

POLÍTICAS MONSTRUOSAS, CURRÍCULUM E INSURGENCIAS COTIDIANAS CONTRA EL FASCISMO

*Marcela Carignano
Marcio Caetano
Rafael Marques Gonçalves*

Resumen

Los aportes y críticas de las teorías queer y los estudios cotidianos, decoloniales, subalternos y de giro afectivo conciben los cuerpos y las emociones como superficies centrales en las que acontece a través de prácticas de disciplinamiento y normalización, el proceso de humanización y de identidad, por ende también de deshumanización y desidentificación. La escuela, encargada de la socialización de las nuevas generaciones, se ha constituido en uno de los espacios centrales desde los cuales se llevan adelante procesos de subjetivación legitimando determinadas maneras de ser y estar en el mundo como humanas, al mismo tiempo que, ofreciendo modos para elaborar y simbolizar la otredad. El siguiente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el lugar de lo monstruoso en la escuela, advertir las maneras en las cuales se han fabricado, no sin tensión, estas figuras que acaban en segregación y odio, como así también reconocer su potencia de reinención, al ofrecer formas de exploración y variación de cuerpos y afectos, resistencias e insurgencias cotidianas que interpelan las aulas y los saberes pedagógicos.

Palabras clave: escuela; cuerpos; emociones; monstruoso-pedagogías.

POLÍTICAS MONSTROS, CURRÍCULOS E INSURGÊNCIAS COTIDIANAS AO FASCISMO

Resumo

As contribuições e críticas da teoria queer e dos estudos cotidianistas, decoloniais, subalternos e da virada afetiva concebem os corpos e as emoções como superfícies centrais onde, por meio de práticas de disciplina e normalização, se desdobra o processo de humanização e identidade e, conseqüentemente, também o de desumanização e desidentificação. A escola, co-responsável pela socialização das novas gerações, tornou-se um dos espaços centrais a partir dos quais se realizam processos de subjetivação, legitimando, não sem tensão, certas formas de ser e existir no mundo como humanos, ao mesmo tempo que oferece maneiras de elaborar e simbolizar a alteridade. O presente artigo visa refletir sobre o lugar do monstruoso na escola, examinar as formas como essas figuras, que culminam na segregação e no ódio, foram construídas e reconhecer seu potencial de reinvenção, oferecendo formas de exploração e variação de corpos e afetos, resistências e insurgências cotidianas que desafiam as salas de aula e o saber pedagógico.

Palavras-chave: escola; corpos; emoções; pedagogias monstruosas.

MONSTROUS POLICIES, CURRICULA, AND EVERYDAY INSURGENCIES AGAINST FASCISM

Abstract

The contributions and critiques of queer theory and everyday, decolonial, subaltern, and affective turn studies conceive of bodies and emotions as central surfaces where, through practices of discipline and normalization, the process of humanization and identity unfolds, and consequently, so does the process of dehumanization and disidentification. The school, co-responsible for the socialization of new generations, has become one of the central spaces from which processes of subjectivation take place, legitimizing, not without tension, certain ways of being and existing in the world as humans, while simultaneously offering

ways to elaborate and symbolize otherness. This article aims to reflect on the place of the monstrous in school, examine the ways in which these figures, culminating in segregation and hatred, have been constructed, and recognize their potential for reinvention, offering forms of exploration and variation of bodies and affects, resistances and everyday insurgencies that challenge classrooms and pedagogical knowledge.

Keywords: school; bodies; emotions; monstrous-pedagogies.

INTRODUCCIÓN

Como se señala en el texto de la convocatoria al dossier:

Partimos de la idea de que los “cuerpos monstruosos” – figuras ambiguas que transitan por los márgenes de lo que es considerado legítimo y aceptable – opera como metáfora potente para pensar formas de vida, saberes y prácticas que desafían las normatividades político-curriculares y los regímenes de verdad que sustentan proyectos hegemónicos y autoritarios.

El mismo surge de la inquietud y preocupación por el avance de las nuevas derechas y los discursos de odio fascistas a nivel mundial, fenómenos que sin duda resuenan y se inscriben en los procesos socio-históricos de cada país.

En el caso de Argentina el gobierno de la Libertad Avanza, en clara alianza con los sectores católicos conservadores y económicamente liberales de la Argentina, han generado – a tan sólo dos años de gobierno – el desfinanciamiento, desmantelamiento y ataque a algunas políticas centrales, conquistas sociales de los últimos años, tales como: Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Emergencia en Discapacidad, Ley de Cupo Laboral Trans en Argentina¹. Al mismo tiempo los discursos de odio² presentes en las figuras de máxima autoridad y en su círculo de influencia se convierten en el caldo propicio para que la violencia aflore en las calles:

Según el último informe del Observatorio Nacional de Crímenes de Odio LGBT+, entre el 1 de enero y el 30 de junio de este año, en Argentina

¹ Solo por nombrar algunas: La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) es la Ley argentina N° 26.150, sancionada en 2006, que garantiza el derecho de todos los estudiantes a recibir Educación Sexual Integral en establecimientos educativos de gestión estatal y privada, en todos los niveles educativos. Su objetivo es brindar información confiable y actualizada, promover el respeto por la diversidad, la igualdad de género, la afectividad y el ejercicio responsable de la sexualidad. La Ley de Emergencia en Discapacidad (2025), recientemente vetada por el presidente y rechazado el veto por el congreso, define como personas con discapacidad a quienes presentan limitaciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de carácter prolongado, que al interactuar con barreras sociales ven restringida su participación plena y efectiva en condiciones de igualdad. Esta definición resulta central para establecer el universo de destinatarios y alinear la ley con estándares internacionales en materia de derechos humanos. Uno de los puntos principales de la iniciativa refiere al financiamiento de las Pensiones No Contributivas por Discapacidad para Protección Social. El proyecto establece que podrán acceder a este beneficio quienes posean Certificado Único de Discapacidad (CUD). Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012), que garantiza el derecho a la autopercepción de la identidad de género, y la Ley de Cupo Laboral Travesti Trans (N° 27.636) (2021), que establece un cupo mínimo del 1% de puestos de trabajo en el Estado para personas travestis, transexuales y transgénero. Además, existe el derecho a tramitar el DNI no binario, garantizado por un decreto presidencial.

² Desgraciadamente se trata de una práctica habitual, sólo por señalar un ejemplo el discurso del presidente actual en Davos en el cual asoció a las personas trans con “tratamientos hormonales que mutilan a niños” y calificó a las parejas homosexuales que adoptan hijos como “pedófilos”. También atacó al feminismo, calificándolo como “una búsqueda de privilegios” y criticó las legislaciones contra el femicidio por “discriminar contra los hombres”. Respecto a los migrantes, los describió como “hordas que abusan, violan o matan”.

ocurrieron 102 crímenes de odio en los que la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género de las víctimas fueron utilizadas como pretexto discriminatorio para la vulneración de derechos y la violencia hacia ellas. Esta cifra implica un alarmante incremento del 70% en comparación con el mismo período del año anterior, en el que se habían contabilizado 60 casos. (Agencia Presentes, 2025)

Ya en Brasil, el ascenso de las nuevas derechas, de naturaleza fascista, no puede comprenderse únicamente como un giro electoral; fue, sobre todo, una transformación del clima cultural y moral del debate público que tuvo su inicio aún con los primeros mandatos del Presidente Lula pero se fortaleció con las movilizaciones conservadoras de oposición al Gobierno Dilma Rousseff (Castro, Caetano, 2018). Con la llegada de Jair Bolsonaro al poder en 2019, las reivindicaciones de los movimientos sociales guiados por las agendas de género, sexualidad, racial, por ejemplo, dejaron de ser campos de disputa sectoriales para convertirse en el núcleo simbólico de una guerra cultural que reorganizó el lenguaje del Estado, las prioridades institucionales y la sensibilidad social. Lo que estaba en juego no era solamente la formulación de políticas públicas, sino la definición misma de familia, infancia, ciudadanía, nación y pueblo.

Desde la campaña presidencial, la retórica contra la llamada “ideología de género” o las “políticas de acciones afirmativas” operó como un significante aglutinador. Bajo esa etiqueta difusa se incluyeron desde políticas de educación sexual hasta debates sobre identidad de género, racial y derechos reproductivos y de vivienda. El discurso no se limitó a rechazar contenidos específicos; produjo una narrativa según la cual la escuela se habría convertido en un espacio de corrupción moral y ciudadana donde los movimientos feministas, de personas negras, pueblos indígenas y activistas LGBTI+ amenazaban, con sus agendas, el orden social y de la integridad nacional. En ese proceso, la educación se volvió un territorio privilegiado de confrontación. Propuestas inspiradas en el movimiento “Escola sem Partido”³ intentaron imponer una supuesta neutralidad ideológica que, en la práctica, significaba la interdicción de debates sobre las desigualdades raciales, sexuales, clasistas, por ejemplo, en los cotidianos de las escuelas (Caetano, Silva Junior, 2020). Aunque el Supremo Tribunal Federal declaró inconstitucionales varias de esas iniciativas, el efecto simbólico fue profundo: docentes comenzaron a autocensurarse, materiales pedagógicos fueron revisados y la sospecha se instaló como método de control.

El rediseño institucional también fue significativo. El Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos, encabezado por la Pastora Evangélica Damare Alves, adoptó un discurso que colocaba a la familia heteronormativa y cristiana como célula moral de la nación. La frase “niño viste azul y niña viste rosa”, pronunciada en los primeros días de gobierno, condensó una pedagogía pública de la diferencia sexual como destino natural. No se trató simplemente de una declaración anecdótica; fue la formulación explícita de una visión antropológica que buscaba reinscribir jerarquías de género y raza como fundamento del orden social. En ese marco, políticas orientadas a la diversidad sexual perdieron centralidad o fueron reorientadas, mientras que los derechos reproductivos enfrentaron nuevas presiones discursivas y legislativas.

En el terreno de la salud reproductiva, aunque no se modificaron los supuestos legales vigentes, la intensificación del discurso conservador generó un ambiente de hostilidad y vigilancia

³ La movilización brasileña “Escola Sem Partido” fue grupo conservador creado en 2004 por el abogado Miguel Nagib. Sus adeptos creen que existe un “adoctrinamiento ideológico” de izquierda en las escuelas brasileñas. Supuestamente, el profesorado abusa de su posición en el aula para inculcar ideas y valores en el alumnado. La lucha contra la llamada “ideología de género” es uno de los pilares del movimiento, que también exige que el profesorado respete el derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación moral acorde con sus propios intereses.

moral. Casos que anteriormente se tramitaban como cuestiones sanitarias o jurídicas pasaron a ser batallas públicas en las que activistas religiosos y sectores políticos disputaban la legitimidad misma de la ley. La judicialización se volvió una estrategia constante para preservar garantías mínimas frente a intentos de restricción. Así, el Poder Judicial adquirió un papel de contrapeso frente a un Ejecutivo que movilizaba símbolos religiosos y nacionalistas para legitimar su agenda.

La evaluación de las políticas raciales bajo el gobierno de Bolsonaro es sumamente crítica, señalando un desmantelamiento de las políticas de igualdad racial, recortes presupuestarios y el debilitamiento de las instituciones dedicadas a promover dichas políticas. Carlos, Pereira y Rodrigues (2025) destacan la negación del racismo estructural, la falta de diversidad en los ministerios y la defensa de agendas opuestas a las cuotas raciales. La retórica conservadora de la época defendía con frecuencia la idea de que el racismo se combate mediante la educación y el castigo, no mediante la acción afirmativa, que se consideraría un factor de división social.

El impacto en Brasil y Argentina con la nueva derecha no fue sólo normativo, sino afectivo. Esos países ya registraban altos índices de violencia contra personas LGBTI+, especialmente contra mujeres trans y travestis; por ejemplo, en ese contexto, la legitimación discursiva de posiciones abiertamente despectivas desde la más alta magistratura de los países produjo un efecto de autorización simbólica. No se puede afirmar una causalidad lineal, pero sí reconocer que el lenguaje estatal tiene potencia performativa: redefine lo decible, lo tolerable y lo punible.

Sin embargo, el período no debe leerse únicamente como una narrativa de retroceso. La ofensiva conservadora produjo también rearticulaciones en el campo progresista. Movimientos feministas, colectivos trans, organizaciones negras e indígenas y redes académicas intensificaron tácticas de litigio, movilización y producción de conocimiento. La lucha por la democracia, la ciudadanía y el medio ambiente se convirtió en una disputa por la existencia de la vida. En ese sentido, el gobierno de Bolsonaro en Brasil y Milei en Argentina evidenciaron que las reivindicaciones de género, sexualidad, raza, medio ambiente, por ejemplo, no son demandas sectoriales, sino indicadores sensibles de la calidad democrática. Cuando el Estado redefine la ciudadanía a partir de parámetros morales excluyentes, lo que se tensiona no es solo la vida de las minorías, sino el pacto constitucional en su conjunto.

El impacto de las nuevas derechas en Brasil y Argentina, por tanto, no puede medirse únicamente en reformas legales concretas. Se manifestó en la reorganización del imaginario colectivo, en la normalización de discursos antes marginales y en la conversión en frontera de disputa política. Fue y ha sido una pedagogía pública de la diferencia jerarquizada, sostenida por una alianza entre conservadurismo religioso, populismo moral y nacionalismo identitario. Sus efectos perduran más allá del ciclo gubernamental, porque han dejado marcas en el lenguaje, en las instituciones y en la percepción social de quién merece reconocimiento y protección.

Con esos escenarios nos preocupa sus incidencias en las escuelas porque como es ya sabido, ellas se constituyen en uno de los principales espacios donde se lleva adelante la socialización de los sujetos, en ella se ofertan saberes y conocimientos que expanden las fronteras de pensamientos e imaginarios, se trabaja en el despliegue de la producción simbólica. Este proceso se realiza en el encuentro con otros/as, diferentes a lo familiar y conocido, se aprende entonces también en la escuela a vivir juntos, a ser uno/a entre otros/as, a tramitar la diferencia y construir lo común.

Es por ello que creemos urgente reflexionar sobre el lugar de lo monstruoso en la escuela, advertir las maneras en las cuales se han fabricado estas figuras que acaban en segregación y odio, como así también reconocer sobretudo su potencia de reinención, al ofrecer formas de

exploración y variación de cuerpos y afectos, resistencias e insurgencias cotidianas que interpelan las aulas y los saberes pedagógicos.

¿QUÉ HACE UN MONSTRUO EN LA ESCUELA?

En lo monstruoso, se congregan los imaginarios y fantasías vinculados al rechazo, al temor, al asco, la fascinación. Es el contorno de lo que define lo normal, aceptable, amable. El monstruo “[...] como escribía Foucault, define las coordenadas de lo prohibido y lo impensable y se condensa en la figuración de un cuerpo irreconocible.” (Giorgi, 2009, p. 1). Pero, ¿cómo se fabrica el monstruo? ¿Pueden el currículo y las prácticas educativas pensarse como productoras de monstruosidades? ¿En qué sentido?

Los aportes y críticas de las teorías queer y los estudios cotidianos⁴, decoloniales, subalternos y de giro afectivo⁵, conciben a los cuerpos y las emociones⁶ como superficies centrales en las que acontece, a través de prácticas de disciplinamiento y normalización, el proceso de humanización y de identidad, por ende también de deshumanización y desidentificación. La escuela⁷, encargada de la socialización de las nuevas generaciones, se ha constituido en uno de los espacios centrales, no sin tensión, desde los cuales se llevan adelante procesos de subjetivación⁸ legitimando determinadas maneras de ser y estar en el mundo como humanas, al mismo tiempo que, ofreciendo modos para elaborar y simbolizar la otredad.

Desde sus inicios, con la conformación de los Estados-Nación, la alianza del discurso pedagógico, médico y jurídico (Scharagrodsky, 2007; Foucault, 1986) ha generado estrategias de control y regulación del cuerpo y sus afectaciones, buscando establecer parámetros de normalidad/anormalidad que clasifican, organizan y jerarquizan, postulando una única vía de desarrollo humano – en términos evolutivos y biologicistas – y una gramática particular de los afectos desde la moral y las buenas costumbres (Abramovsky, 2023). Estas teorías sobre el

⁴ Los estudios cotidianos son un campo de investigación que toma lo cotidiano – aquello que parece banal, rutinario y repetitivo – como espacio privilegiado para la producción de significados, conocimiento, relaciones de poder y formas de resistencia e insurgencia. En lugar de centrarse únicamente en las grandes estructuras (el Estado, el mercado, las instituciones formales), los estudios cotidianos se preguntan: ¿cómo viven, negocian, crean y reinventan las normas en su vida cotidiana? ¿Cómo operan los niveles macro y micro en la conducción de la vida? ¿Cómo producen los individuos cultura, política y conocimiento en prácticas aparentemente simples: en la escuela, en la calle, en la familia, en el trabajo, en las redes? En el ámbito de la educación, los estudios cotidianos cambian el enfoque: no se trata solo del currículo prescrito, las políticas oficiales o los documentos normativos, sino de cómo el currículo se desarrolla en la práctica, cómo docentes y estudiantes lo recrean, lo desafían y lo reinventan. La jornada escolar deja de ser una “aplicación” para convertirse en producción.

⁵ Se recupera principalmente la mirada de Butler, Haraway, Preciado y Ahmed.

⁶ Si bien en el marco del giro afectivo se establecen diferenciaciones entre una y otra categoría, se opta por trabajarlas conjuntamente ya que se coincide con Ahmed (2015) quien señala que esta separación analítica puede reinstalar la falacia opositiva entre cultura/naturaleza ignorando el carácter sobredeterminado de los procesos corporales (Lopez, 2016).

⁷ El ingreso a la misma, implica el encuentro con la alteridad, es decir, con aquello que se presenta como distinto a lo conocido, a lo familiar, innumerables otros con otras vidas y rostros, otras maneras de ser y estar en el mundo. También en ella se ofrecen las maneras para tramitar esas diferencias que surgen en el espacio común, a través de la presencia de otros que ocupan el rol de autoridad, pero también por la oferta de saberes y conocimientos (Schelemenson, 1997).

⁸ Resumiríamos afirmando que la nominación procesos de subjetivación alude a los modos en que los hombres son constituidos, a la vez que constituyen sus mundos (Bozzolo, 2013). Esta manera de concebirlo implica pensar en términos más fluidos los procesos por los cuales un sujeto se presenta y opera en el mundo, sin perder de vista el contexto y la época.

proceso de humanización colaboraron en la construcción del dispositivo escolar instituyendo coordenadas específicas de tiempo y espacio, a la vez que buscan establecer los criterios para la selección, secuenciación y organización del saber produciendo la materia prima para el funcionamiento social: el cuerpo del ciudadano trabajador.

Para Caetano (2016), los movimientos curriculares se encuentran atravesados por discursos sociales y relaciones de poder que instituyen un centro normativo presentado como natural, estable y universal. En ese centro se ubica la figura del hombre blanco, heterosexual, propietario y de tradición judeocristiana, erigido como medida de humanidad y criterio de inteligibilidad. Las demás identidades son leídas en referencia a ese patrón hegemónico y, en esa operación, clasificadas como diferencia, desvío o torsión, en una escala que puede intensificarse hasta su figuración como anomalía o monstruosidad.

En este sentido, la identidad sexual, el género, la clase, la raza⁹ y el capacitismo operan como vectores que se inscriben en el cuerpo y, al mismo tiempo, lo adscriben a tramas de poder patriarcales y coloniales. Estas matrices no solo organizan diferencias, sino que las traducen en identidades jerarquizadas y en desigualdades estructurales. De ese modo, se produce una “verdad” orgánica del cuerpo, naturalizada como si fuese anterior a la historia, que legitima determinadas posiciones y prácticas mientras desautoriza otras. Las jerarquías resultantes son atribuidas a los sujetos como rasgos propios, y con frecuencia son interiorizadas como si fuesen destino. Así, la subjetividad se configura en el cruce entre inscripción y reconocimiento: se consolidan identidades hegemónicas como norma y se marginan aquellas que desbordan el orden establecido.

El proceso de escolarización nos ofrece así lógicas a partir de las cuales reconocer/nos, movernos en y con las diferencias, aglutina marcas corporales a historias, entrenando sentidos para percibir las y decodificarlas, otorgando a esos cuerpos mayor o menor importancia, y delineando sus movimientos.

Para Ahmed (2015), las emociones ligan, vinculan, objetos e historias, sujetos e historias, significados y significantes, no residen en uno de esos puntos, sino que se producen en la interacción, como efectos de la circulación. Dichas emociones moldean las superficies de los cuerpos como formas de acción que incluyen orientaciones hacia la norma y hacia los demás, modulando el propio cuerpo, y la relación con los otros cuerpos en el espacio. Estas economías afectivas circulan en las aulas, en el recreo, en las salas de profesores/as, en los baños de las escuelas, alejan y acercan cuerpos, provocan identificaciones y desidentificaciones, a la vez que producen otredad:

Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar. Por tanto el movimiento no separa al cuerpo del “donde” en que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros. El movimiento puede afectar a los otros de manera diferente: como sugiero a lo largo de este libro, las emociones pueden implicar

⁹ Viveros Vigoya (2009), retomando a Rivera (2000), plantea la posibilidad de pensar a la raza y el sexo como dos ficciones poderosas producidas para la selección y jerarquización de los cuerpos a partir de un procedimiento similar: ambos acuden al argumento de la naturaleza para justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre las diferencias fenotípicas. La segunda, ambos asocian estrechamente la realidad “corporal” y la realidad social, anclando su significado en el cuerpo. La tercera, el sexismo, como el racismo representan a las mujeres y a los otros como grupos naturales, predispuestos a la sumisión.

“(con)moverse” para algunos, precisamente por que se ha determinado que otros son “poseedores” de ciertas características. (Ahmed, 2014, p. 36)

El espacio educativo surge como uno de los primeros escenarios sociales, donde se ingresa en economías afectivas – más allá de las ofrecidas familiarmente – que provocan efectos sobre nuestros cuerpos y movimientos, la relación que tenemos con él y con los otros cuerpos. Es normalmente esto lo que recordamos de la escuela: el miedo en el primer día de clase, la vergüenza frente a varios/as, la tristeza por él/la compañero/a que no nos elige para compartir el banco, la alegría en el juego de recreo, el asco cuando nos mostraron lo que había en aquella bolsa, el asombro frente a ese frasco, con un poroto que acabó en planta y también recordamos a “ese” o fuimos “esa” que se sentía raro/a.

Butler (2018) referirá cómo la humanización

requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto¹ designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (p. 20)

Hasta allí llega lo humano, hasta allí el límite de lo pensable, de lo que nos sensibiliza y conmueve, atravesar esa frontera, zurdida al calor de la vergüenza, del asco, del temor y la fascinación implica el riesgo de la disolución, de la deformación, del contagio... de convertirse en uno/a de ellos/as.

Los monstruos han sido engendrados en las sombras, bajo la lógica del silenciamiento, no sólo en términos de la segregación o exclusión que se produce sobre los cuerpos y comportamientos identificados como monstruosos, si no también en lo que parecía ser la ausencia del cuerpo y las emociones en la escuela frente a la prevalencia de la razón y el trabajo cognitivo. El establecimiento de dicha dicotomía, señala a la razón como lo valioso, asociado a lo masculino, a la lógica y a la verdad, mientras que lo emocional/corporal es ubicado como lo femenino, salvaje, imprevisible. Ahmed (2015) lo plantea así:

La asociación entre pasión y pasividad es ilustrativa. Funciona como un recordatorio de cómo la “emoción” ha sido considerada “inferior” a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma. Las filósofas feministas nos han mostrado como la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo. (Ahmed, 2015, p. 22)

En esta línea, cuerpo y emoción son gestados a partir de negar su valía y lugar en el esquema educativo, ocultando, tras el velo de una falsa dicotomía, las ligazones entre razón, cuerpo y emociones. El monstruo se fabrica en ese doble silenciamiento y en la construcción de un cuerpo escindido en sus partes, dicotomizado en su sentir/pensar, aglutinando restos bajo el rechazo, el temor a convertirse en “eso”... a que “eso” contagie... a que “eso” se reproduzca. Pero, esa situación es solamente uno de los lados donde viven los cuerpos monstruosos. Hay varios otros donde la solidaridad y alianzas producen insurgencias.

Las insurgencias de los monstruos en los espacios de normalización no es un accidente; es un acontecimiento. Ellas irrumpen cuando cuerpos, discursos e identidades históricamente

marginadas entran en escena y rechazan el papel de sombra. El monstruo, en este sentido, no es solo aquello que atemoriza, sino también aquello que desorganiza. Su presencia interrumpe la coreografía silenciosa de la norma, desbarata el mobiliario simbólico de lo que convencionalmente se ha considerado aceptable y expone la fragilidad de las arquitecturas que pretenden sustentar la idea de un mundo homogéneo.

Los espacios de normalización – ya sea la escuela, la familia, la iglesia, la universidad, los medios de comunicación o el Estado – operan como dispositivos que producen formas de vida inteligibles. Enseñan a sentarse, a hablar, a amar, a desear, a existir. Producen una gramática del cuerpo y la conducta. Determinan qué gestos son legibles, qué afectos son legítimos, qué narrativas merecen reconocimiento. En este escenario, el monstruo es aquello que excede la sintaxis. Es el cuerpo que no encaja, la voz que choca con el coro, el deseo que no obedece al guión colonial y patriarcal de reproducción del orden.

Pero el monstruo no es una esencia; es una fabricación cultural. Cada sociedad produce sus monstruos como una forma de proteger sus fronteras. Lo monstruoso marca el límite de lo tolerable. Funciona como advertencia y como espejo. Advertencia, porque indica lo que no se debe hacer; espejo, porque revela lo que la propia norma reprime para sostenerse. Al nombrar a alguien o algo como monstruoso, la cultura intenta estabilizar lo que considera amenazante. Sin embargo, al hacerlo, deja escapar la evidencia de que lo “normal” no es natural: se construye, se repite, se busca controlar.

Es en este punto que la monstruosidad se convierte en una herramienta crítica. El monstruo, al asumir su posición de exterioridad, revela la incompletitud de la norma. Muestra que el estándar no es universal, sino particular; que el centro es simplemente una periferia que ha triunfado. La presencia monstruosa revela la violencia sutil – y a veces explícita – de las clasificaciones que organizan el mundo. Muestra que el ideal de normalidad se sustenta en exclusiones, silencios y borraduras.

Cuando pensamos especialmente en la disidencia, la figura del monstruo adquiere densidad política. Históricamente, los cuerpos discapacitados, transexuales, travestis, racializados y las heterodisidentes se han enmarcado como anomalías, sexualizados, patologías y desviaciones. Se les ha atribuido la monstruosidad como una marca de abyección. Sin embargo, en lugar de simplemente rechazar esta etiqueta, muchos de estos cuerpos se la reapropian, la tergiversan y la convierten en un lenguaje de resistencia. Surge entonces una política de rechazo: rechazo a la asimilación, rechazo a la normalización forzada, rechazo al encuadre que promete reconocimiento a costa de la domesticación.

Esta insurgencia no busca necesariamente normalizarse. Reivindica el derecho a perturbar. Al ocupar espacios que les han sido negados, las subjetividades disidentes no piden permiso para encajar; expanden el espacio. La presencia monstruosa, en este contexto, no es una exigencia de inclusión en términos del centro, sino una crítica a los propios términos de la inclusión. Al existir públicamente, al afirmarse en su diferencia, estos cuerpos revelan que la norma es incapaz de abarcar la pluralidad de la vida.

La monstruosidad, por lo tanto, se convierte en transgresión: una forma de desviarse, de escapar de los caminos establecidos, de producir otros mapas de existencia. Desviarse es desobedecer la línea recta de la identidad fija, inventar caminos imprevistos. La transgresión perturba el imaginario colectivo que insiste en reducir la vida a categorías estables. Legítima subjetividades consideradas “anormales” no mediante la concesión, sino mediante la afirmación.

Existe, por lo tanto, una dimensión de denuncia en la insurgencia del monstruo. Al atravesar los espacios de normalización, expone la violencia estructural que los sustenta. Esto

demuestra que el ideal patriarcal, colonial y capacitista de la humanidad depende de la exclusión sistemática de cuerpos y formas de vida que no se ajustan al modelo hegemónico cisheteropatriarcal blanco, judiocristiano y burgués. El monstruo revela que el proyecto de pureza – ya sea moral, racial, sexual o cultural – es siempre una ficción que exige sacrificios. Pero también hay una dimensión de creación. La presencia monstruosa inaugura otros imaginarios. Amplía el campo de lo posible. Al desplazar los límites de lo visible y lo reconocible, el monstruo transforma el espacio que ocupa. Su insurgencia no es solo negativa; es productiva. Produce nuevos lenguajes, nuevas alianzas, nuevas formas de comunidad. Lo que antes se consideraba desviado se vuelve potencial.

En este sentido, la insurgencia del monstruo a la lógica de la nueva derecha no es una mera reacción a la norma; es una reconfiguración del campo político y obliga a preguntarnos: ¿quién define lo humano? ¿Quién decide qué constituye una vida digna? ¿Quién establece los criterios de inteligibilidad? Al difundir estas preguntas, la monstruosidad deja de ser un estigma para convertirse en un método de lucha. Un método que crea tensión, que desgarrar, que abre fisuras y, por eso, es enemigo del control fascista.

Quizás lo más inquietante de la figura del monstruo no sea su diferencia, sino su insistencia en existir con dignidad cuando las políticas estatales buscan su fin. No desaparece ante los intentos de exclusión. Regresa, ocupa, atraviesa. Su presencia cotidiana continua demuestra que la norma nunca ha sido total. Siempre ha habido exceso, siempre ha habido excedente, siempre ha habido aquello que no se puede capturar.

La insurgencia del monstruo, entonces, es la afirmación de que la vida no cabe en los estrechos contornos de la normalización. Es el gesto de quien transforma la acusación en lenguaje, el estigma en bandera, la desviación en camino. Al levantarse, el monstruo no sólo desestabiliza el orden: anuncia que otro orden, o tal vez una multiplicidad de órdenes, es posible.

¿QUÉ (DES)HACE UN MONSTRUO EN LA ESCUELA? EL MONSTRUO NOS UBICA EN EL UMBRAL...

Lo monstruoso, en su indeterminación, es el lugar de la potencia, la posibilidad latente de la transformación, la fuerza engendral. En la escuela, nos habla de la oportunidad de invención y resistencia desde los márgenes del régimen heterosexual, racista y colonial. Cuerpos, voces y afectaciones, variados y diversos, en procesos de experimentación dislocan los modos de inscripción social, jurídica y política de “lo humano” en el actual régimen de poder, desestabilizan lo normal, deshaciendo maneras de abordarlos “educativamente”.

Siguiendo a Preciado (2004), la existencia de sujetos “abyectos”, esa “multiplicidad de anormales que intentan ser regulados [...] una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencias de vida” (Preciado, 2004, p. 166) interpelan la vida cotidiana de las aulas e instituciones con sus mutantes apariciones en la esfera pública, interrogando los sentidos, proponiendo otras maneras de ser y estar, de aprender y enseñar.

La escuela comienza a llenarse de estas escenas, niños/as, adolescentes y jóvenes, maestros/as, profesores/as que ya no se esconden en la oscuridad, sino que hacen de su andar, de sus cuerpos y de sus vidas, testimonios de otros modos posibles de habitar el espacio escolar. Sus presencias “reapropian y reconvierten” los discursos médicos y pedagógicos que han producido “el cuerpo hetero y el cuerpo desviado moderno” (Preciado, 2004, p.162).

Giorgi (2009) sostiene el monstruo “[...] tiene lugar en el umbral de ese desconocimiento, allí donde los organismos formados, legibles en su composición y sus capacidades, se deforman,

entran en líneas de fuga y mutación, se metamorfosean y se fusionan de manera anómala” (p. 1). Es así que nos ubica en esa zona de pasaje a la hora de tener que pensar la educación, sus políticas, tramas y el posicionamiento de los/as educadores/as. Si, como decíamos anteriormente, la escuela produce subjetividad – a partir de la oferta de recursos materiales y simbólicos, de la mediación de adultos, de la posibilidad del encuentro con la alteridad y del construir maneras para tramitar la diferencia y construir lo común –, debemos pensar: ¿Cómo nos posicionamos en las líneas de fuga y mutación de los saberes pedagógicos que tejen la trama cotidiana escolar? ¿De qué manera habitar el umbral del desconocimiento pedagógico? ¿Cómo trabajar con la imaginación pedagógica?

Para Haraway (1999) “[...] los cuerpos como objetos de conocimientos son nudos generativos semiótico-materiales. Sus fronteras se materializan en la interacción social entre humanos y no humanos” (p. 124). Además de concebir como parte de esa materialidad es atravesada no sólo por el lenguaje, sino también por técnicas, instrumentos, medicamentos, propone una lectura de los efectos que dista de pensarlos como meras reproducciones, o como relaciones causales, más bien plantea que el artefactualismo compone modelos de interferencia, no imágenes reflejas. En este sentido, es esta tecnología generativa la que produce otros/as inapropiables, otros/as que deben ser leídos más allá de lo que la ciencia, la medicina, la pedagogía produce como otredad. Siguiendo a Haraway (1999), reconocemos como en estos discursos que colaboran en los procesos de humanización se pone a jugar algo más que lenguaje, ingresan: artefactos, técnicas y tecnologías de lo educativo que colaboran en la modulación de cuerpos y emociones a la vez que producen reinvenções e insurgencias.

En este sentido, se busca prestar especial atención a dichos artefactos y discursos, a la metamorfosis que día a día plantean los actores educativos en las escuelas en torno a ellos, a las reapropiaciones y traducciones de ciertas políticas que intentan colaborar en estos procesos, a la interrupción que vidas y realidades singulares realizan en el corazón de las instituciones educativas generando desvíos y torceduras, atesorando la promesa. Escribir, pensar, visibilizar como esas insurgencias cotidianas se transforman en corrientes que disputan y batallan los discursos de odio es urgente, producir con ello conocimientos que desborden las maneras de hacer y pensar pedagogía también.

La complejidad del dispositivo escolar ofrece múltiples grietas a partir de las cuales advertir interferencias y potenciarlas. Una de ellas propone abordar al currículum como narrativa, texto y campo de disputas, tal como lo proponen Caetano; Rodrigues; Wenzel (2024, p. 6):

Reconocer el currículo como una narrativa y reconocer el currículo como compuesto de múltiples narrativas significa posibilitar su deconstrucción como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa ser capaz de romper la red que vincula las narrativas dominantes, las formas dominantes de contar historias, con la producción de identidades y subjetividades sociales hegemónicas. Las narrativas curriculares deben ser deconstruidas como estructuras que cierran posibilidades alternativas de lectura, que cierran las posibilidades de construir identidades alternativas. Pero las narrativas también pueden ser vistas como textos abiertos, como historias que pueden ser inventadas, subvertidas, parodiadas, para contar historias diferentes, plurales, múltiples, historias que se abren a la producción de identidades y subjetividades contrahegemónicas, de oposición [...]

Esta pluralidad de historias, dinamita los sentidos establecidos en una sola dirección, nos sienta en las fronteras de la inventiva pedagógica. La posibilidad de mutación se localiza en el centro de la escena educativa, no para producir nuevos centros, sino en su carácter revelador de los desplazamientos de ideales regulatorios productores de subjetividad. Provoca, dirá Ahmed (2014), un asombro crítico “ante la manera en que el mundo ha llegado a adoptar la forma que tiene. El asombro crítico que implica el feminismo se refiere al afecto problematizador de ciertas preguntas: ¿Cómo ha tomado el mundo la forma que tiene?, pero también “¿Por qué las relaciones de poder son tan difíciles de transformar?” “¿Qué significa estar investida en las condiciones de subordinación y dominación?” (Ahmed, 2014, p. 276).

Asombro desde el cual también explorar lo curricular como un dispositivo, preguntándonos por el conjunto de artefactos y elementos que disponen cuerpos, tiempos y espacios de manera particular y ofrecen una gramática donde se juega el juego de lo escolar y se llevan adelante los procesos de subjetivación. Provocar extrañamientos por las formas de lo escolar, y advertir cómo son reapropiadas por los sujetos que enseñan y aprenden en las mismas diariamente:

Transgredir el pensar en torno a lo escolar nos exige construir visibilidad acerca de aquellos procesos que los desbordan, poniendo en cuestión imaginarios clausurados, con una atención -a decir de Michel Certeau- lista para la sorpresa y abierta a las credibilidades nacientes, tan frágiles como fundamentales para la vida social (Avila, 2007, p. 140).

En esos intersticios que se construyen institucional y pedagógicamente, el asombro “[...] es el espacio de apertura a la sorpresa de cualquier combinación” (p. 277) habilitando que cada cuerpo se mueva de una u otra manera, dejando impresiones sobre otros/as y afectando su propia potencia.

En este sentido, resulta central advertir las posibilidades latentes de las prácticas áulicas, en el encuentro entre los cuerpos diversos y en las vinculaciones que se habilitan con el saber, tal como lo plantean Baez y Sardi (2024, p. 120):

Prácticas de lectura y escritura que se constituyen como experiencias somáticas, ya que los textos que se leen y se escriben generan en los cuerpos de los estudiantes efectos sensoriales, emocionales, afectivos y de sentidos, que se entraman con el recorrido vital, las identidades sexogenéricas y sus experiencias socio-culturales. Ese compartir el espacio del aula se da entrecuerpos (Butler, 2017); y en ese “entre” se construyen complejas relaciones sociales, culturales, políticas y sexogenericas y modos de conocer y aprender.

En este marco, la dicotomía mente/cuerpo, razón y emoción son reconvertidas en su integración, construyendo espacios educativos que abordan los procesos de enseñar y aprender desde su complejidad. La escuela, sus discursos, técnicas y tecnologías en franca transformación son espacios para la reinención potenciando singularidades que emergen como presagio de otras maneras de vivir juntos. Es desde esta mirada, que se ven conmovidos las formas en que se ofertan lugares simbólicos, desde los cuales se establecen filiaciones, formas de pertenecer a una comunidad, de ser reconocidos/as:

En tanto podamos ampliar los márgenes de comprensión y conocimiento del otro, sobre distintos aspectos de su constitución como sujetos sociales (aquí hemos tomado género y sexualidades), avanzaremos en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Reconocer implica una filiación, procesos de

identificación / distinción, construcción de alteridad que siempre implica la dupla reconocer/ser reconocido. Sostiene Frigerio (2010) que reconocer/ser reconocido “conciene al ejercicio responsable del trabajo de educar”. En ese sentido, ello implica pensar simultáneamente relaciones entre pares y relaciones entre generaciones y, en términos de comprensión, comunicación y construcción colectiva de la experiencia escolar, es un componente inevitable de la escolarización. (Molina, 2015, p. 10).

A partir de estas reflexiones es importante recuperar los aportes de Britzman (2018) y Flores (2018) quienes invitan a pensar una pedagogía queer en tanto acción, interrupción del sentido común y de las cuantiosas herramientas que trabajan para su producción. Para Britzman (2018) se trata de “Articular pedagogías que interroguen la geografía conceptual de la normalización... lo que se pretende es un proyecto ético que comience a involucrar a la diferencia como fundamento político y comunitario.” (p. 17) desde allí propone que dicha pedagogía debe pensar en los límites de lo pensable, en la forma en que se han tejido las relaciones entre conocimiento e ignorancia en los espacios educativos a partir de lecturas e interpretaciones que apuntan en una sola dirección.

Se ha intentado profundizar en esta perspectiva advirtiendo que “[...] las economías de la imaginación forman parte de las políticas de conocimiento que atraviesan nuestros cuerpos docentes, las prácticas escolares y las configuraciones institucionales” (Flores, 2018, p. 27). Por ende, interrogar la imaginación pedagógica implica ir hacia los intersticios, potenciar interferencias para reinventar curriculums, formatos escolares, prácticas áulicas, desviar los sentidos comúnmente asignados a estas tecnologías educativas, pero también a las maneras en las cuales nos posicionamos frente a ellas. Volver a mirar, volver a tocar, con extrañeza y asombro las múltiples maneras de combinar y producir configuraciones educativas potenciadoras de singulares que tejen y desteejen la trama de lo común.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este ensayo hemos intentado mostrar que lo monstruoso no es una anomalía exterior al orden escolar, sino una producción situada en el corazón mismo de las políticas de normalización que atraviesan el currículum, los saberes pedagógicos y las economías afectivas. El monstruo no aparece como accidente, sino como efecto de un régimen que necesita trazar fronteras entre lo humano y lo abyecto, entre lo inteligible y lo impensable, entre lo reconocible y lo expulsado. En tiempos de avance de nuevas derechas y de reactivación de discursos de odio en Brasil y Argentina, estas fronteras se vuelven más rígidas, más vigiladas, más moralizadas. Sin embargo, también se vuelven más visibles.

La escuela, en tanto dispositivo central de subjetivación, participa activamente en esa producción de humanidad y deshumanización. A través del currículum, de sus narrativas preferidas, de sus tecnologías de clasificación y de sus pedagogías afectivas, delimita quién puede habitar legítimamente el espacio escolar y bajo qué condiciones. Pero esa misma escuela está hecha de grietas, de intersticios, de reapropiaciones y traducciones cotidianas que desbordan cualquier intento de clausura total. Allí donde se pretende fijar identidades, emergen torsiones; allí donde se intenta silenciar cuerpos y afectos, proliferan formas inesperadas de presencia.

Pensar lo monstruoso como umbral – y no únicamente como marca de exclusión – nos permite desplazar la pregunta desde “cómo eliminar la diferencia” hacia “cómo habitarla pedagógicamente”. Los aportes y críticas de las teorías *queers* y los estudios con los cotidianos,

decoloniales, subalternos, junto con las perspectivas del giro afectivo, nos invitan a interrogar la geografía conceptual de la normalización y a reconocer que el conocimiento escolar nunca es neutral: organiza sensibilidades, orienta cuerpos, produce modos de relación. Intervenir en el currículum como narrativa abierta implica dinamitar su pretensión de unicidad, habilitar historias plurales y reconocer la potencia política de las subjetividades que desbordan la matriz heterosexual, androcétrica, racista y capacitista.

En este sentido, las insurgencias cotidianas – las prácticas de aula que integran cuerpo y emoción, las lecturas que conmueven, las escrituras que encarnan experiencias sexogenéricas, las presencias que interrumpen el sentido común de la blanquitud – no son gestos menores. Constituyen micro-políticas que disputan el régimen de verdad que fabrica monstruos. Son movimientos que no buscan instituir un nuevo centro normativo, sino sostener el carácter inestable, plural y conflictivo de lo común.

Si el fascismo se alimenta de la fantasía de pureza y homogeneidad, la escuela puede convertirse en el espacio donde esa fantasía se desarma al reconocer la interdependencia radical de los cuerpos. Ampliar los márgenes de reconocimiento no es un gesto meramente inclusivo; es una apuesta ética, estética, política y poética por una democracia que no necesite producir sujetos abyectos para afirmarse. En esa tarea, lo monstruoso deja de ser signo de amenaza para volverse promesa: potencia de reinención, posibilidad de imaginar otras formas de estar juntos/as, de enseñar y aprender, de construir comunidad. Asumir esa promesa exige sostener el asombro crítico frente a lo dado, interrogar nuestras propias prácticas y atrevernos a habitar el umbral del desconocimiento pedagógico. Allí, en esa zona incierta donde se deshacen certezas y se ensayan nuevas combinaciones, la educación puede devenir no en aparato de normalización, sino en laboratorio de lo común por venir y que apostamos con ese dossier.

Nuestra propuesta en este número de la *Revista Teias*, inspirada en los debates impulsados por la 'Associação Brasileira de Currículo' (ABdC) y el Grupo de Trabajo 'Cotidianos - Ética, Estética, Política e Poética' de la 'Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)', fue problematizar las políticas de subjetivación, los currículos y las insurgencias cotidianas ante el avance de las prácticas y los afectos asociados al fascismo contemporáneo. Nos interesa comprender cómo estas fuerzas atraviesan el campo educativo, generando tensión en las formas de existir, enseñar y producir conocimiento.

Los artículos que componen este dossier interrogan el contexto necropolítico en el que nos encontramos inmersos, marcado por el auge de prácticas fascistas que trascienden la configuración de un régimen político formal y se manifiestan en dinámicas de odio, en el disciplinamiento de los cuerpos y en la regulación del conocimiento. En este marco, buscamos problematizar las epistemologías de control que se actualizan mediante dispositivos de silenciamiento cada vez más sofisticados, lo que hace urgente cuestionar las formas en que el currículum se ha movilizado como campo estratégico de disputas.

Es en este complejo escenario que las insurgencias políticas cotidianas que aquí se abordan emergen como gestos de ruptura con las lógicas de obediencia y violencia. Se expresan en la acogida de la diferencia, en la escucha que se resiste al silenciamiento, en el aula que se reinventa como territorio de resistencia, en la presencia insistente del cuerpo disidente, en los proyectos de ley y políticas públicas que se atreven a reconocer la ciudadanía de quienes históricamente se han producido como "monstruos".

Partimos de la comprensión de que los llamados "cuerpos monstruosos" —figuras que habitan los márgenes de lo que convencionalmente se ha considerado legítimo y aceptable— operan como poderosas metáforas para pensar formas de vida, conocimiento y prácticas que

desafian las normas político-curriculares y los regímenes de verdad que sustentan los proyectos hegemónicos y autoritarios. En esta línea, este dossier abraza al monstruo no como una mera figura de rechazo, sino como una fuerza creativa, una síntesis de inconformidad. Reunimos así reflexiones latinoamericanas que denuncian las manifestaciones necropolíticas del fascismo contemporáneo y, sobre todo, destacan las formas de resistencia que emergen de las grietas del orden establecido, generando articulaciones éticas, estéticas, políticas y poéticas entre el currículo, los modos de subjetivación y las insurgencias monstruosas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. Espacios en blanco. *Revista De Educación*, UNICEN, v. 1, n. 34, 2023, p. 31-47. Disponible en <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391> Accedió en 26 de septiembre de 2025.

AGENCIA PRESENTES *Argentina: crímenes de odio contra personas LGBT aumentaron 70% en el primer semestre*. Disponible en <https://agenciapresentes.org/2025/08/04/argentina-crímenes-de-odio-contra-personas-lgbt-aumentaron-70-en-el-primer-semestre>. Accedió en 26 de septiembre de 2025

AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. México DF: Programa de Estudios de Género. UNAM, 2015.

ÁVILA, Olga Silva. Reinversiones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. In: BAQUERO, Ricardo.; DIKER, Gabriela.; FRIGERIO, Graciela (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial. 2007. p. 135- 151.

BAEZ, Jéssica; SARDI, Valeria. *Pedagogías Feministas*. Propuestas para imaginar y sentir las aulas. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2024.

BRITZMAN, Deborah. ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hetero. In: FLORES, Valeria; et al. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Bocavulvaria, 2018. Disponible en <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf> Accedió en 25 de septiembre de 2025.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós, 2008.

CAETANO, Marcio. *Performatividades Reguladas: Heteronormatividade, Narrativas biográficas e Educação*. Curitiba: Editora Appris, 2016.

CAETANO, Marcio; RODRIGUES, Alexsandro; WENETZ, Ileana. Currículo como estudios narrativos y queer: emergencias que interrogan la educación. *Praxis educativa*, v. 28, n. 2, 2024. p. 1.21. Disponible en <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-28021> Accedió en 25 de septiembre de 2025.

CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. “Regras são regras, mesmo quando elas não existem”: pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 834-848, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579. 2020, v.13, n.Especial.54709. Disponible <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54709> Accedió en 20 fev. 2026

CASTRO, Amanda Motta; CAETANO, Marcio. Dilma Rousseff: as eleições e a lógica androcêntrica na política brasileira. *Revista Ñanduty*, v. 6, n. 8, p. 23-452018. DOI:

<https://doi.org/10.30612/nty.v6i8.8819>

Disponível

<https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/8819> Acessado em 20 fev. 2026

CARLOS, Euzeneia.; PEREIRA, Matheus Mazzilli; RODRIGUES, Cristiano. Desmonte de políticas públicas no Governo Bolsonaro: políticas para mulheres, de igualdade racial e para LGBTQIA+ em perspectiva comparada. *Lua Nova*, n. 124, e124044ec, 2025. Disponível <https://www.scielo.br/j/ln/a/CGxnsHdHkncmzdNWh5JPRQn/> Acessado em 20 fev. 2026

GONÇALVES, Rafael Marques; ROSA, Diego. O direito à educação e a cidadania nos/dos currículos *pensados/praticados*. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 135-148, 2021. DOI: 10.12957/teias. 2021.61743. Disponível <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61743> Acessado em 20 fev. 2026

GONÇALVES, Rafael Marques; ROSA, Diego. Cidadanias, conversas e currículos: centelhas de uma tessitura cotidiana. *Revista Espaço do Currículo*, v. 18, p. 1-23, 2025. Disponível <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/70457> Acessado em 20 fev. 2026.

FLORES, Val. Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. *Estudios Del ISHiR*, Rosario, v. 8, n. 21, p. 24-32, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35305/eishir.v8i21.844>. Disponível <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistaISHIR/article/download/844/944/3370> Acessado em 20 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Nascimento de la prisión, Madrid: Siglo XXI, 1986.

GIORGI, Gabriel. Políticas del monstruo. *Revista Iberoamericana*, v. LXXV, n. 227, 2009. Disponível em <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/2435/0>. Acessado em 26 de septiembre de 2025.

HARAWAY Donna. Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y sociedad*, Universidad de California, Santa Cruz, v. 30, p. 121-164, 1999. Disponível https://monoskop.org/images/d/d0/Haraway_Donna_1992_1999_Las_promesas_de_los_monstruos.pdf. Acessado em 26 de septiembre de 2025

LOPES LOURO, Guacira. Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*. Universidad Nacional de La Plata, v. 3, n. 1, 2019, e065. Disponível em <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9640>. Acessado em 26 de septiembre de 2025.

MOLINA, Guadalupe. Escuela y sexualidades adolescentes. *Revista Del IICE*, v. 38, p. 75-88, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3462> Acessado em 23 de mayo de 2024.

PRECIADO, Paul. Multitudes queer. Nota para una política de los “anormales”. *Nombres*, Universidad Nacional de Córdoba, n. 19. 2005. p. 157-166. Disponível em <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2338>. Acessado por última vez: 26 de septiembre de 2025.

SCHARAGRODSKY, Pablo. *El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em fevereiro de 2026

Informações das autoras

Marcela Carignano

Esc. de Ciências de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

E-mail: marcela.carignano@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3223-8734>

Marcio Caetano

Faculdade de Educação - Departamento de Ensino (UFPEL)

E-mail: mrvcaetano@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2262480943131351>

Rafael Marques Gonçalves

Centro de Educação, Letras e Artes - UFAC

E-mail: rafamg02@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9038-1542>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0460662499829326>