

La lente que abre nuevas oportunidades de investigación y resistencia: Incorporación de la Reflexividad y Pedagogía Fleta a la narrativa de un profe de Biología

Tebi Ardiles Navarro

Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6403-0311>

Tebi.ardiles.n@gmail.com

Resumen

La teoría Queer tiene como principio irrumpir en la heteronorma. Desde aquí surgen formas de queerizar la educación. En el contexto latinoamericano y chileno en particular, la palabra queer no hace sentido, por lo que se acuña el concepto 'fleta' con el fin de resignificarlo. El texto se presenta como ejemplo de funcionamiento particularmente de la reflexividad fleta enmarcado en la epistemología queer. Se desempaqueta un relato sobre un hecho ocurrido durante el año 2019 para la conmemoración del orgullo LGBTIAQ+ de ese año. Se revisan en particular aspectos del funcionamiento de las comunidades de aprendizaje para generar ambientes menos hostiles para los estudiantes que pertenecen a la comunidad utilizando la emocionalidad del autor como eje central del escrito. El artículo se presenta como debate que pretende abrir los horizontes para el uso de este tipo de pedagogías en el ámbito escolar y particularmente en la enseñanza de las ciencias.

The Lens That Opens New Opportunities for Inquiry and Resistance: Incorporating Reflexivity and Pedagogy Charter the narrative of a Biology teacher

Abstract

Queer theory is based on the principle of disrupting the heteronorm. From this, various ways of queering education emerge. In the Latin American and particularly Chilean context, the word "queer" does not resonate, so the concept of "fleta" is coined with the aim of resignifying it. The text presents itself as an example of the specific functioning of *reflexividad fleta* (fleta reflexivity) framed within queer epistemology. It unpacks a story about an event that occurred in 2019 during that year's LGBTIAQ+ Pride commemoration. It specifically reviews aspects of how learning communities operate to create less hostile environments for students who belong to the community, using the author's emotions as the central axis of the narrative. The article is presented as a debate that aims to open up new horizons for the use of these types of pedagogies in the school setting, particularly in science education.

Recuerdo que cerca del 28 de junio del año 2019, en la escuela en la que ejercía en ese entonces, se me acerca la encargada de convivencia escolar, me dice que va a plantear un asunto en el consejo de profesores y que necesitaba que por favor la ayudara a convencer al cuerpo docente de aceptar su propuesta. Yo me puse muy nervioso y me preguntaba, ¿qué clase de propuesta plantearía aquella persona?, ¿Por qué quería que, particularmente yo la ayudara a 'convencer' a mis colegas? Cuando comenzó el consejo lo supe.

El 28 de junio, se conoce como 'El pride', o el día del orgullo LGBTIQ+, donde se conmemora los disturbios ocurridos en *Stonewall* (New York, U.S.A.) de 1969, hecho crucial que marca el inicio del movimiento de liberación LGBTIAQ+. Año a año, durante este día se intenta afirmar el sentimiento de orgullo que exhiben las personas con diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, normalmente marginadas y reprimidas por la sociedad (Enguix, 2009). Hoy, en el año 2020 y al revisar la historia, es que me surgen un sinnúmero de interrogantes respecto del tema como: ¿Por qué a un poco más de 50 años de los disturbios de *Stonewall*, aún es necesario visibilizar a la comunidad LGBTIQ+ en un día particular, llamado '*día del orgullo*'?, ¿cuánto hemos progresado en estos 50 años?, ¿cuánto nos queda por avanzar?, y por supuesto ¿qué rol cumple y ha cumplido la educación y el profesorado en este progreso?

Para responder particularmente a aquella pregunta que refiere al rol de la educación y el profesorado, puede ser interesante revisar algunos fines de la educación. En cuanto a esto, Arévalo & Santos López (2007), proponen que uno de los principales fines de la educación es la configuración de la ciudadanía. Si bien la ciudadanía es una construcción social muy elaborada referente a la comprensión y respeto como seres humanos libres, autónomos e iguales en convivencia con otros, tiene un efecto fundamental en la integración de la identidad, definiendo al individuo como sujeto que además es visto en relación con los demás. Es justamente esa característica de relación social colectiva lo que permite modificarla, recrearla, dando sustento a una forma de ser y estar con los demás que se acerque más a un ideal de ciudadanía determinado. Y en esto, la escuela lleva una carga sumamente importante de responsabilidad (Arévalo & Santos López, 2007).

En esta concepción de construcción de la ciudadanía, es donde claramente se insertan e incluyen los ideales de los movimientos de disidencias sexuales, en los cuales se plantea como principal objetivo lograr la equidad en dignidad y derecho y el reconocimiento como ciudadanos participantes de una cultura (Enguix, 2009).

Dentro de las experiencias políticas que están directamente relacionadas con la ciudadanía, aplicadas a la educación, son las demandas LGBTIQ+ por los derechos civiles, por la redefinición de familia, por economías públicas de afección y representación, y por el derecho a una cotidianeidad no organizada por la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento. Más específicamente, estas demandas aluden a cuestionar la estabilidad y las bases fundamentalistas de categorías como masculinidad, la feminidad, la sexualidad dentro de este concepto de *ciudadanía* enmarcado en una cultura, una nación y una legalidad (Britzman, 2016), con esto se sientan las bases de la Teoría Queer, la cual se puede resumir en tres principios orientadores (1) deconstruir la construcción social de la identidad, (2) romper binarios e (3) interrumpir la heteronormatividad, asumiendo con ello, cierta epistemología. Desde este punto de vista la pregunta central de la epistemología Fleta sería algo así como '¿Qué posibilidades tengo si soy Fleta?' (Lange et al., 2019). La inclusión de estas temáticas dentro de la discusión y reflexión del aula configura los principios de la pedagogía *Queer/Fleta*¹ (Butler, 2006, 2007, 2019; Córdova, Sáez, Vidarte, 2009; Gunckel, 2009; Spargo, 2004; Varela, 2020).

1 La palabra *Queer*, es un anglicismo ampliamente difundido por los estudios LGBTIAQ+. Corresponde a una reapropiación y resignificación de un insulto que se utilizaba frecuentemente contra la comunidad durante el siglo XX en Estados Unidos. Literalmente significa 'raro' o 'rarito', sin embargo, la connotación más acertada al español de Chile, sería 'maricón', 'marica', 'fleta', 'colizón' o alguno de sus derivados.

No obstante, no basta con identificar definiciones, resignificaciones e ideales que deban ser 'trabajados' dentro del aula, sino más bien, el foco preocupante es como lograr aprendizaje de estos mismos en las niñas y niños que se forman dentro de nuestro sistema escolar. Desde esta premisa es que se encuentran algunas directrices desde lo planteado por Bruner (1991), quien cambia el foco de las ciencias cognitivas desde aquellas centradas en la 'información' hacia aquellas basadas en la 'construcción de significado', o el otorgamiento de sentido a algo, involucrando entonces, una comprensión del concepto. La construcción de significado no solo implica al sujeto, es decir, un sujeto construye su significado acerca de algo por medio de la confluencia entre sus propias vivencias en torno al concepto y lo que la cultura nos indica acerca del concepto. Dicha construcción de significados se traduce en la configuración de narraciones, que pueden ser mutables con el paso del tiempo y que, cuando dichas narraciones permean en la sociedad se configuran como parte de la psicología colectiva, como una suerte de recursión que impregnará a los nuevos aprendices (Bruner, 1991).

En más de una oportunidad he escuchado la premisa que 'la escuela es como la sociedad en miniatura, un reproductor de la cultura', lo que bajo las ideas de Bruner (1991) cobra mucho sentido, al tiempo que supone asumir una inmensa responsabilidad: la formación de ciudadanos. En otras palabras, quienes son parte de las escuelas, son quienes asumen dicha responsabilidad, y desde esta mirada, es que se hace imperioso relevar la importancia de las comunidades de aprendizaje, de práctica o de discurso en esta loable tarea.

Se puede hablar de comunidad en múltiples situaciones en que las personas sostienen interés y propósitos comunes, comparten determinados sistemas de creencias, modos de ver y hacer y establecer formas variadas de relación social, que les brinden apoyo, reconocimiento e identidad y que, al mismo tiempo, les exige ciertos compromisos y lealtades (Escudero, 2009). No obstante, una comunidad de aprendizaje se entiende como:

"Un grupo inclusivo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje compartida, que se apoyan y trabajan entre sí, encontrando formas, dentro y fuera de su comunidad inmediata, para investigar su práctica y juntos aprender nuevos y mejores enfoques que mejorarán los aprendizajes de todos los alumnos" (Stoll et al. 2006, p. 5).

En las comunidades de aprendizaje, particularmente estas formas de relación social se basan en el objetivo común de lograr el aprendizaje, no solo de los estudiantes, sino también de los profesionales que la componen (Wenger, 2000). El aprendizaje en las comunidades implica para los individuos participar y contribuir con las prácticas de la comunidad; para la comunidad, refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros; y para las organizaciones, sostener interconectadas las comunidades de práctica a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y en consecuencia llega a ser eficaz y valiosa como organización (Wenger, 2000). En otras palabras, ser parte de una comunidad de aprendizaje significa ser un sujeto como parte de una organización que aprende y produce conocimiento, que, cohesionadamente tienen un fin último que persiguen y por el cuál trabajan y, en particular ese fin último es el aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje que, en este caso se relaciona fuertemente con las teorías socio históricas y culturales. Concebirlo de esta manera, supone entonces que los espacios de aprendizaje no solo son el aula tradicional y las clases, sino todo el tiempo que se pasa dentro de la escuela en contacto con la totalidad de la comunidad educativa.

Cuando comenzó el consejo lo supe, supe que iba a plantear una idea para la conmemoración del día del orgullo de ese año, y que tendría que ser yo el portavoz del movimiento LGBTIAQ+ en mi comunidad educativa, y que tendría que desnudar mis sentimientos y mi intimidad para defender fervientemente lo que luego se plantearía, sin tener idea que se trataría.

El equipo de gestión comenzó a explicar, que se pegarían infografías en todas las salas de clases que explicaban las diferencias entre orientación sexual, identidad de género y expresión de género - algo no tan alusivo, según mi perspectiva - y que llevaría como mensaje "El colegio te acepta tal cual como eres". Cuando se concluyó la

explicación, comenzó el ataque de mis colegas, quienes pedían que se enviara a una comunicación a los apoderados, para que autorizaran la intervención. Otros, manifestaban que no querían tenerlo en sus salas de clases, porque iba en contra de sus principios y creencias, así como había quienes expresaban que no sabrían que decir si un estudiante les preguntaba y había quienes sólo guardaban silencio. Enfurecí.

Supongamos una escuela donde dentro la comunidad educativa al menos 5 profesionales se reconocen a sí mismos como homosexuales, pero deciden (al menos 4), mantener una figura profesional que niegue su orientación sexual, para evitar problemas; con 670 estudiantes entre pre kínder y 4° año medio, en un contexto rural y altamente vulnerable, donde se reconoce que al menos 12 estudiantes entre 7° y 4° medio son abiertamente homosexuales, otros 3 del mismo rango etario que manifiestan (no explícitamente) estar viviendo una transición de género, y quizás cuantos otros niños viven en el anonimato, sufriendo acoso escolar, burlas e insultos por ser quienes son, ¿se justifica, entonces, trabajar en base a una pedagogía *Fleta/Queer*? En el siguiente apartado, se intentará relacionar la propuesta de Brietzman (2016), con las ideas del aprendizaje de Bruner y la influencia de las comunidades de aprendizaje. Para ello se revisará, a modo de ejemplo, la resignificación del concepto de 'familia'.

Recordemos que Bruner (1991), plantea que el significado que construimos y narramos, procede de la interacción entre la vivencia de un sujeto y lo que la cultura entiende por ese concepto. Según lo anterior, la palabra 'familia', pareciera ser utilizada a menudo durante la estadía de los estudiantes en la escuela, desde la trivialidad de una conversación hasta las clases de lengua y literatura, historia o biología. No es extraño entonces, construir un significado para 'familia' y evocar un pensamiento cada vez que se escucha o se usa esa palabra, sin embargo, la idea de familia que cada uno evoca se asocia con la imagen, el recuerdo o la construcción de nuestra familia, imagen suele conflictuarse con los estímulos que nos presentan día a día en la televisión, las películas o incluso en discursos religiosos. No es de extrañar entonces, que en los estudiantes se acepte una idea de familia que no necesariamente corresponde a la familia que ellos conocen (su familia). Sin embargo, las ideas de Brietzman (2016) en cuanto a la resignificación podrían ser una oportunidad para avanzar en los sentimientos de aquellos niños y niñas, que inconscientemente renuncian a la idea de formar una familia, puesto que jamás (por no ser heterosexuales), podrán cumplir con el canon que se encuentra establecido.

Resignificar el concepto de familia involucraría, entonces, explicitar la tensión existente entre la visión canónica y la idiosincrática del concepto, para la reconstrucción de este. No obstante, la dificultad surge cuando se genera una suerte de círculo vicioso en el que, la legalidad y la sociedad evitan la configuración de familias poco tradicionales (como las homoparentales), limitándose la vivencia de los aprendices a diferentes configuraciones familiares. Pero, si desde la escuela se plantea que existen diferentes tipos de familia, este nuevo significado podría permear hasta constituirse como narración dentro de la psicología colectiva que obligue a los entes legislativos a reconocer que existen diferentes tipos de familias en la sociedad y que deben construirse figuras legales que les aseguren el derecho. Asimismo, resignificar este punto podría ser la clave, no solo para 'abrazar' a quienes se ven excluidos y marginados, sino también para educar y concientizar a aquellos que incurrir en las situaciones de discriminación hacia los primeros, generándose un ambiente de respeto y equidad.

Ahora bien, ¿cómo hacerlo?, según las ideas de los autores que describen a las comunidades de aprendizaje, una buena oportunidad en este objetivo de resignificar podría estar en justamente, plantearle al conjunto de profesionales la problemática existente y que la comunidad adopte como meta lograr la resignificación del concepto de familia, ejerciéndose una colaboración efectiva y genuina entre los actores educativos para propiciar este cambio. Lo anterior significa que a nivel personal cada participante evalúe y reflexione acerca de su labor e injerencia en la resolución del problema; a nivel colectivo que se construya un significado común y a nivel organizacional se puedan crear estructuras que permitan llevar la propuesta a cabo, lo cual se traduce en

que cada uno desde su rol aporte al objetivo final: El equipo de gestión en el apoyo de iniciativas y el otorgamiento de recursos materiales, humanos y temporales; el equipo de convivencia escolar en espacios de intervención informales (juegos, dinámicas, orientación, recreos, etc.), y el equipo de profesores, propiciando la discusión y la reflexión cada vez que sea posible y necesario, logrando así el aprendizaje profundo del nuevo concepto de familia, cumpliendo así directamente con el primero de los focos de las comunidades de aprendizajes e indirectamente con el foco en los resultados, en cuanto se obtiene una comunidad de estudiantes más conscientes y tolerantes, así como en la contribución al crecimiento continuo de la institución.

De la misma manera es posible, repetir el proceso con todos los aspectos mencionados en párrafos anteriores que hoy por hoy siguen siendo consigna de cada 28 de junio y quizás en un futuro podamos conmemorar, sin tener que luchar por la equidad. Lamentablemente, en los contextos que conozco no ocurre, y suelen ser uno o un par de actores los que activamente apuestan a este cambio. No obstante, a pesar de verse como un panorama desolador, Escudero (2009) plantea que las comunidades son múltiples, elásticas y móviles, estables y cambiantes, diversas en contenido, intereses, relaciones, prácticas y resultados, lo que significa que lo que hoy ocurre puede cambiar. Se requiere, investigar, probar, convencer e insistir, y por qué no apelar a la idea de aprendizaje expansivo de Engeström (2001), quien plantea que los grandes cambios se iniciaron por un pequeño número de personas, una masa crítica que se preocupó y se ocupó.

Sí, yo enfurecí. No sólo me sentía iracundo, también me sentía dolido, sentía que ellos estaban negando mi existencia, la de mis colegas homosexuales, la de al menos 15 estudiantes y quizás cuántos otros. Y arremetí. Les planteé que me sentía violentado y vulnerado, porque ellos planteaban, desde su vereda que no se sentían capaces, que iba en contra de sus principios, que debía ser notificado e incluso que les era a indiferente, y les pregunté ¿Cuándo enseñan el combate naval de Iquique, o la ecuación cuadrática, piden autorización? No, porque son contenidos programáticos, si revisan los criterios de calidad esto es un contenido que deben tratar, por lo tanto, es parte de su trabajo y si no saben como enseñarlo, llámenme yo puedo hacerlo. Me sentí mal, porque estaba peleando, porque estaba defendiéndome a mí y muchas personas que sufren este tipo de discriminación disfrazada, pero por, sobre todo, porque tenía que hacerlo.

En retrospectiva, también cometí un error cuando lo relatado ocurrió, porque recibí un ataque y atacé de vuelta, buscaba reivindicación, pero no aprendizaje. No estaba educando, estaba pelando. Finalmente, la infografía se colocó, pero no generó ningún impacto, porque no hubo enseñanza, no hubo reflexión, no hubo discusión, no hubo colaboración, no hubo aprendizaje. No fuimos una comunidad de aprendizaje, fuimos un grupo de profesores, que ni siquiera cooperaron entre ellos, enemistados y discutiendo por 'diferencias ideológicas', pero no construyendo soluciones a un problema profundo de derechos humanos.

Pero no lo supe hasta ahora, ahora que puedo abstraerme de la situación, de mi día a día y mirar mi propia práctica y la de mis excolegas. Quizás no tenía la madurez o quizás no tenía las competencias, pero ahora he crecido y podré en una próxima oportunidad mirarlo como lo plantea la teoría e intentar aportar al crecimiento de mi comunidad educativa.

El ejercicio que he realizado en las páginas anteriores es la manera que he encontrado para operacionalizar la Reflexividad Queer/Fleta, la que ha sido conceptualizada como una forma de reflexividad, que implica reflexiones sobre la performatividad de las identidades en el transcurso de la investigación con especial atención en las formas en que la heteronormatividad es enactuada y resistida. En este ejercicio de reflexividad, la atención en las políticas sexuales en el campo y las subjetividades sexuales de los investigadores y participantes son especialmente importantes (Brim & Ghaziani, 2016; Ghaziani & Grim, 2019; McDonald, 2017). Mientras que otros la reconocen como una metarreflexión personal o colectiva donde la experiencia vivida del investigadore centra y guía la investigación y los análisis (Ardiles et al., 2023). Este texto fue el primer escrito

que hice, sin conocer este concepto, sin entender las epistemologías Queer, pero que sin querer, abrió mi línea de investigación, la que hoy se centra en "enfletar" la enseñanza de la biología en el contexto de la educación sexual.

Este escrito prendió el motor, activó los sentires, movilizó las preguntas y permeó mi curiosidad futura. No puedo pretender dar objetividad a los escritos que haré en el futuro, nuevamente negando y silenciado mi identidad, la que en el último tiempo ha florecido y ha modificado mis prácticas no solo como investigadore, sino también como profe de biología.

A principios de año, la encargada de convivencia escolar me dice que va a plantear un proyecto en el consejo de profesores y que necesitaba que por favor yo la apoye, a ella y al cuerpo docente en la ejecución. Me puse muy nervioso y me pregunté, ¿Qué clase de propuesta plantearía aquella persona?, ¿Por qué querría que, particularmente yo la ayudara a 'convencer' a mis colegas?

Cuando comenzó el consejo lo supe, supe que iba a plantear una idea para la conmemoración del día del orgullo de ese año, y que tendría que ser yo el portavoz del movimiento LGBTIAQ+, en mi comunidad educativa, y que solicitaría que, por mi entendimiento el asunto dirigiera el proceso.

El equipo de gestión planteó que había notado cierta violencia y discriminación a estudiantes y maestros pertenecientes a la comunidad LGBTIAQ+ y que, durante este año, el tema en la equidad de género, respeto y no discriminación podría ser un foco de trabajo dentro de la escuela.

Los colegas empezaron a mencionar, que no sabían como abordar el tema en sus aulas, ya que hay estudiantes desde prekínder hasta 4° medio y que necesitaban orientación para hacerlo. Entonces intervine. Comenté las demandas de la comunidad y cómo se sigue transmitiendo ciertos estereotipos en nuestras salas de clases y surgió la idea, de diseñar un plan que permitiera la reflexión y resignificación de muchos de esos conceptos durante el año y que, en junio, cada curso hiciera una muestra de lo que ha aprendido respecto del tema.

Comenzamos a trabajar y con cierta periodicidad nos reuníamos a discutir los pasos que habíamos dado y cuáles debiésemos dar. El equipo de gestión nos capacitó en derechos humanos y LGBTIAQ+ y cada estamento propuso actividades a desarrollar durante el semestre. Visualizamos que muchas de las conductas homófobas, tránsfobas y machistas disminuyeron, casi hasta desaparecer.

Que hermoso hubiera sido que esta fuera la redacción original del relato, pues de esta manera concibo hoy el trabajo colaborativo de una comunidad de aprendizaje, así me gustaría que se pudiera trabajar en torno al movimiento de disidencias sexuales y sobre otras muchas temáticas que aquejan a la sociedad actual y que, parecieran ser imposibles de mejorar.

Muchas veces somos profesionales que hacemos nuestra 'pega' porque nos pagan, no porque sentimos realmente la pertenencia con la institución, el equipo o con los estudiantes, y se termina por perpetuar las malas prácticas de las que somos conscientemente ciegos, o videntes inconscientes. Este relato no es una utopía, es una meta y creo que, con el paso de las generaciones y la renovación de los profesionales en las escuelas, las políticas educacionales y un cambio de mentalidad, pueden verse situaciones como esta o quizás mucho mejores.

Este relato además abre preguntas que pueden guiar nuestra acción docente de aula, o nuestro foco como investigador, preguntas del orden: ¿Qué me pasa cuando leo ambas situaciones?, ¿Qué habría pasado si este relato lo escribiera una mujer lesbiana o una persona trans? ¿Qué oportunidades tenemos para modificar el relato? ¿Qué oportunidades tenemos para tomar el toro por las astas y hacernos cargo de una vez por todas

que esto deje de ocurrir y que podamos crear comunidades y sociedades más justas? La norma históricamente ha descrito a la rareza, a la fletez, al colerío o al mariconerío. Ha establecido cuáles son nuestros problemas y nos ha minorizado hasta desestimarlos, pero entonces, ¿qué me queda si soy fleteo? Llegó la hora de que la fletez muestre las grietas de la norma y empecemos a re-construir una escuela que pueda hacerlas desaparecer. La invitación es hacerlo desde todos los niveles y estamentos de la escuela, sin embargo creo, que la Educación en Ciencias es un espacio fértil, que está esperando para llenarse de un campo de flores multicolor que abrace a todas las identidades y cuerpos. La invitación es a hacerlo, pero hacerlo ya.

Referencias

- Ardiles, T., Bravo González, P., & González Weil, C. (2023). Decolonising master's supervision by queering/enfletando the process: opening decolonial cracks through fletea reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1321-1340.
- Arévalo, N. G., & López, A. S. (2007). Aportes a la teoría Queer para la diversidad e inclusión. *Educere*, 11(36), 91-96.
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Brim, M., & Ghaziani, A. (2016). Introduction: queer methods. *Women's Studies Quarterly*, 44(3/4), 14-27.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Los cuerpos que importan* (Vol. 1). Paidós.
- Córdoba, D., Sáez, J., Vidarte, P. (eds.). (2009). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. 2ª edición. Editorial EGALES, Madrid.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Enguix, B. (2009). Espacios y disidencias: el orgullo LGTB. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Ghaziani, A., & Brim, M. (2019). *Queer Methods*. In *Imagining queer methods* (pp. 3-27). New York University Press.
- Gunckel, K. L. (2009). Queering science for all: Probing queer theory in science education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 48-61.
- Lange, A. C., Duran, A., & Jackson, R. (2019). The state of LGBT and queer research in higher education revisited: Current academic houses and future possibilities. *Journal of College Student Development*, 60(5), 511-526.
- McDonald, J. (2017). Queering methodologies and organizational research: Disrupting, critiquing, and exploring. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*.
- Spargo, T. (2004). *Foucault y la teoría queer*. Editorial Gedisa, España.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: EDICIONES B.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning System. *Organization*, 7(2), 225-246.