

**BESOS, PEDAGOGÍA QUEER Y INVISUALIDAD:
INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES COMO PEDAGOGÍA CULTURAL.**

***KISSES, QUEER PEDAGOGIES AND INVISUALITY :
ARTS-BASED RESEARCH AS CULTURAL PEDAGOGY.***

Belidson Dias

belidson@unb.br

Universidade de Brasília, Brazil

Instituto de Artes – Artes Visuais, Associate Professor

Universitat de Barcelona, España

CAPES Post-doctoral researcher Fellowship 2013/14

ABSTRACT

This paper focuses on Arts-Based Research (ABR) and its relations with cultural pedagogies, affect and queer theory. In ABR the arts are central to the construction of knowing in different fields of knowledge. So, through the arts, expanded perception of events, conditions and encounters provoke researchers and spectators to seek new understandings about what can lead to improvements in educational policy and educational practices. Here cultural pedagogies are understood as a sort of critical pedagogy, a way of collaborative work between social institutions, and among subjects who work with pedagogical tools as activism and agency holders. Culture pedagogies emphasize the imagery of everyday life as the central element that stimulates art making and critical appreciation of the arts. They denote a critical pedagogy, which does not suggest or promote, methodological approaches or pedagogies unified and specific or that provides a unique curriculum. Rather, cultural pedagogies are seen here more as a project than as a method which constitute a flexible group of transdisciplinary concepts to promote, among other things, discussions of individual identity, collective and social justice in education. Therefore this inquiry lies more specifically at the intersection of visual culture, a/r/tography and queer theory, with the main objective to understand the ways in which practices of ABR can be discursively constituted in cultural pedagogies that highlight these intersections to produce changes in art education and educators. ABR Practices which emphasize visual representations of everyday life, specifically gender and sexuality are significant cultural educational experiences that can provide a multitude of opportunities for embracing and exploring different visions of culture, not only resisting uncritical visual representations, but encouraging critical practices that fosters the imagination, social awareness and a sense of justice.

KEYWORDS: Visual culture. Cultural Pedagogies. Arts-Based Research.

RESUMEN EXPANDIDO:

Este artículo centra en la Investigación Basada en las Artes (IBA) y sus relaciones con las pedagogías culturales, afectos y la teoría queer. En IBA las artes son fundamentales para la construcción de saberes en diferentes áreas del conocimiento. Así, a través de las artes, la ampliación de la percepción de los acontecimientos, las condiciones y los encuentros provocan los investigadores y los espectadores a buscar nuevos entendimientos sobre lo que puede conducir a mejoras en las políticas y las prácticas educativas. Aquí pedagogías culturales se conciben como una especie de pedagogía crítica, una forma de trabajo cooperado entre instituciones sociales, y entre los sujetos que trabajan con herramientas pedagógicas como materia prima de activismos y de agencias. Las pedagogías culturales destacan las imágenes de la vida cotidiana como elementos centrales y además estimulan la creación artística y la apreciación crítica de las artes. Ellas denotan una pedagogía crítica, que no sugiere ni promueve , enfoques o pedagogías unificadas y específicas o un plan de estudios único. Por el contrario, las pedagogías culturales se ven aquí más como un proyecto que como un método que constituye un grupo flexible de conceptos transdisciplinarios para promover, entre otras cosas , las discusiones sobre la identidad individual, colectiva y de justicia social en la educación. Por lo tanto esta investigación reside más en concreto en la intersección de la cultura visual , IBA y la teoría queer, con el principal objetivo de comprender las formas en que las prácticas de IBA pueden ser discursivamente constituidas en las pedagogías culturales que ponen de relieve estas intersecciones para producir cambios en la educación artística y educadores. Prácticas de IBA que destacan las representaciones visuales de la vida cotidiana, especialmente el género y la sexualidad son experiencias educativas culturales significativas que pueden proporcionar una multitud de oportunidades para abrazar y explorar las diferentes visiones de la cultura, no sólo resistiendo representaciones visuales acríticas, sino exhortándonos prácticas críticas que fomentan la imaginación, la conciencia social y un sentido de la justicia.

En este texto se articula una breve discusión entre pedagogía queer, cuestiones de invisibilidad y las manifestaciones estéticas y políticas que utilizan los besos. Aquí provocho a los educadores para discutir temas en el arte y representaciones del género y la sexualidad en la cultura visual para la construcción de nuevas experiencias curriculares en la educación artística desde una mirada queer. En particular, se investiga la relación que se crea entre el texto y el espectador como modelo interpretativo para una subjetividad crítica y activa en la educación artística. Más allá de esto, intento comprender sistemas visuales de

representaciones sexuales que tienen un impacto teórico y práctico para la educación artística. En este contexto, situado como un artista, educador e investigador, estoy especialmente interesado en la educación superior en educación artística y en la posibilidad de desplazar su foco del estudio del arte de élite hacia la discusión de aspectos culturales de lo cotidiano, de la cultura visual, así como de las pedagogías culturales -aquí comprendidas como una pedagogía crítica-, un modo de trabajo colaborativo entre instituciones sociales, entre actores del campo cultural que trabajan con instrumentos pedagógicos agenciadores y activistas.

Los paradigmas de la educación artística están cambiando y se está volviendo una práctica común que los educadores en arte y los alumnos produzcan conocimiento conjuntamente, al involucrarse críticamente con representaciones de su cotidiano. Creo fuertemente que los educadores en arte pueden concomitantemente enseñar, investigar, hacer arte y pensar por medio de la educación en cultura visual. Sin embargo, para alcanzar tales objetivos precisan comprometerse con el pensamiento crítico y las pedagogías críticas y atender particularmente las relaciones de poder dentro de las prácticas educacionales, pedagógicas y políticas. Percibo en mi actuación pedagógica que, si quisiéramos cambiar aspectos de la práctica en la educación artística corriente y promover la más amplia comprensión e implicaciones para la educación de la cultura visual tanto como un abordaje productivo en la enseñanza de las artes visuales, sería necesario la adopción de nuevos encuadres conceptuales sobre las nociones de poder y conocimiento. Y, además, discutir críticamente las cuestiones de representación de raza, clase, género, sexualidad, deficiencia, edad, etc.

Innegablemente la educación artística habitualmente ha incentivado, aunque de manera restringida, la discusión de cuestiones sociales en el currículo. Pero es a través de un abordaje crítico social y reconstruccionista de la educación de la cultura visual, que los educadores y los estudiantes de arte, juntos, generan unas expectativas de esclarecer y dar visibilidad a cuestiones fundamentales en la visualidad de la sociedad contemporánea y tecnológica. Además de esto, la educación de la cultura visual enfatiza particularmente la construcción del ciudadano contemporáneo y, en este punto, la diversidad cultural se torna relevante y crucial para la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Esto amplía la reflexión sobre conceptos de arte, el papel de la cultura visual, las representaciones visuales y artísticas en diferentes contextos sociales. De esta manera, los roles de la educación de la cultura visual son, entre otros, los de: promover el respeto y el reconocimiento de la diferencia social para incentivar la comprensión transcultural; reconocer y comprender la diversidad cultural para permitir el orgullo de la herencia cultural; discutir cuestiones sobre el etnocentrismo, estereotipos

culturales, preconceptos, discriminaciones, el racismo y el sexismo; examinar la dinámica de la cultura en diferentes contextos, a fin de desarrollar la conciencia; y cuestionar la cultura dominante para volver la experiencia, la práctica, y la interpretación de la cultura visual más flexible y accesible. La pedagogía queer aquí es la forma, la estrategia, y el método que pretende entrar precisamente en algunas fracturas de pertenencia, del pudor, la conveniencia, y la moral de las prácticas normales en la educación del arte contemporáneo.

Este artículo refiere al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio* (*afectos/besos*) que *hace* a la obra ('beijaços') invisualizar su *medio*. Se investiga como los afectos no-normativos, el *medio*, vehiculiza la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una conjetura de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico. La teoría queer se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones sobre la visibilidad y reiteradamente utiliza los términos “visible” y “invisible” como indicios de sus representaciones políticas y diferentes posibilidades interpretativas. Al sugerir que sexualidad, sexo, y género son construcciones sociales, por lo tanto mutables y desplazables y no siempre simétricamente alineadas, la teoría queer abre nuevas formas de aproximación a la sexualidad y al género que desarticulan conceptos de normalidad. Al exponer las relaciones entre sexualidad, sexo y género como oscilantes, la teoría queer envuelve la sexualidad y el género como efecto de la memoria social e individual; y se abre a las posibilidades de articulaciones con definiciones y conceptos, principalmente, de la Lingüística, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Filosofía, los Estudios Culturales, y la Psicología. Por lo tanto, la teoría queer, como un cuerpo teórico, es utilizado en este análisis como uno de los soportes metodológicos porque permite ese flujo transdisciplinar de espacios y lugares. Esta elección metodológica se refiere inicialmente a mis argumentos de que los discursos queer son capaces de: Una discusión de estos discursos proporciona elementos para que los educadores de la cultura visual estudien la dominación cultural simultáneamente a empoderar y capacitar estudiantes para que puedan *transformarse* en productores críticos de sentidos y textos en tanto resisten las manipulaciones y dominaciones.

Lo que antes, en mis textos, llamaba in/visibilidad, comencé recientemente a cambiar hacia INVISUALIDAD. Esto, según Carlos Vidal Carneiro serían trayectorias de todo lo que es visible a todo lo que es invisual, o el visible que no es visible o invisible. De otro modo, más que determinar las marcas invisuales en la manifestación visualizada (imagen), se pretende describir la imagen como *cosa invisual*. Aquí él propone una distinción entre invisual (o

invisualidad) e invisible (o invisibilidad); desarrollando más aun, lo invisual también será apartado de lo visible y de lo visual; en conclusión, lo invisual difiere equidistantemente de lo visual, visible e invisible – cuatro tópicos de particularización decisiva. Según sus ideas, aportaremos a una sucesión de consecuencias: primero, la invisualidad de la imagen es una manifestación y un procedimiento de la propia verdad. O sea, la verdad sólo puede ser invisual, puesto que no depende de la evocación de la experiencia o de la percepción. Sin embargo, es en la identificación doble entre espectador y *medio* que existe la razón de la clasificación de la imagen como invisual, una ‘cosa’ que cruza sin fijarse en ninguno de estos tópicos, lo visible y lo invisible. Se buscará, como elemento central de la argumentación, trabajar la distinción entre lo que es la visión y lo que es mirar, estableciendo lo que cada una de estas categorías «ve» de hecho, sus lugares, lo que construyen y en ese construir «ven», siendo la misión del mirar, dígame desde ahora, ver lo que la visión ve y construye. De otra manera, como también se propondrá, *el mirar ve la visión viendo*. Si, para Sartre, Merleau-Ponty o Lacan para que el *mirar esté en el mundo*, hay que partir de ese punto de forma que se pueda concluir que *el mirar es, antes, el propio mundo*. Según Caseiro, si él (el mirar) es el mundo, él tendrá que estar *más arriba* de la visión, de otro modo: el mirar ve la visión viendo, o mejor, sabiendo que la visión no ve pero construye, *el mirar ve la visión construyendo*. Aquello que la visión construye es apenas el «mundo» de las imágenes. Reversiblemente, el destino de las imágenes es que sean construidas por la visión para que puedan existir como tales. En otras palabras, la visión es sinónimo de imagen y el mirar es una sinonimia del mundo. Finalmente, me refiero al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio (afectos/besos)* que *hace la obra* (beijaços), pues considero que una vez la obra realizada invisualiza su *medio*. Porque el *medio* vehicula la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación (los afectos no-normativos, como lo nombraré) es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una hipótesis de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico.

Palabras Claves : Cultura visual. Pedagogía queer. Investigación basada en las Artes.



Figura 1. Publicidad del Beijaço en São Paulo, 12.12.2010 São Paulo, Brasil

En este texto articulo una breve discusión entre pedagogía queer, las cuestiones de la invisualidad y las manifestaciones estéticas y políticas que utilizan los besos -o sea, los “chuponeada masiva” en Uruguay, los “Beijaços” en Brasil, o la Fiesta del Beso en Chile (Fig.1) -. Sin embargo, aclaro luego que la palabra en el titulo no es “invisibilidad” sino “invisualidad”. Es otra cosa, otro concepto que vamos a discutir mas adelante; pero que es importante anticipar: que el término “invisualidad” es algo que no pertenece ni al orden de lo visible ni de lo invisible (visión) sino al de las formas de mirar el mundo..

Inicio este texto incitando a los educadores en arte a debatir cuestiones y representaciones de género y sexualidad en la cultura visual para la construcción de nuevas experiencias curriculares en educación artística. En mis actuales investigaciones en teoría *queer*, visualidades y educación de la cultura visual, al colocar el énfasis en el análisis del mirar *queer*, me intereso particularmente en inquirir la relación que se crea entre el texto y el espectador como modelo interpretativo para una subjetividad crítica y activa en la educación artística.

Más allá de esto, intento comprender sistemas visuales de representaciones sexuales que tienen un impacto teórico y práctico para la educación artística. En este contexto, situado como un artista, educador e investigador, estoy especialmente interesado en la educación superior en educación artística y en la posibilidad de desplazar su foco del estudio del arte de élite hacia la discusión de aspectos culturales de lo cotidiano, de la cultura visual, así como de las pedagogías culturales -aquí comprendidas como una pedagogía crítica-, un modo de trabajo colaborativo entre instituciones sociales, entre actores del campo cultural que trabajan con instrumentos pedagógicos agenciadores y activistas.

Los paradigmas de la educación artística están cambiando y se está volviendo una práctica común que los educadores en arte y los alumnos produzcan conocimiento conjuntamente, al involucrarse críticamente con representaciones de su cotidiano. Creo fuertemente que los educadores en arte pueden concomitantemente enseñar, investigar, hacer arte y pensar por medio de la educación en cultura visual. Sin embargo, para alcanzar tales objetivos precisan comprometerse con el pensamiento crítico y las pedagogías críticas y atender particularmente las relaciones de poder dentro de las prácticas educacionales, pedagógicas y políticas.

Percibo en mi actuación pedagógica que, si quisiéramos cambiar aspectos de la práctica en la educación artística corriente y promover la más amplia comprensión e implicaciones para la educación de la cultura visual tanto como un abordaje productivo en la enseñanza de las artes visuales, sería necesario la adopción de nuevos encuadres conceptuales sobre las nociones de poder y conocimiento. Y, además, discutir críticamente las cuestiones de representación de raza, clase, género, sexualidad, deficiencia, edad, etc.

Innegablemente la educación artística habitualmente ha incentivado, aunque de manera restringida, la discusión de cuestiones sociales en el currículo. Pero es a través de un abordaje crítico social y reconstruccionista de la educación de la cultura visual, que los educadores y los estudiantes de arte, juntos, generan unas expectativas de esclarecer y dar visibilidad a cuestiones fundamentales en la visualidad de la sociedad contemporánea y tecnológica. Además de esto, la educación de la cultura visual enfatiza particularmente la construcción del ciudadano contemporáneo y, en este punto, la diversidad cultural se torna relevante y crucial para la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Esto amplía la reflexión sobre conceptos de arte, el papel de la cultura visual, las representaciones visuales y artísticas en diferentes contextos sociales. De esta manera, los roles de la educación de la cultura visual son, entre otros, los de: promover el respeto y el

reconocimiento de la diferencia social para incentivar la comprensión transcultural; reconocer y comprender la diversidad cultural para permitir el orgullo de la herencia cultural; discutir cuestiones sobre el etnocentrismo, estereotipos culturales, preconcepciones, discriminaciones, el racismo y el sexismo; examinar la dinámica de la cultura en diferentes contextos, a fin de desarrollar la conciencia; y cuestionar la cultura dominante para volver la experiencia, la práctica, y la interpretación de la cultura visual más flexible y accesible.

Entre teoría queer y subjetividad queer

En principio, es muy importante resaltar que la Teoría Queer no es una teoría sino un complejo y diverso cuerpo teórico abstracto que se esfuerza en desafiar y manar cualquier tentativa de conferir a la identidad aspectos de normalidad, singularidad y estabilidad. Efectivamente, fue recién a partir de los años '90 que el término “teoría queer” pasó a ser utilizado por los académicos anglo-americanos. De hecho la teoría queer representa el efecto del pensamiento posestructuralista y de las filosofías de la diferencia francesa (Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Deleuze, Julia Kristeva, Luce Irigaray, François Lyotard, entre otros.) en la cultura anglo-americana, específicamente en la política feminista y de sexualidad al dismantelar las nociones esencializadas de género y de identidad sexual y sustituirlas con identidades que son contingentes en la negociación cultural y social (Gamble, 2001). El término inglés “queer” tiene muchos significados y usualmente es utilizado como un nombre, adjetivo o verbo. Según Sedgwick:

Queer é un momento continuo, movimiento, motivo – recurrente, circular, inquieto. La palabra *queer* significa a través - ella originase de raíces Indo-Europeas – *twerk*, que también origina el termino alemán *quer* (atravesado), latim *torquere* (torcido, entrelazado) e el inglés *athwart* (desviadamente)...Sutilmente, el es relacional, anormal e raro. (Sedgwick, 1993, p. xii) . [Traducción del autor al español]

El adjetivo “queer” se utiliza para friccionar y, principalmente, situarse transversalmente entre las varias categorías y clasificaciones convencionales. Con todo, ser llamado por el nombre queer es ajustarse solamente a una dimensión identificatoria una vez que históricamente el nombre queer está siendo usado coloquialmente de diferentes maneras y, generalmente, con características negativas pudiendo significar locura, falta de decoro, inutilidad, y homosexualidad (Sullivan, 2003). La teoría queer rescata el lado positivo del término queer presentándolo como un entre-lugar y espacio transversal, pero, al mismo

tiempo, está sujeto a grandes esfuerzos para no institucionalizarse ni normalizarse, para poder permanecer como un proceso ambiguo de transformación, interpretación y análisis.

La teoría queer surgió en los Estados Unidos e Inglaterra, como un discurso académico, al final de los años '80. En principio, se constituyó como una disidencia de la teoría feminista e influenciada por el pensamiento posestructuralista, posmoderno y postfeminista. Su cuestionamiento principal refiere a las nociones esencializadas de género y sus implicaciones sobre las categorías de sexo y sexualidad. Además, reacciona contra las identidades fijas y discute las problemáticas del cuerpo respecto de las subjetividades vigentes. En ese mismo período, el activismo queer surge como una estrategia de contestación en respuesta a la retórica política homofóbica durante la crisis del SIDA. Posteriormente, esta teoría generó una transformación epistemológica sobre los estudios gays y lésbicos, produciendo teorías sobre la sexualidad en la cultura occidental que fortalecieron aún más las concepciones acerca de estas nuevas configuraciones del cuerpo contemporáneo.

Esta forma de autodenominación queer que procedió principalmente de mujeres lesbianas y negras del sur de California, en los EEUU, fue una posición contra la “identidad gay”: blanco, macho, de clase media-alta, con estilo de vida vinculado al consumo y a la moda. Otros sujetos que no se reconocían como tales, mujeres, lesbianas, de clases sociales más bajas, de otras etnias y con otras prácticas y formas de vida se negaron a reconocerse solamente como gays y se denominaron queer.

La teoría queer y los estudios queer proponen un enfoque, no tanto sobre poblaciones específicas, sino sobre los procesos de categorización sexual y su deconstrucción acompañados de sus propios conjuntos de políticas que cuestionan las posiciones binarias (Denzin & Lincoln, 2006). La teoría queer se constituye menos en una cuestión de explicar la represión, o la expresión de una minoría homosexual, que en un análisis de la figura hetero/homosexual como un régimen de poder/saber que modela la ordenación de los deseos, de los comportamientos y de las instituciones sociales, de las relaciones sociales, en una palabra, la constitución del *self* y de la sociedad (Seidman, 1996).

De esta manera, una supuesta naturaleza dualista de la identidad y su carácter unitario de subjetividad son cuestionados en sus premisas, y el resultado de esto es la deconstrucción de la hegemonía heteronormativa sexual. La heteronormatividad aquí es entendida como una construcción discursiva con sesgo político que genera normatización de la heterosexualidad como modo correcto de estructurar los deseos y, al hacerlo, marginaliza todas las otras formas de deseo. Esta está constituida por reglas que la sociedad produce, que controlan el sexo de

los individuos y que, para esto, precisan ser constantemente repetidas, reiteradas, para otorgarle el efecto natural (Butler, 2003).

Estas actuaciones identitarias de género y sexualidad son reguladas por normas que establecen como hombres y mujeres deben actuar, lo que identificamos como heteronormatividad. Se trata, entonces, de un patrón de sexualidad que tiene la cualidad o fuerza de una norma. Por lo tanto, las prácticas no heteronormativas son aquellas construidas por individuos que, en sus actuaciones, no reiteran los ideales heteronormativos impuestos en las sociedades, o sea, esas normas heterosexuales. Lauren Berlant y Michael Warner explican la heteronormatividad. Por heteronormatividad entendemos aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que no solamente hacen que la heterosexualidad parezca coherente -o sea organizada como sexualidad- sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; es percibida como un estado natural, también se proyecta como un objetivo ideal o moral (Berlant & Warner, 2002).

El término queer viene siendo utilizado, históricamente, para despreciar a los sujetos y a las prácticas no heteronormativas, con significado de “no-común”, “extraño”, o “excéntrico”. Un insulto homofóbico del que la teoría queer se apropia del propio término queer y lo transforma en un movimiento político con perspectiva de oposición y de contestación; en una forma orgullosa de identificación, con la intención de cuestionar la identidad sexual y la heteronormatividad forzada, invirtiendo el sentido negativo del término. Sugiere, además, una nueva concepción en el modo de pensar, el pensar prohibido, en lo anormal, en lo no-común y en varias categorizaciones convencionales. Queer marca una identidad que, definida como tal por un desvío de las normas forzadas de sexo, género y sexualidad, está en constante cambio (Denzin y Lincoln, 2006)

Fue en una conferencia en California, en febrero de 1990, que Teresa de Lauretis empleó el término “*queer theory*” por primera vez, en oposición a los estudios de minorías, para privilegiar los estudios sobre los procesos sociales normalizadores de la sociedad. La connotación negativa y agresiva del término se transformó en una corriente teórica para pensar las culturas de los géneros y sexualidades marginalizadas, en un modo afirmativo de contrariar y resignificar lo que antes era considerado anormalidad, perversión y desvío, hacia una nueva forma de explorar las dinámicas de las sexualidades en las relaciones sociales. Lo que Butler define así:

El término *queer* surge como una interpelación que trata el tema del poder y la oposición, la estabilidad y la variabilidad dentro de la performatividad. Este término ha operado como una práctica lingüística cuyo propósito ha sido la degradación de lo sujeto a que se refiere, o más bien, de la constitución del sujeto a través de este seductor despreciable. Precariamente Queer adquiere todo su poder a través de la evocación repetida que o relaciona con acusaciones, insultos y patologías (Butler, 2002, p. 61).

Es importante resaltar que la teoría queer originó investigaciones acerca de las cuestiones relacionadas a lo masculino y a las más diversas sexualidades y que, además, propone radicalizar los parámetros relacionados al libre tránsito entre las fronteras de la identidad. Discute, así, sobre las identidades múltiples (clase, orientación sexual, género, edad, nacionalidad, etnia), sobre las identidades construidas que implican el silenciamiento de otras, resignificación abierta de las identidades, maneras de descentrarse de la heterosexualidad, así como de la no-heterosexualidad. Aún más, la teoría queer permite pensar en multiplicidad, ambigüedad, fluidez de las identidades sexuales y de género, tecnología, abyección, representación corporal, de manera de sugerir nuevas formas de pensar la cultura, la educación, el conocimiento, y el poder de la representación.

El campo semántico, compuesto por vocablos de un orden antinormativo, refleja los conceptos que la teoría queer discute, como: reconversión, desplazamiento, reconfiguración, desnaturalización, subversión, performance, parodia, ambigüedad, desviación y transitoriedad; expresiones que indican movimiento y transformación y que, más allá de esto, usan el propio lenguaje para deconstruir los conceptos ya construidos socialmente sobre sexo, género y sexualidad.

El surgimiento de la teoría queer fue posible por una combinación de factores sociales, económicos, políticos y teóricos, que se producían en EEUU y en Europa en las décadas de 1970 y 1980. Es cierto también que los movimientos de liberación sexual de gays, lesbianas y transexuales surgen como una oposición a diferentes dispositivos de estigmatización, criminalización, patologización y preconcepción de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En este mismo período, comienza a consolidarse la categoría identificatoria de “homosexual”, principalmente en los campos de la medicina y del derecho y también aparece la disciplina del psicoanálisis que influencia negativamente los debates sobre “homosexualidad” y los dispositivos de la sexualidad (Sáez, 2008). Hay que resaltar que los movimientos de liberación sexual de los '70 abandonaron el término “homosexual” por su carga patológica y por ser un término dado por personas no-homosexuales, para pasar a

reivindicar el término “gay”, como una identificación positiva y separada del discurso científico.

Estos movimientos sexuales de las décadas de 1960 y 1970, principalmente en EEUU, tuvieron un contexto favorable en sus articulaciones, ya que en este país estaban ocurriendo los movimientos afro-americanos, estudiantil, hippie, antimilitarista, feminista, una nueva onda de la izquierda política y, además, el movimiento psicodélico. En Europa estos movimientos toman más fuerza en las década de 1970 y 1980, y en el caso de los países sudamericanos en los '80.

Los movimientos feministas de las décadas de 1950 y 1960 habían realizado una importante crítica de los valores patriarcales y de las estructuras de dominación masculina al revelar cuestiones de la cultura, la sociedad, la política y los discursos de la psicología y de la ciencia en general, lo que llevó a nuevas corrientes epistemológicas sociales. La idea de deseo como producción y no como represión, y aún, como carencia, fue la llave para generar nuevas lecturas y visibilidades sobre el sujeto y la sexualidad, distanciadas del psicoanálisis y de las políticas identitarias.

Y fue en este contexto, en el comienzo del siglo XX, especialmente a partir de 1930 y hasta los '70 que surgieron grupos de investigadoras académicas que problematizaron la producción de conocimiento a partir de un sesgo político que generó los Estudios Feministas (Feminist Studies) e los Estudios de Mujeres (Women Studies) (Matos, 2008). Los estudios queer surgieron con la combinación entre los Estudios Culturales de los EEUU y el posestructuralismo francés. Las mujeres feministas en el campo de las academias lograron expandir, en las ciencias humanas y sociales, el objetivo de las investigaciones y de las reflexiones teórico-conceptuales hacia los estudios de género.

Con todo, se debe observar que el pensamiento feminista no se constituyó en un cuerpo unificado y de conocimiento único, expandiéndose hacia varios frentes de investigación. Y aún más, la teoría queer, que puede ser clasificada como formando parte de las teorías subalternas, como los Estudios Postcoloniales, surgió lejos de los departamentos de Sociología y Antropología, influenciada por los estudios de representación, ya relacionada con los estudios de las obras de arte y de los medios. Este posicionamiento contrario a los estudios sobre “minorías” sexuales fueron tomados en el entendido que estos reforzaban el poder hegemónico en los contextos institucionales (Miskolci, 2009a, 2009b).

Pedagogía queer

Lo despreciado de los sujetos queer me interesan y me fascinan hace muchos años, ya que perturban la subjetividad e institucionalidad de las cosas, y nos recuerdan nuestra propia construcción de mundo en la transformación simbólica del encuentro con el otro. Y la pedagogía queer en nuestro campo busca precisamente adentrarse en algunas fracturas de pertenencia, de recato, de convivencia, de moralidad, en definitiva, de normalidad de las prácticas en la educación artística contemporánea.

Desde que comencé a dictar cursos de profesorado, así como de licenciatura en artes plásticas, una de mis preocupaciones fue la de incluir el estudio de las representaciones de género y sexualidad en la visualidad contemporánea y sus implicancias en la pedagogía crítica. Después de muchos esfuerzos para hacer visible, en la comunidad universitaria, la necesidad de reconocer estas cuestiones curriculares y en aspectos de investigación y extensión, mi realización más importante fue la de desarrollar programas específicos que contemplaban el estudio de las representaciones de género y sexualidad en las artes visuales contemporáneas. Por medio de estos cursos, nosotros -los alumnos y yo- teníamos un objetivo mayor de formas para mirar, interpretar y analizar representaciones de género y sexualidad en la visualidad y, posteriormente, en algunos casos, buscar transformarlas en elementos pedagógicos para situaciones específicas basadas en las prácticas escolares.

Los principales objetivos eran: analizar como el discurso del arte contemporáneo construye, organiza y difunde nociones de identidades sexuales y de género; investigar las razones por las cuales la educación de las artes visuales y los programas de educación artística no enfatizan temas de género y sexualidad; y discutir de que forma podemos mirar hacia abordajes en los cuales el género y la sexualidad inician una discusión en torno a cuestiones de poder, representación y cultura en la educación artística. Estas disciplinas tuvieron gran impacto en mi experiencia pedagógica y en los procesos de aprendizaje crítico de los alumnos.

Para mi sorpresa y frustración, percibí que había muy poco interés en el estudio de otros espacios, lugares y culturas, y pocas formas específicas de conocimiento eran valoradas en la enseñanza de las artes visuales, más precisamente, en la formación de profesores en artes visuales. Las jerarquías eran sustentadas y valoradas. Los alumnos, que en su mayoría hacen la doble formación de profesorado y licenciatura, tendían, y aún continúan haciéndolo, a valorizar más el aspecto del artista que el de educador en la producción de conocimientos. Reafirmando la idea de que el conocimiento en educación artística, en este espacio

dicotómico, tiene una estructura de poder: es una entidad identificada con la educación sometida a las normas y reglas del arte. Ideal e ingenuamente quería subvertir este orden institucional, y para eso necesitaba identificar las estructuras que favorecían ciertos grupos e ideas y excluían otros, y determinaban lo que constituye el conocimiento oficialmente autorizado por los currículos y cánones. Aprendí, en la práctica del salón de clases, que el primer paso en la superación de esas oposiciones binarias -por ejemplo, arte/cultura, artista/educador, y arte/educación-, era contestar esas dicotomías y su pretendida naturalidad y reconocer que reflejan y protegen las estructuras de poder típicas de los ambientes educativos. Más allá de esto, si estos pares fueron histórica, cultural y socialmente construidos, también pueden ser deshechos, rechazados, reconstruidos, y co-construidos.

Varios teóricos del currículo vienen destacando la importancia de ampliar las formas de conocer e incorporar las cuestiones de género y sexualidad en la educación ((Barker, 2003; Brooker & Jermyn, 2003; Cunha Vieira, 2010; Felipe & Bell, 2009; Freedman, 2003; Loponte, 2002; Louro, 2002a, 2002b, 2004); Al seguir sus escritos y rever mis prácticas percibí como algunas formas de conocimiento son subyugadas porque, implícita o explícitamente, amenazan el poder hegemónico y los privilegios en el ámbito educativo. El poder hegemónico aquí es entendido como el proceso de dominar o controlar grupos de personas para que ellas inconscientemente consientan y participen en su propia dominación. Percibo entonces, claramente, como los educadores en artes visuales, tanto en el contexto brasileño como en otros países, subyugados por una perspectiva histórica y colonial de largo tiempo, habían perdido el sentido de conexión con sus propios conceptos de nación, clase, género, sexualidad, etnia, raza, y también de otras culturas, que son elementos cruciales de una identidad. Estos eran invisibles porque no habían sido autorizados por el currículo. Desde entonces algunas cosas mejoraron en el currículo en educación artística con relación a cuestiones de raza, etnia y necesidades especiales, pero muy poco, o casi nada, se avanzó en asuntos de clase, género y sexualidad.

Por lo tanto, los educadores en artes visuales, profesores, investigadores y alumnos vistos como subalternos en sus posiciones de poder de decisión, y sin pensamiento crítico, son incapaces de desarrollar la capacidad de agencia y transformación que el campo necesita. La enseñanza acrítica de las artes reproduce el énfasis en el arte de la alta cultura, glorificando determinados objetos de arte, autorizando lo que conviene como experiencia estética adecuada, certificando ciertas interpretaciones de la Historia del Arte, y colocándolas en la cima de una jerarquía curricular que desvaloriza otros objetos de arte, artefactos visuales, y otras historias de otras artes.

La dinámica de la cultura en diferentes contextos es inexistente en un currículo acrítico de la educación artística, cuyas culturas hegemónicas no son confrontadas, y el currículo no es desafiado a volver la experiencia, la práctica y la interpretación de la cultura visual abierta a todos. Al contrario forjarse a partir de valores, conocimientos, habilidades y cuidados con las comunidades trans/locales, una educación artística acrítica es una experiencia de reiteración de currículo de artes visuales como una afirmación de cánones de arte, educación y educación artística.

En este contexto, la pedagogía queer busca la “queerización” del currículo de la educación artística. Dada la cultura heteronormativa de la escuela y de la educación en general, la pedagogía queer lanza estrategias para comprometer a los sujetos de la educación en prácticas de producción de conocimientos y saberes que desafíen las posiciones de poder jerarquizadas (Ver Addison, 2006, 2007; Loutzenheiser & MacIntosh, 2004)

Los “Beijaços” y la Teoría queer.

“Beijaço” (en portugués) es un tipo de manifestación que consiste en que varias parejas se besen dentro o delante de algún lugar que tenga reprimida tal manifestación de afecto previamente, como forma de protesta y repulsa por tal acción y con el objetivo de confrontar con aquellos que rechazan tales formas de conducta u orientación sexual, así como en manifestaciones contra pre-conceptos. Se trata de la conjunción del sustantivo, en portugués, *beijo*, con el aumentativo *aço*. El uso del aumentativo denota una preferencia en favor de la valoración de este tipo de acto de protesta, que es una forma de afirmación dentro del grupo social y ante la sociedad. El término fue acuñado en Brasil en agosto de 2003 durante una manifestación en el Shopping Frei Caneca en San Pablo en inspirados por los “cacerolazos” argentinos (Fig.2).

03/08/2003 - 19h46

"Beijaço" gay reúne 2.000 em shopping center em SP

da Folha Online

O "beijaço", como foi batizado o protesto organizado por grupos GLBT (Gays Lésbicas, Bissexuais, e Transgêneros), reuniu cerca de 2.000 pessoas no shopping center Frei Caneca, na região central de São Paulo.

O "beijaço" foi um manifesto contra a suposta proibição de beijos de um casal homossexual ocorrido no shopping center.

Depois do incidente, o shopping center preparou uma decoração especial para o evento de hoje. Os casais gays foram recebidos por centenas de "beijos vermelhos" espalhados por todos os andares.

Também foi montado um palco na praça de alimentação, onde ocorreu o "beijaço". O protesto ocorreu ao som de músicas como Kiss e Beijinho Doce.

Jorge Araujo/Folha Imagem



Segundo a central de operações do Frei Caneca, cerca de 18 mil pessoas já entraram no shopping até o começo desta noite. Em domingos normais, o shopping costuma receber 10 mil pessoas.

"Beijaço" acontece ao som de Kiss e Beijinho Doce

O "beijaço" foi uma reação contra o próprio shopping, acusado de "discriminação de orientação sexual" na semana passada.

No último domingo, um segurança do local pediu a dois gays, na entrada do shopping, que parassem de se beijar.

A "intensidade" do beijo até o momento não foi esclarecida. As partes não chegaram a um acordo sobre isso.

O casal gay se sentiu ofendido com a abordagem. Os dois chegaram a registrar B.O. na polícia.

A administração do shopping nega qualquer discriminação. Diz que só quis evitar "excessos" e que mesmo um casal "hetero" também teria chamada a atenção caso fizesse o mesmo. Um grupo de defesa dos direitos de homossexuais organizou então o protesto.

No dia do "beijaço", a PM não alterou sua rotina. PMs estão, como ocorre há meses, com uma unidade próxima à entrada do Frei Caneca (que fica em rua homônima).

O casal que acusa o shopping de discriminação é: João Xavier, 25, e Rodrigo Rocha, 21

Figura 2. Folha On Line (03/08/2003). "Beijaço" gay reúne 2.000 em shopping center em SP. Página visitada el 09/11/2013.

Al usar el sentido común, Lucas Passos afirma que “hablar en protagonizar un 'beso gay', (beijaço) como protesto a homofobia parece una acción que tenemos asistido mucho recientemente, sobre todo se consideramos las imágenes que circularan, también pelas redes sociales, y medias alternativas” (2013). El mismo autor sugiere que los “beijaços”, “se realizan en un espacio donde ellos propios no tienen lo derecho de ser realizados, reivindicando un oportuno y recto derecho en cuestión — algo que puede sonar como una contradicción performativa de la lenguaje” (Passos, 2013, s/p). Para él, pensar el espacio es siempre pensar en una esfera que está fundamentada a favor de una heteronormatividad que regula los movimientos que puede ser realizados allí, por otros. Además, afirma que las

imágenes surgen, antes que nada, en los espacios virtuales como imágenes que no deberían aparecer allí, como imágenes que el centro hetero no nos tiene permitido ver, y yendo más allá dirá...

Cuando ciertos tipos de afecciones no se deben manifestarse, cuando "nuestros" cuerpos no pueden tocarse, cuando las partes de "mi" cuerpo debe moverse exactamente de esta manera o de aquella, para ser colocado aì y allí de alguna manera, ya está claro que hay un principio de inteligibilidad de establecer la misma cosa que está en curso y posibles órganos que establece una relación de continuidad con los "míos", cuáles movimientos deben surgir en este espacio controlado. Estos eventos elucidan cuál régimen sexual hace ciertas vidas precarias, incluyendo las normas de género que excluyen ciertos sujetos de la ciudadanía, por otra parte, debemos preguntarnos, ¿quién realmente son los sujetos aquí? (Passos, 2013, S/p)



Figura 3. Estudiantes se besan durante el evento que fue bautizado "Fiesta del Beso" en Chile, contra el sistema educacional, en Santiago (Foto: Martin Bernetti / AFP)

De este modo concluye que realizar un “beijaço” (Fig.3) podría significar castigar aquellos cuerpos que osan ejercer derechos que no tienen, exponer esos cuerpos ejecutando tal acción y hacer funcionar las propias normas de género y sexuales para colocarlos bajo la propia luz de la precariedad de la vida proporcionada por esas normas, aún que sea bajo la luz de la linterna heterosexista (Passos, 2013).

No voy a negar que toda la discusión en este texto gira en torno, principalmente, de la lectura de una sola autora: Eve Kosofsky Sedgwick, que fue una pensadora de Estados

Unidos, especializada en los campos de los estudios de género, teoría queer (estudios queer) y teoría crítica. Ella escribió varios libros más pero aquí nos interesa principalmente “Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity: (2003) - (Toque de Sentimiento: Afecto, Pedagogía, Performatividad [traducción del autor]); porque ofrece un conmovedor documento de los primeros días de los estudios gays y lesbianas y la teoría queer. Sedgwick discutió de manera concisa, en la introducción, referencias a las condiciones afectivas -principalmente aquellas provocadas por la pandemia del SIDA- que fueron prevaletentes en la época, y para enfocar su principal tema: la relación entre sentimiento, aprendizaje y acción. “Touching Feeling” explora los métodos críticos que pueden comprometer políticamente y ayuda a desplazar las fundaciones para una experiencia individual y colectiva.

En el párrafo inicial, Sedgwick describe su proyecto como la exploración de “técnicas y herramientas prometedoras para el pensamiento y la pedagogía no dualista”. A lo largo del libro, Sedgwick pone de relieve la tensión entre las palabras como representaciones de cosas y las palabras como construcción de cosas. Sedgwick junta por primera vez, en el “Touching Feeling”, sus exploraciones más poderosas sobre emoción y expresión. En ensayos que muestran cómo su trabajo original en la teoría queer se ha desarrollado en un interés profundo sobre el afecto, Sedgwick interroga la emoción en muchas formas. Y podemos plantear desde ella:

- ¿Qué une el trabajo de enseñanza a la experiencia de besar?
 - ¿Cómo puede la vergüenza hacerse un motor para políticas, interpretaciones, y placeres queer?
 - ¿Es la sexualidad más bien un afecto o una potencia política?
 - ¿Cómo creamos nuestros sentimientos entre saberes?
 - ¿Cómo realizamos el conocimiento sin afectos?
 - ¿Cómo aprendemos a enseñar sin el cuerpo y sus afectos?
- (Eve Kosofsky Sedgwick, S/D)

En *epistemología del armario* (Sedgwick, 1990), es sugerido un marco para entender la performatividad queer con relación a las nociones de la vergüenza. Ella escribe: “En este uso, 'performatividad queer' es el nombre de una estrategia para la producción de sentido y ser, con relación a la vergüenza, el afecto y el estigma.” Aunque Sedgwick no define “performatividad queer”, ella sugiere que “la mayor parte de la identidad vernácula performativa que parecen más reconocida con el conocimiento de vergüenza son agrupadas íntimamente alrededor del espacio del mundo gay y lesbiano” (1990, p. 63). Sedgwick también escribe de “las torsiones o aberraciones entre la referencia y performatividad o en efecto entre la “queeridad” y otros modos de experimentar la identidad y el deseo” (ídem).

Por “performatividad queer”, ella repiensa la naturaleza de la performance en una tentativa de crear nuevos diálogos sobre la identidad. En “Epistemología del armario”, Sedgwick (1998) propone que

(...) muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados – de hecho, fracturados – por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado. El libro sostendrá que la comprensión de casi todos los aspectos de la cultura occidental moderna no sólo es incompleta, sino que está perjudicada en lo esencial en la medida en que no incorpora un análisis crítico de la definición moderna de la homo/heterosexualidad; y partirá del supuesto que el terreno más apropiado para iniciar este análisis crítico es la perspectiva relativamente dispersa de la teoría moderna gay y antihomofóbica. (Sedgwick, 1990, p.11)

Eduardo Nabal (2009) también cuestiona: ¿Pero cómo se reinterpreta un texto desde una mirada desprejuiciada y no heterosexualista?

El saber que algo esta culturalmente construido no implica que sea de fácil desmantelamiento. Esta es una de las ideas más perturbadoras y pesimistas del libro aunque su lucidez no invita a la parálisis sino a la reformulación. Otra de las ideas, que aparece claramente enunciada, y que además se demuestra a lo largo de la lectura de todo el libro, es la de que nadie puede salir de manera total ni continúa del armario ni liberarse del todo de su recurrente hermetismo ni de su perversa influencia. Todos/as estamos en el armario con respecto a alguien, por la sencilla razón de que todos los día podemos conocer gente nueva frente a la que se levantan nuevos muros de silencio, sobreentendidos y heterosexualidad obligatoria. Y es que estar en el armario, y esta es otra de las conclusiones que pueden extraerse del libro, no es solamente una cuestión de decisión personal sino que puede contar con la colaboración o con la no-colaboración y hasta el impedimento de los integrantes del entorno. (Nabal, 2013, s/p)

Los “beijaços” no han supuesto una salida masiva del armario sino que han hecho todavía más complejas las relaciones con la institución del secreto. La teoría queer ha supuesto un importante avance en este terreno frente a una cierta esclerosis de la teoría y la práctica de la izquierda tradicional, que nunca ha abordado las luchas de género, y menos las cuestiones referidas a maricas y bolleras, con la suficiente profundidad. Esto se aprecia claramente al observar el escaso espacio ocupado por la práctica feminista y gay dentro del discurso general y globalizante de la lucha izquierdista y, al mismo tiempo, por la sólo relativa importancia concedida a la lucha anti-homofóbica dentro del conjunto del discurso feminista. Muchos de los postulados que tan buenos resultados han dado en la práctica política feminista se muestran a todas luces insuficientes o incompletos en la práctica política anti homofóbica, mucho más joven en su base teórica y en su tradición activista.

Invisualidades, In/visibilidades y teoría queer.

Las subjetividades queer y sus modalidades de representaciones visuales ganaron la reputación de ser visiblemente complejas, peligrosas y controversiales. Busco en la teoría queer elementos de la discusión sobre “visibilidad”, “invisibilidad”, “no-invisibilidad” o “in/visibilidad” y últimamente “invisualidad” como formas de representaciones que procuran trazos de sentidos “dentro” y/o “fuera” de la cultura queer. La in/visibilidad de los sujetos queer es siempre compleja y esto representa la necesidad o ausencia de imágenes y códigos específicos, pero también la deficiencia de prácticas interpretativas para entenderlas.

El “sujeto” trans/viado como lugar de in/visibilidad, memoria y localización de las cuestiones y temas queer, es una criatura indecible y ahora tiene que ser imaginado tanto como visto, pues parte de perspectivas diferentes de otras performatividades de género normalizadas. En el día a día, los trans/viados, ven y viven género y sexualidad por medio de una forma concreta de cuerpo-realidad, por un ángulo forzosamente tangencial, física y material, y existen dentro de una perspectiva y apariencia de memoria, deseo y fantasía. Reafirmo que lo trans es la categoría de análisis privilegiada porque ella problematiza abiertamente, transgrede y se vuelve implacablemente disruptiva de los asuntos y de las identidades de género y sexualidad que siguen normas patriarcales.

Focalizo en la memoria como in/visibilidad entendida como categoría de espacio, mapas, geografías, bordes, migraciones, representaciones y desplazamientos en el contexto de filmes y representaciones queer. Trans/viado menos como formación corporal y racional y más como una experiencia contextual y relacional que traspase cartografías, deseos y emociones, y atravesase nuestro lugar de enunciación y articulación de género y sexualidad. Por lo tanto, al articular en su cotidiano una “transgeografía” temporal, los trans/viados apuntan como uno de los símbolos más críticos de la sexualidad queer y se transforman en los medios que desafían a los otros. Vuelven visible la extrañeza queer que provoca crisis en categorías de identidad de género y sexualidad. Contextualizo lo trans/viado en la condición de lo indecible como una contrapunto a las nociones comunes que se tienen de los trans/viados en cuanto no son aptos para actuar, son confusos, viven en un estado patético de indecisión y son “des/sexuados”. Por el contrario, reconozco en el género del trans/viado el complemento material y la posibilidad concreta y oportuna de actuar y decidir.

La razón para invocar la in/visibilidad es que la formación del sujeto trans/viado es, de cierta forma, distante de un género o de una sexualidad normativa, visto que parten, se recluyen y buscan perspectivas diferentes. Es decir, el trans/viado entendido como referente

de maletas y pertenencias, los equipajes de un género errante y de un viajante sexualizado. Traigo el equipaje como un in/visible tropo para ponderar el desplazamiento y fluctuación de los trans/viados y señalar la reflexión y articulación de las negociaciones diarias del complejo posicionar de los sujetos en las esferas geoculturales de género y sexualidad (Rogoff, 2000). Rogoff, teórica de los Estudios Visuales, asegura que el privilegio del equipaje como objeto simbólico de partida, melancolía, y viaje “no reconoce los procesos cotidianos de movimiento y memoria, de aprender nuevas cosas, de reprimir nuevos saberes, de nostalgias inhibidas, de trocas materiales y de circulación cultural” (2000, p. 37). Por esta razón, el “equipaje”, entendido como un marcador múltiple de memoria, nostalgia y acceso a otras historias, debe ser separado de su relación con un pasado concreto, de su trazo nostálgico. Más allá de esto, Rogoff (2000) menciona que el equipaje circula a través de las culturas pero está siempre perdido, es inaccesible; es y está siempre *without*, o sea, fuera, destituida, exteriorizada, “sin”. Es decir, Rogoff usa “equipaje” en un esfuerzo gráfico de representar una nueva percepción de geografía como una “forma de ser *without* que nos es una forma de negación de los sujetos e métodos existentes, nin una forma de deficiencia” (Phelan & Rogoff, 2001, p. 34) [cursiva agregadas por la traducción del autor]. Para Rogoff, estar *without* es un desplazar geopolítico de los personal, del exilio social y de trazos autobiográficos. Así, la noción de estar *without* no es estar a la deriva, de habitar el vacío, y de no tener algo, sino, al contrario, es un concepto de actividad constante en la experiencia de invalidar sus fundamentos para que algo más se vuelva aparente.

Es por medio de esa idea, pesar y “despesar” el equipaje, que Rogoff percibe las posibilidades para analizar críticamente la cultura visual, sus estructuras ocultas, poderes invisibles, seducciones, y numerosas transgresiones y procesos de marcar y hacer visibles aquellas que son incluidas y excluidas. Por momento el equipaje actúa como una alusión al perdido e inalcanzable lugar/género/sexualidad, y actúa como un foco de sus memorias. En muchas representaciones visuales de trans/viados, el equipaje contiene significativos recursos narrativos del *without*. El equipaje específico de lo trans/viado no contiene solamente piezas de ropas, trajes de gala y equipamientos performáticos sino, por encima de todas sus pertenencias y efectos personales, sus vidas, que visiblemente no son evidentes. Cada maleta, cerrada o abierta, es una cartografía de la memoria, y el trans/viado debe, si quisiera, preservar el derecho de mantener, dejar, dar, enviar, o dejar irrumpir sus pertenencias. Como ya leí o escuché en algún lugar, en sus viajes, algunos trans/viados nunca desempacan sus maletas, pero algunos tienden a abarrotarlas, porque no sabe si un día retornarán.

La teoría queer se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones sobre la visibilidad y reiteradamente utiliza los términos “visible” e “invisible” como indicios de sus representaciones políticas y diferentes posibilidades interpretativas. Al sugerir que sexualidad, sexo, y género son construcciones sociales, por lo tanto mutables y desplazables y no siempre simétricamente alineadas, la teoría queer abre nuevas formas de aproximación a la sexualidad y al género que desarticulan conceptos de normalidad. Al exponer las relaciones entre sexualidad, sexo y género como oscilantes, la teoría queer envuelve la sexualidad y el género como efecto de la memoria social e individual; y se abre a las posibilidades de articulaciones con definiciones y conceptos, principalmente, de la Lingüística, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Filosofía, los Estudios Culturales, y la Psicología. Por lo tanto, la teoría queer, como un cuerpo teórico, es utilizado en este análisis como uno de los soportes metodológicos porque permite ese flujo transdisciplinar de espacios y lugares. Esta elección metodológica se refiere inicialmente a mis argumentos de que los discursos queer son capaces de:

Cuadro 1 : Competencias de los discursos queer

- ayudar a la educación de la cultura visual a incluir y conocer el estudio de la representación visual de cuestiones sociales -especialmente género y sexualidad- como instrumentos de pedagogía crítica.
- confundir y provocar a las nociones arraigadas sobre arte, representaciones visuales y de sentido común, al cambiar continuamente conceptos de género y sexualidad; y de este modo incentivar pedagogías de oposición al contrario de las pedagogías de asimilación y de reproducción acrítica de las formas y deseos de saber.
-
- sugerir formas de definir y establecer prácticas de educación de la cultura visual en que se incentivan interacciones entre el espectador y los objetos de la visión queer

Una discusión de estos discursos proporciona elementos para que los educadores de la cultura visual estudien la dominación cultural simultáneamente a empoderar y capacitar estudiantes para que puedan *transformarse* en productores críticos de sentidos y textos en tanto resisten las manipulaciones y dominaciones. Lo que antes, en mis textos, llamaba in/visibilidad, comencé recientemente a cambiar hacia INVISUALIDAD. Esto, según Caseiro (2009) serían trayectorias de todo lo que es visible a todo lo que es invisible, o el

visible que no es visible o invisible. De otro modo, más que determinar las marcas invisuales en la manifestación visualizada (imagen), se pretende describir la imagen como *cosa invisual*. Aquí se propone una distinción entre invisual (o invisualidad) e invisible (o invisibilidad); desarrollando más aun, lo invisual también será apartado de lo visible y de lo visual; en conclusión, lo invisual difiere equidistantemente de lo visual, visible e invisible – cuatro tópicos de particularización decisiva (Caseiro, 2009). Según sus ideas, aportaremos a una sucesión de consecuencias: primero, la invisualidad de la imagen es una manifestación y un procedimiento de la propia verdad. O sea, la verdad sólo puede ser invisual, puesto que no depende de la evocación de la experiencia o de la percepción. Sin embargo, es en la identificación doble entre espectador y *medio* que existe la razón de la clasificación de la imagen como invisual, una ‘cosa’ que cruza sin fijarse en ninguno de estos tópicos, lo visible y lo invisible.

Se buscará, como elemento central de la argumentación, trabajar la distinción entre lo que es la visión y lo que es mirar, estableciendo lo que cada una de estas categorías «ve» de hecho, sus lugares, lo que construyen y en ese construir «ven», siendo la misión del mirar, dígame desde ahora, ver lo que la visión ve y construye. De otra manera, como también se propondrá, *el mirar ve la visión viendo*. Si, para Sartre, Merleau-Ponty o Lacan para que el *mirar esté en el mundo*, hay que partir de ese punto de forma que se pueda concluir que *el mirar es, antes, el propio mundo*. Si él (el mirar) es el mundo, él tendrá que estar *más arriba* de la visión, de otro modo: el mirar ve la visión viendo, o mejor, sabiendo que la visión no ve pero construye, *el mirar ve la visión construyendo* (Caseiro, 2009). Aquello que la visión construye es apenas el «mundo» de las imágenes. Reversiblemente, el destino de las imágenes es que sean construidas por la visión para que puedan existir como tales. En otras palabras, la visión es sinónimo de imagen y el mirar es una sinonimia del mundo.

Finalmente, me refiero al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio* (*afectos/besos*) que *hace la obra* (beijaços), pues considero que una vez la obra realizada invisualiza su *medio*. Porque el *medio* vehicula la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación (los afectos no-normativos, como lo nombraré) es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una hipótesis de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico.

Referencias

- Addison, N. (2006). Acknowledging the Gap between Sex Education and the Lived Experiences of Young People: a Discussion of Paula Rego's 'Pillowman' (2004) and Other Cautionary *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 6(4).
- Addison, N. (2007). Identity Politics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation. [Article]. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 10-20.
- Barker, M. (2003). The Newson report: A case study in "common sense". In W. Brooker & D. Jermyn (Eds.), *The audiences studies reader* (pp. 74-90). London and New York: Routledge.
- Berlant, L., & Warner, M. (2002). Sexo em público. In R. M. Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgressoras* (pp. 229-257). Barcelona: Içaria.
- Brooker, W., & Jermyn, D. (Eds.). (2003). *The audience studies reader*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2002). Criticamente subversiva. In R. M. MÉRIDA (Ed.), *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. (pp. 55-79). Barcelona: Içaria.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade [Gender trouble: Feminism and the subversion of identity]* (R. Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caseiro, C. V. T. O. (2009). *Invisibilidade da Pintura: História de uma Obsessão (de Caravaggio a Bruce Nauman)*. Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cunha Vieira, d. S. R. (2010). As Infâncias nas tramas da cultura visual. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens Invadem a Escola* (Vol. 1, pp. 131-162). Santa Maria: editora da UFSM.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Felipe, J., & Bell, A. T. (2009). Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In R. D. Junqueira (Ed.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 85-94). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gamble, S. (Ed.). (2001). *The Routledge companion to Feminism and Postfeminism*. London: Routledge.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: Pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, 2, 283-300.
- Louro, G. L. (2002a). Epistemologia feminista e teorização social - desafios, subversões e alianças. In M. Adelman & C. B. Silvestrin (Eds.), *Gênero Plural: um debate interdisciplinar* (Vol. 66, pp. 11-31). Curitiba: Ed. UFPR.
- Louro, G. L. (2002b). *o corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica.

- Loutzenheiser, L. W., & MacIntosh, L. B. (2004). Citizenships, sexualities and education. *Theory into Practice*, 43(2), 151-158.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram num campo novo para as ciências. *Revista dos Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.
- Miskolci, R. (2009a). O vértice do triângulo: Dom Casmurro e as relações de gênero e sexualidade no fin-de-siècle brasileiro. *Revista Estudos Feministas*, 21, 547-567.
- Miskolci, R. (2009b). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 21, 150-182.
- Nabal, E. (2013). Anotaciones a La "Epistemologia del Armário". *LGBTIQA: Lesbianas, Gais, Bissexuales, Trans*, Intersex, Queers y Asexuales*, 2013. Retrieved from <http://lgbtiqa.wordpress.com/2009/08/14/ anotaciones-a-la-epistemologia-del-armario/> website:
- Passos, L. (2013). Sobre os movimentos queer ou movimentos vigiados (e castigados). *Ensaio de Gênero: Três garotos feministas ensaiando política, educação, feminismo e coisas do gênero*. Retrieved 07.06.2013 from <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/category/teoria-feminista/queer/>.
- Phelan, P., & Rogoff, I. (2001). "Without": A conversation. *Art Journal*, 60(3), 34.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's visual culture*. London and New York: Routledge.
- Sáez, J. (2008). *Teoría Queer y psicoanálisis* (1 ed.). Espanha: Editorial Síntesis.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencies*. Durham: Duke University Press.
- Seidman, S. (Ed.). (1996). *Queer theory/Sociology*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Sullivan, N. (2003). *A critical introduction to Queer Theory*. New York: New York University Press.