joven “afeminado”, pero sí toda la institución. Y todos lo hacen en la medida que, de forma capilar y permanente, controlan los demás y así mismos. Y aún más: “Sé hombre”, mismo que potencialmente dirigido a todos los jóvenes, acostumbra configurar un gesto ritual mediante el cual su objetivo es descalificado, al mismo tiempo en que su enunciador busca mostrarse como un individuo perfectamente adecuado a las normas de género. Así, un profesor que, gritando, cobra de un alumno que sea “hombre” puede sentirse un emisor institucionalmente autorizado, orgullosamente bien informado por las normas de género.

Valdría entonces destacar la existencia plural, dinámica, porosa e multifacética de masculinidad y feminidad. Sin embargo, al recorrer las escuelas, notamos fácilmente la intensa generalización de sus espacios y de sus prácticas, y lo cuanto las fronteras de género son obsesivas y binariamente demarcadas. Actividades, objetos, saberes, actitudes, espacios, juegos, colores, que podrían ser indistintamente atribuidos a niños y niñas, se transforman, arbitraria e binariamente, masculinos o femeninos. São identificados en su género y transformados en elementos de distinción, clasificación y jerarquía. La distribución tiende a ser binaria y biunívoca, y los criterios pueden ser improvisados e inmediatamente asumidos como naturales. La creatividad es fácilmente puesta al servicio de la heteronormatividad.

Afirmaciones o expresiones heteronormativas, como “niños juegan con niños y niñas juegan con niñas”, “cosas de mujer”, entre tantas otras, requieren debates. ¿Por qué una simple muñeca o un objeto rosado en las manos de un niño o joven pueden generar deso-siego y hasta furor? ¿Un niño no puede preferir jugar con otros, definidos como pertenecientes a un género diferente del suyo? ¿Por qué el cruce o la falta de fronteras de género son tan desestabilizadores? ¿Sería posible que exista una masculinidad (heterosexual o no) que permitiese libre tránsito de juegos, objetos, gestos, saberes, habilidades y preferencias actualmente entendidas como femeninas? ¿Lo mismo no puede darse en relación a las niñas y a las “cosas de hombre”? ¿Son posibles masculinidades o feminidades homo o bisexuales? ¿Feminidades y masculinidades deben continuar a ser atribuidas de manera binaria? ¿Insistir en la posición binaria entre masculinidades/feminidades o entre hetero/homosexualidades no sería reiterar dictámenes heteronormativos?

Las escuelas harían un relevante servicio a la ciudadanía y al aumento de la calidad de la educación¹⁰ si se dedicasen a al debate de prácticas, actitudes, valores y normas que discutan las polarizaciones dicotómicas, en el binomio de género en la segregaciones en naturalidad de la heterosexualidad, en la esencialidad de las diferencias, en la fijación y enaltecimiento de identidades, en la reproducción de jerarquías opresivas. Esto, aunque, sin desconsiderar que, gracias a las cambiantes operaciones de la heterosexualidad hegemónica y obligatoria, impugnaciones del binarismo de géneros pueden ser acompañadas de nuevos métodos de normatividad heterorreguladora. Tal régimen de control compone un escenario de estrés, intimidación, asedio, agresiones, rechazo y descalificación permanentes, en los cuales estudiantes homosexuales o transgénicos son frecuentemente instigado a incorporar

la necesidad de presentar un desempeño escolar irreprochable, mayor que la media.

Estudiantes pueden ser obligados a presentar “algo más” para, quien sabe, ser tratados como “iguales”. Sin obligatoriamente percibir la internalización de las exigencias de la pedagogía del armario, pueden ser instados a asumir posturas orientadas a hacer de ellos: “el mejor amigo de las meninas”, “ayuda a todos en las cola de prueba”, “un eximio contador de chistes”, “la nadadora más rápida”, “el arquero más ágil”. Otros pueden dedicarse a satisfacer y estar siempre a la altura de las expectativas de los demás, llegando hasta mostrarse dispuesto a imitar conductas o actitudes atribuidas a heterosexuales. Se trata, resumiendo, de esfuerzos para conseguir un salvoconducto que permita una inclusión consentida en un ambiente hostil, una frágil acogida, generalmente traducida en algo como: “Es marica, pero es buena gente”, que puede, sin dificultad y a cualquier momento, ser revertido en “Es buena gente, pero es marica”. El intruso es desterrado al limbo (JUNQUEIRA, 2009b).

Dentro o fuera de la escuela, las continuas vigilancias y repeticiones de la opinión heteronormativa profundizan el proceso de distinción y elevación estatutaria de los individuos del grupo de referencia – los heterosexuales – cuyos privilegios tienen múltiples implicaciones. La norma los presume, y su incesante reiteración garantiza mayor sedimentación de las creencias asociadas al estereotipo, pudiendo hacer que la “profecía” se cumpla o a ejercer efectos de poder en la inclusión periférica o en la marginalización del “otro”, en términos sociales y curriculares.

Deshumanización de los derechos humanos

“En la escuela en que trabajo, el Vicerrector siempre se refería a un determinado alumno como ‘aquella cosa’. Él decía sentirse ultrajado y siempre se dirigía al alumno gritando, principalmente cuando había público.” (Relato de profesora)

El en cotidiano escolar, las normas de género pueden aparecer en versión desnuda y desnuda en las pedagogías del insulto y del armario. Estudiantes, docentes, funcionarios identificados como “no heterosexuales” son frecuentemente degradados a la condición de “menos humanos”, merecedores de la furia homofóbica cotidiana de sus pares y superiores, que actúan con la seguridad de la impunidad, en nombre del esfuerzo correctivo e normalizador. Sus derechos pueden ser retirados y contra ellos puede ser lanzada toda la ira colectiva. Las personas ahí no actúan en sus propios nombres: Lo que tenemos ahí es la escuela – la institución y no apenas los compañeros y los superiores – mostrándose crudamente como una institución disciplinar (FOUCAULT, 1997). Sus dispositivos, técnicas y redes de control y de sujeción consiguen alcanzar, micro-físicamente, cada espacio, situación y agente. Aquí, disciplinar es más que controlar: Es un ejercicio de poder que tiene

por objeto los cuerpos y por objetivo su normatividad, por medio del cual una identidad específica é arbitrariamente electa y naturalizada, pasa a funcionar como parámetro en la evaluación y en la jerarquía de las demás. Ella, así, recibe todos los atributos positivos, en cuanto las otras solo podrán ser evaluadas de forma negativa y ocupar un status inferior (SILVA, 2000). Quien no se muestre apto a ser normalizado se torna digna de repulsa y abyección, habilitándose para ocupar un grado inferior o nulo de humanidad.

Eso no necesariamente significa que toda violencia o arbitrariedad sea del conocimiento de los sectores formalmente responsables por la escuela. En una institución disciplinar eso no es necesario, ya que allí los agentes se vigilan mutuamente y cada uno se vigila a sí mismo.¹¹ De cualquier modo, delante de casos de opresión ostensiva, deberían causar perplejidad a las escenas en que dirigentes se muestran totalmente ajenos a ellos. ¿Cómo lo hacen para ignorarlos o no nombrarlos en cuanto tales?

En el relato de una directora escolar, surge un “problema”: un alumno de seis años que, por ser considerado femenino, ella concluye ser homosexual. Ella lo aconsejó a “parar de hacer gestos afeminados para no atraer la ira de los otros”, ignorando los procesos de reificación, marginalización y deshumanización conducidos por la institución, así como toda la violencia física a que él es sometido rutinariamente. Pues, solo una furia disciplinar heterorreguladora puede hacer alguien identificar/anticipar y atribuir (como en una sentencia de condenación) homosexualidad a un niño y no importarse delante de la violencia a que es sometido, de forma colectiva e institucionalmente. En el rastro del proceso de deshumanización del “otro”, la indiferencia en relación a ese sufrimiento y la complicidad con los verdugos exprime un auténtico estado de alienación: una actitud de alejamiento, en el cual la hostilidad o la vivencia de persecución son sustituidos por la descalificación del sujeto como ser moral, no reconocido como un agente autónomo o aliado (COSTA, 1997).¹² Y sólo un profundo estado de alienación puede hacer que el curioso consejo – expresión curricular de la pedagogía del armario – parezca aceptable.

Es notoria la insuficiencia del discurso de los derechos humanos frente a la furia normalizadora de las pedagogías del insulto y del armario. La libre expresión de género y del deseo es un derecho humano. Sin embargo, frente a la saña heteronormativadora, es necesario retener que procesos disciplinarios orientados a la normativación de individuos son responsables por impedir que se constituyan como sujetos autónomos (FONSECA, 1995). Juntos, normatividad, heteronomía y alienación producen pedagogías y un currículo en acción a servicio del encuadramiento, de la deshumanización y de la marginalización. Como limitadora de la autonomía del sujeto, la heteronormatividad configura una violación de los derechos humanos. Por eso, Jaya Sharma (2008) considera inútil hablar de derechos humanos de manera abstracta y genérica: Además de dudar de fórmulas vagas y bien intencionadas, es indispensable enfrentar creencias y valores específicos que alimentan la hostilidad.¹³

Negación, silencio y desprecio por lo femenino

“La dirección de mi escuela prohibió el beso entre las meninas. Es una moda. En nuestra escuela no tenemos lesbianas.” (Relato de profesora)

“En mi escuela, había un alumno muy afeminado. Todo el mundo lo menospreciaba diciéndole que era mujercita. Él fue apareciendo cada vez más con cosas de mujer. Él decía que era travesti, quería ser tratado con nombre femenino e ir al baño femenino. Las personas decían que no querían un hombre en el baño de las mujeres. Todo el mundo le decía que dejara esa vida. Él abandonó la escuela.” (Relato de profesora)

El preconcepto y la discriminación contra lesbianas y la homosexualidad femenina parecen figurar entre las menos perceptibles formas de heterosexismo y homofobia, incluso en las escuelas.¹⁴ De hecho, la mayor parte de los relatos de docentes se refiere al heterosexismo y homofobia casi que apenas contra estudiantes de sexo masculino. Eso, de un lado, nos hace pensar en la vigilancia obsesiva de las normas de género en la construcción y disciplina de los sujetos detentores de la identidad de referencia, la masculina heterosexual. De otro, nos remite a procesos sociohistóricos de interdicción y de silenciar lo femenino y de la mujer, su cuerpo y su sexualidad. Las normas de género e sus regímenes de vigilancia y control generalmente no exigen que mujeres exorcicen la masculinidad y la homosexualidad para ser reconocidas como tales. Los “delitos femeninos” son otros: El infanticidio (o aborto), la prostitución y el adulterio (JULIANO; OSBORNE, 2008). En esa lógica de negación y jerarquía subalterna de lo femenino y del cuerpo de la mujer, la homosexualidad femenina no existiría como alternativa.¹⁵

El preconcepto, la discriminación y la violencia que, invariablemente, alcanzan homosexuales masculinos o femeninos y les restringen derechos básicos de ciudadanía, se agravan significativamente, sobretudo, en relación a transgéneros. Esas personas, al construir sus cuerpos, sus maneras de ser, expresarse y actuar, no pueden pasar incógnitas, pues tienden a mostrarse poco dispuestas a conformarse con la pedagogía del armario. Ubicadas en los niveles inferiores de la estratificación sexual, ven sus derechos ser sistemáticamente negados y violentados bajo la indiferencia general. En las escuelas, ellas tienden a enfrentar obstáculos para matricularse, participar de las actividades pedagógicas, tener sus identidades respetadas, hacer uso de las instalaciones escolares (como los baños) y preservar su integridad física. ¿Por qué es tan difícil y perturbador garantizar el derecho de una persona ser tratada de la forma en que ella se siente comfortable y, sobretudo, humana? El nombre social no es un apodo y representa el rescate de la dignidad humana, el reconocimiento político de la legitimidad de su identidad social.

El currículo en acción surge y se muestra en las actitudes cotidianas de docentes frente a la diferencia. De hecho, al negarse a llamar un estudiante travesti por su nombre social, el/la profesor(a) enseña e incentiva los demás a adoptar actitudes hostiles en relación a ella y a la diferencia en general. Se trata de uno de los medios más eficaces de traducir

la pedagogía del insulto del currículo en acción en procesos de deshumanización, estigmatización y exclusión y, así, de reforzar posteriormente los dictámenes que la pedagogía del armario ejerce sobre todo el alumnado.

Reflejar ese cuadro de rebajamiento, marginalización, exclusión extrapolaría los propósitos de este artículo. Sin embargo, cabe mencionar que procesos de normatividad con epicentro en la matriz heterosexual también pueden relacionarse a procesos sutiles de invisibilidad de las violaciones. Ejemplo de ello es el distanciamiento – procedimiento crucial de los dispositivos de poder, acompañado de naturalizaciones que tornan imperceptibles (y legitiman) interdicciones y segregaciones. Es uno de los aspectos centrales de una pedagogía que se desdobra en el rastro de los procesos de división, distinción y clasificación que el currículo continuamente opera en términos normativos. Cuando informada por las normas de género, el distanciamiento implica la negación del derecho del uso del baño para travestis y transexuales - una violación de sus derechos de autodeterminación de género que comporta la legitimidad de un arsenal disciplinar orientado para asegurar el cumplimiento de las normas de género, reiterar distinciones y naturalizar segregaciones, con efectos sobre todos.

Pedagogía del armario x calidad

“[...] teorías y políticas orientadas a la multiplicidad de la sexualidad, de los géneros y de los cuerpos pueden contribuir para transformar nuestros modos de pensar y aprender, de conocer y de estar en el mundo en procesos más placenteros, efectivos e intensos.” (LOURO, 2004b, p. 72).”

La vigilancia de las normas de género cumple rol central en la pedagogía del armario, constituida de dispositivos y prácticas curriculares de control, humillación, silencio, invisibilidad, ocultación y omisión de nombres, que actúan como fuerzas heterorreguladoras de dominación simbólica, ilegitimidad de cuerpos, sujetos, saberes, prácticas e identidades, y de jerarquías subalternas, marginalización, estigmatización y exclusión.

La pedagogía del armario, por lo tanto, no queda circunscrita a un simple conjunto de prácticas (in)formales por medio de las cuales preconceptos (hetero) sexistas y homofóbicos son preservados y transmitidos, influenciando estudiantes a no asumirse como homosexuales. Más que eso, ella tiene relación con amplios procesos, sutiles, complejos y profundos a lo largo de los cuales cada sujeto del espacio escolar es implicado. En ese escenario, bajo el amparo de esa pedagogía, dispositivos heteronormativos y prácticas disciplinarias se relacionan a la edificación y a la salvaguardia de valores y regímenes de verdad heteronormativos, así como de relaciones de poder heterocéntricas y de procesos de (des)clasificación, jerarquización y estructuración de privilegios heterosexistas, cuyas

arbitrariedades e inocuidades, el currículo en acción, al mismo tiempo que vehicula, contribuye para naturalizar y legitimar.

Así, sería un equívoco concebir el heterosexismo y la homofobia en la escuela como manifestaciones de casos fortuitos o aislados, una especie de herencia, un atavismo cuyas expresiones la institución simplemente admitiría. En vez de ello, la heteronormatividad está al orden del currículo y del cotidiano escolar. La escuela consiente, cultiva y promueve homofobia y heterosexismo, repercutiendo lo que se produce en otros ámbitos y ofreciendo una contribución decisiva para su producción/reproducción, actualización y consolidación. No raro también informados por el racismo y por el clasismo, heteronormatividad, heterosexismo y homofobia actúan en la estructuración de ese espacio y de sus prácticas pedagógicas e curriculares. Allí, tales fenómenos fabrican sujetos e identidades, producen o reiteran regímenes de verdad, economías de (in)visibilidad, clasificaciones, objetivações,¹⁶ distinciones y segregaciones, al sabor de vigilancias de género y ejerciendo efectos sobre todos(as).

La fuerza de la pedagogía del armario parece residir inclusive en su capacidad de asegurar el silencio de sus violencias, de sus objetos de discriminación y el del hecho de limpiar sus rastros. No es por acaso, que en los relatos colectados, fue poco frecuente el uso de los términos homofobia y heterosexismo. Mencionar sujetos y violaciones a que están sometidos podría implicar procesos de reconocimiento no apenas de sus existencias sociales, mas de su condición como sujetos de derechos¹⁷ – paso importante para enfrentar las jerarquías, los privilegios y los procesos de invisibilidad que el “armario” nutre o produce.¹⁸

En el rumbo de esa pedagogía, entre bien pensantes es recurrente el entendimiento de que respetar el “otro” sería un gesto humanitario, expresión de gentileza, delicadeza o magnanimidad. Una especie de benevolente tolerancia que deja ilesas las jerarquías, relaciones de poder y técnicas de gestión de las fronteras de la normalidad. Informadas por una matriz de conformación, personas con distintos grados de preconceptos acostumbra percibirse como dotadas de atributos positivos por creer que son poseedoras de cierta sensibilidad en relación a las víctimas – una dosis de compasión, en función de la cual el “otro” recibe una consentida autorización para existir, en general, marginalmente y en silencio.

En la escuela, antes de hablar a respecto de las diferencias, cabe cuestionar procesos sociocurriculares y políticos por medio de los cuales ellas son producidas, nombradas, (des)valorizadas. No basta denunciar el preconcepto y defender mayor libertad: es necesario desestabilizar procesos de normatividad y marginalidad. Más allá de la búsqueda por respeto y vago pluralismo, cabe discutir y respaldar códigos dominantes de significación, desestabilizar relaciones de poder, separar procesos de jerarquización, criticar clasificaciones y cuestionar la producción de identidades desdeñadas y diferencias no igualitarias.

Por tanto, no parece ser de poca monta invertir en la desconstrucción de procesos

sociales, políticos y epistemológicos, propios de la pedagogía del armario, por medio de los cuales algunos individuos y grupos se tornan normalizados, en cuanto otros son marginalizados. Delante de las posibilidades, falta de continuidad, transgresiones y subversiones que el trinomio sexo-género-sexualidad experimenta y produce, vale resistir a la comodidad ofrecida por concepciones naturales, que separan sexo de la cultura y ofrecen soporte a representaciones esencialistas, binarias y reductoras en relación al cuerpo, género, sexualidad, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Procesos de configuración de identidades y jerarquías sociales en las escuelas también están relacionados a la desigualdad en la distribución social del “éxito” y del “fracaso” educacionales. Es previsible que ambientes con preconcepto desfavorezcan el rendimiento de las personas que son objeto de preconcepto y discriminación directa. Además de ello: existe una correlación negativa entre ambiente escolar discriminador y desempeño escolar del conjunto de los alumnos (INEP, 2009). Al producir y alimentar privilegios y discriminaciones, ambientes escolares tienden a comprometer la media del rendimiento escolar. Sexismo, heterosexismo, racismo y otras formas de preconcepto y discriminación representan un problema educacional y afectan la calidad de la educación de todas las personas.

La escuela es un espacio donde lo naturalizado y considerado como no ultra pasable puede ser confrontado por pedagogías dispuestas a promover diálogos, relecturas, reelaboraciones y modos de ser, ver, clasificar y acciones más abiertas y creativas. Un local donde podemos buscar inventar formas de convivir, enseñar, aprender, a favor de la reinención y la dignificación de la vida. La democracia y la educación de calidad dependen de ello.

Si un joven sale de una escuela obligatoria convencido de que las jóvenes, los negros o los musulmanes son categorías inferiores, poco importa que sepa gramática, álgebra o un idioma extranjero. La escuela habrá fallado espectacularmente. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Notas

- 1 Por ejemplo, el currículo oculto contribuye para aprendizajes sociales relevantes (actitudes, comportamientos, valores, orientaciones), enseñando “el conformismo, la obediencia, el individualismo [...] como ser hombre o mujer, [...] heterosexual u homosexual, así como la identificación con una determinada raza o etnia.” (SILVA, 2002, p. 78-79). *Sus fuentes y medios animan, caracterizan y delimitan las relaciones sociales de la escuela, la organización de los espacios, la enseñanza del tiempo, rituales, reglas, reglamentos y normas, clasificaciones, categorización, etc.*
- 2 La noción de *currículo en acción* se refiere a la pluralidad de situaciones formales o informales de aprendizajes vividos por toda la comunidad escolar (planeadas o no, dentro o fuera de la sala de clases), bajo la responsabilidad de la escuela. Se trata de los que “ocurre de hecho en las situaciones típicas y contradictorias vividas por las escuelas [...], y no lo que era deseable [...] o lo que era institucionalmente prescrito.” (GERALDI, 1994, p. 117).
- 3 Trechos que serán presentados en este artículo son declaraciones de profesoras de las redes públicas de todo el país que participaron de formación continuada financiadas por el MEC en el ámbito del Programa Brasil Sin Homofobia, de 2005 a 2008.

- 4 Ideología que sustenta la creencia en la existencia natural de dos sexos que se traducirían de manera automática y correspondiente en dos géneros complementarios y en modalidades de deseos ajustadas a esa lógica binaria.
- 5 Las normas de género encuentran en la sexualidad reproductiva un poderoso argumento para justificar las tesis naturalizadoras sobre las identidades sexuales e de género y las violaciones de los derechos de quien parece de ellas diferenciarse.
- 6 El término 'homofobia', a pesar de sus límites y los equívocos que tiende a generar, conquistó espacios importantes en el campo político y también presenta un potencial que no recomienda su abandono. Al buscar evitar la carga semántica de la idea de fobia y subrayar aspectos políticos relativos a la discriminación social, se habla en heterosexismo (MORIN, 1977; HEREK, 2004), homonegatividad (HUDSON; RICKETTS, 1980), homopreconcepto (LOGAN, 1996) etc. Son términos que también presentan límites y tienen nuevos significados.
- 7 El término "homofobia", en la acepción aquí empleada, se aproxima de la noción de heterosexismo, pero no la superpone. Por considerar la centralidad de las discusiones de género, me parece adecuado emplear heterosexismo al lado de homofobia y destacar que la última deriva del primero.
- 8 El privilegio masculino es también una armadilla e impone a todo hombre el deber de afirmar su virilidad, entendida como capacidad e social, sexual y aptitud al ejercicio de la violencia (BOURDIEU, 1999).
- 9 No existe en contextos sexistas un correspondiente del "¡Sé hombre, muchacho!" para las jóvenes. En ellos, "ser mujer" tiende a ser visto como un desfecho predestinado de una feminidad naturalmente incrustada en los cuerpos de las jóvenes o, aún, revestirse de significados negativos en las situaciones en que "mujer" se contrapone a la idea de "virgen".
- 10 Calidad en la educación se transformó en una palabra de orden en torno de la cual existen entendimientos diferentes.
- 11 Foucault (1997) pregunta: ¿debemos admirarnos que prisiones se parezcan con fábricas, escuelas, cuarteles, hospitales y que estos se parezcan con prisiones?
- 12 Procesos de deshumanización también degradan y deshonra quien agrede y desprecia el otro, tal como se da en los casos en que el torturador busca placer en el aniquilamiento ajeno, en la esperanza de superar la propia impotencia.
- 13 La defensa con bases esencialistas de las homosexualidades traduce una ansia por autorización, concesión, consentimiento o clemencia. En el rastro de ese conformismo, se encuentra el carácter esencialista otorgado a la noción de orientación sexual. Ver: Sousa Filho (2009).
- 14 El hecho de la sociedad aceptar ciertas manifestaciones de afecto entre mujeres acostumbra ser visto con una mayor tolerancia en relación a la homosexualidad femenina. Lo que tal vez esté tornándose mediáticamente más aceptable es el par que reúne mujeres "femeninas", blancas en relaciones estables y sin disparidad de clase o generación (BORGES, 2005).
- 15 En las escuelas, el beso entre las jóvenes ha preocupado muchos dirigentes escolares. La pedagogía del armario les ofrece amparo curricular: de un lado, un discurso busca retirar su posible contenido transgresivo y desestabilizador, banalizándolo, definiéndolo como "moda", "cosa pasajera", de otro, dispone de medidas disciplinarias para inhibirlo y cercarlo.
- 16 Algunas veces, las profesoras anticiparon homosexualidad en las niñas después identificar en ellas expresiones de género en sintonía con las normas de género.
- 17 Las narradoras tendieron a posicionarse como observadoras externas, teniendo dificultad para entender que también era parte del problema – como si las relaciones allí construidas, las prácticas pedagógicas adoptadas, las normas y las rutinas institucionales no fuesen socialmente relevantes en la naturalización de la heterosexualidad hegemónica, en la heterosexualización compulsoria y en la legitimidad de la marginalización de los "diferentes" o "anormales".
- 18 En varios relatos se nota una ausencia de indignación y una fuerte búsqueda de auto tranquilidad. Una mezcla de ingredientes (conformismo, resignación, dolor, indignación, descontentamiento, in-

comodidad, compasión, impotencia, indiferencia) se junta a una falta de motivación para salir en búsqueda de alternativas más eficaces, colectivamente construidas. Al sabor de las disposiciones de la pedagogía del armario, las providencias son paliativas o equivocadas y no apuntan para ninguna articulación social o política. Muchas orientaciones parecen informadas por un modo de ver que no conduce al cambio. Muchas veces, discursos tienen un desplazamiento en los procesos de atribución de responsabilidades, que migran del grupo y de la institución, autores de la violación, para el objeto de la discriminación directa. Una acción heterorreguladora de la economía de la culpa de la pedagogía del armario.

Referencias

BORGES, Lenise. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade: gênero e sociedade**, n. 23/24/25, oct. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL: Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Investigación sobre preconceito y discriminación en el ambiente escolar**. Brasília, DF: Inep, 2009.

BRITZMAN, Débora P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, ene, /jul. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". En: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintho, 2007.

CARVALHO, Marília P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CONNELL, Robert. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. En: NASCIMENTO, Elimar P. (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997. p. 67-86.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, v. 5, n. 3/15, nov. 1994.

HEREK, Gregory M. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**, v. 1, n. 2, 2004.

HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. A strategy for the measurement of homophobia. **Journal of Homosexuality**, v. 5, n. 4, 1980.

JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las

- entendidas. En: PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008. p. 7-16.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dic. 2007.
- _____. Educación y homofobia: el reconocimiento de la diversidad sexual más allá del multiculturalismo liberal. En: _____. (Org.). **Diversidad sexual en la educación**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009a. p. 367-444.
- _____. Introducción. Homofobia en la escuela: un problema de todos. En: _____. (Org.). **Diversidad sexual en la educación**. Brasília: MEC, UNESCO, 2009b. p. 13-51.
- LOGAN, Colleen. Homophobia? No, homophobia. **Journal of Homosexuality**, Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 31-53, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- _____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. En: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93.
- MORIN, Stephen. Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. **American Psychologist**, Washington, v. 32, p. 629-637, ene. 1977.
- PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2009. p. 235-263.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, ene. /jun. 2007.
- SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. En: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p. 111-120.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Documento de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUSA FILHO, Alípio. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, Natal, v. 3, n. 4, p. 59-77, ene. /jun. 2009.
- WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

Recibido en agosto y aprobado en octubre de 2013

Pedagogy of the closet *Normativity in action*

ABSTRACT: The “pedagogy of the closet” is a set of practices, power relations, classifications, knowledge constructs, subjects and differences which the curriculum builds under the aegis of gender norms and the heterosexual matrix. The article explores the relationship between curriculum and heteronormativity in day-to-day school life and defends the destabilization of school standardization devices and heteronormative disciplining, in the interests of providing a quality education for all.

Keywords: Day-to-day school life. Curriculum. Heteronormativity. Heterosexism. Homophobia.

La Pédagogie du placard *La normativité en action*

RÉSUMÉ: La pédagogie du placard est un ensemble de pratiques, de relations de pouvoir, de classifications, de constructions de savoirs, de sujets et de différences que le programme construit sous l’égide des normes du genre et de la matrice hétérosexuelle. L’article explore la relation entre le programme et l’hétéro-normativité dans le quotidien scolaire et défend la destabilisation des dispositifs scolaires de normalisation et de discipline hétéro-normative, en faveur d’une éducation de qualité pour tous (tes).

Mots-clés: Quotidien scolaire. Programme. Hétéro-normativité. Hétéro-sexisme. Homophobie.