

**Esporas de indisciplina.
Pedagogías trastornadas y
metodologías queer**

val flores

Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer

val flores

Junto a

¿Y dónde cabría mi carnoso culo? Me imaginé sentándome con esa pollerita y me vi con las costuras estalladas sobre el escritorio.

Gabriela Hoz¹

Desde hace siete años, cuando renuncié a mi cargo de maestra titular en una escuela primaria del sistema público de enseñanza de Neuquén, me dediqué a realizar una variedad de talleres sobre feminismos queer, escritura, disidencia sexual, sexualidades y géneros en educación². El éxodo de la institución escolar para evitar

¹ En *Ficciones del yo* (flores y Peláez, 2017: 35). Todos los epígrafes corresponden a escritos de docentes participantes de los talleres. Sus ideas, interrogantes, abrazos y el destello punzante de sus miradas fueron imprescindibles para trazar este ensayo.

² Entre esos talleres, menciono apenas algunos: “Feminismos cuir. Micropolíticas del deseo” (Neuquén, 2012); “Las trabajadoras sexuales en el currículum escolar: del estigma al reconocimiento” (Córdoba, 2013); “La lengua interdicta. Escritura, subjetividad y disidencia sexual” (Buenos Aires y La Plata, 2015); “¿Cómo las palabras nos (des)hacen cuerpos?” (Santiago de Chile, 2015); “¿Educar al porno o pornificar la educación? Una experiencia para des-pensar las relaciones entre ESI y pornografía” (co-coordinación con emma song y Martín de Mauro, Córdoba, 2016); “Ensayos de imaginación pedagógica: ¿cómo hacer de la ESI una práctica artística?” (La Plata, 2016); “Cuerpos, sexualidades y pedagogías ¿Una reinención erótica del aula?” (Buenos Aires, 2016); “Hacia una erótica de la emancipación: la ESI como cuidado de sí y de lxs otrxs. Diálogos entre saberes y experiencias” (Paraná, 2016); “10 lecciones para un deseo” (Córdoba, 2016); “El beso de la sonámbula. Errancias corpo-escriturales desde ficciones de la disidencia sexual” (Mendoza, 2016); “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las

la privación de la imaginación y el apocamiento del pensar fue una deserción de una sociabilidad mortífera heteronormativa pegoteada con un excesivo tecnicismo pedagógico, que me despojaba del imperativo de curiosidad y aventura; entonces me arrojé de manera rudimentaria al diseño de estos talleres que se fueron armando, precaria e intuitivamente, como dispositivos de autoalteración de la vida, ejercicios de creación colectiva destinados a activar *extrañas* experiencias de construcción de conocimiento y formas de relación. Un ensayo a tientas de procesos creativos para explorar las contingencias de nuestras existencias y afectividades, donde lo colectivo operó como sistema para proyectar ideas, el cuerpo como método de trabajo, la palabra como material plástico y político, y el pensamiento como estética.

Estos espacios me permitieron conectarme con docentes, estudiantes, activistas, artistas, académicxs, trabajadorxs, precarixs, de diferentes geografías, clases sociales, nacionalidades, identificación racial/étnica, identidades sexuales y de género, que fueron tensando, problematizando y enriqueciendo mi modo de comprensión de lo educativo y sus intersecciones con procesos de sexualización, generización y racialización. En especial, estos escenarios que yuxtaponían mi experiencia institucional como maestra³, mi trabajo como productora y

sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos” (La Plata, 2017); “Ficciones del cuerpo” (Esquel, 2017); “Eróticas escriturales: experiencias sensibles para la disidencia pedagógica” (Barcelona, 2017); “texturas íntimas/afectos públicos/archivos fugaces de las disidencias. Intervención senso-poético-afectiva” (co-coordinación con Fernanda Guaglianone, Barcelona, 2017); “¿Quién es mi cuerpo en la escritura?” (León, 2018); “no hay cuerpo sin escritura. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI” (La Plata, 2018); “incisiones poéticas feministas. Taller para el desgobierno escritural” (Mendoza, 2018); “El tiempo corporal de la confianza” (La Plata, 2018).

³ Fui maestra de escuela pública de nivel primario durante 15 años en el sistema de educación formal de la ciudad de Neuquén, activando la visibilidad lésbica y una praxis educativa que articulaba de manera desjerarquizante teoría-práctica, una política promiscua que desdibujaba sus fronteras legalmente instituidas y escrituralmente

acompañante de escrituras, y los modos de activismo micropolítico que venía desplegando⁴, modelaron una especie de *metodología educativa queer* o de la disidencia sexual que tramó de manera singular cuerpos, saberes, espacios, afectos, deseos, memorias, erotismos, sensibilidades, escrituras.

Desde entonces, mi trabajo político y pedagógico como una maestra lesbiana feminista sin filiación institucional dispuesta a desorganizar sus propios (no) saberes adquirió los contornos de un vagabundeo queer, las vicisitudes de un deambular por lo imprevisto, lo inesperado, lo improvisado y lo sorprendente, para activar una experiencia, una ocasión, un devenir, una palabra, un tacto, como parte de una poética de la emancipación en tanto forma de subjetivación intempestiva, abierta a la dispersión de un gesto mínimo de variación en la dimensión estética y política del orden educativo. Si Donna Haraway (2016) proponía “hacer parientes, no bebés”, como modo de desfamiliarización de los dispositivos de pensamiento y las figuraciones tecnocientíficas, podemos decir que estos talleres se encendieron con el chispazo de “hacer saberes, no escuela”⁵. Un gesto tan político y tan poderoso como aquellos que resultan más legibles para los cánones clásicos de la inteligibilidad política, como armar un piquete, reclamar a representantes del gobierno y

delimitadas.

⁴ Un activismo capilar de politización de la vida cotidiana como activista tortillera feminista cuir masculina prosexo escritora, con experiencias estético-políticas marcadas por la autogestión, la eficacia estratégica de las categorías identitarias, la creatividad y la afinidad afectiva como enclave de la acción colectiva, en la que el lenguaje fue un tropo organizativo de la intervención política.

⁵ En este contexto neoliberal de destrucción de la educación pública, puede resultar sospechosa esta invitación. No obstante, es una apuesta pública por fortificar y expandir las fuerzas instituyentes de aquellos saberes/poderes que disputan las normas que organizan el poder estatal de los cuerpos.

organizar marchas y manifestaciones, aunque su reconocimiento resulte más opaco y nebuloso para esos formatos de pensamiento y acción.

Estos talleres⁶ se efectuaron en instituciones académicas, pero en especial en sus intersticios, como salones de sindicatos, salas de teatro, locales comerciales, casas particulares, aulas de escuelas y facultades, salas de museos. Espacios *liminares* (Diéguez, 2014) donde tiempo y lugar se alejaban de los procedimientos normales de la acción educativa convencional, gestándose un estado extracotidiano de extrañamiento de la escena habitual de los formatos pedagógicos serializados y normalizados. Una experiencia ritual en la que se aproximaban y permeaban estados de vivencia, implicaciones éticas, pequeños movimientos educativos, prácticas artísticas, fuerzas de interrogación, en la cual los significados, más que definiciones preestablecidas, se convirtieron en espacios relacionales inestables, contradictorios, contingentes, aleatorios y complejos.

Las situaciones *liminales* suponen una experiencia en los intersticios de múltiples mundos y disciplinas, una zona de contagio y contaminación transfronteriza donde se cruzan la vida y la educación, la condición ética y la creación estética, y se entremezclan tradiciones

⁶ A partir de renunciar a mi cargo docente en la escuela primaria donde trabajaba, emprendí un discontinuo y dispar estado laboral de creciente precariedad, una condición que habitamos muchas vidas en el capitalismo cognitivo, pero también a la que somos arrojadas de manera singular las lesbianas masculinas y otras identidades y expresiones de género no cisheteronormativas por una (hetero) institucionalidad hostil y expulsiva. La precarización constituye una forma de gobierno, en la que el conocimiento, la comunicación y la creatividad se volvieron los insumos productivos en el capitalismo neoliberal global, acentuando las condiciones de precarización de lxs trabajadorxs al mismo tiempo que aumenta la acumulación de capital. “A medida que el trabajo se vuelve más precario, la persona en su totalidad –es decir, incluidos su cuerpo y sus capacidades intelectuales– se vuelve fuerza de trabajo” (Lorey, 2018), expandiéndose la autoprecarización y un modo de producción cada vez menos remunerado.

pedagógicas, intensidades subjetivas, el arte de la performance, las artes visuales, formas de activismo, memorias olvidadas, como una antiestructura que aproxima lo liminal a “lo exiliar, lo desterritorializado, lo mutable y transitorio, lo procesual” (Diéguez, 2014: 24). Estas situaciones “abren la posibilidad de que salgan a la luz canales cerrados de la memoria inconsciente” (Cusicanqui, 2018: 134).

En estas zonas sinuosas y vacilantes del “entremedio” se armó un tráfico de experiencias viscerales y de saberes bravíos, un pasaje mágico que puso lo íntimo en el corazón del poder, que incitó a decir un deseo impugnado, que invitó a hacer un viaje extravagante entre los cuerpos, que inventó un tiempo por vivir de estar dentro, sin ser parte (Harney & Moten, 2017), que persuadió una escritura que atravesar. Estos espacios intermedios no renunciaron al equívoco y el extravío como relación crítica con el conocimiento, para evitar quedar atrapadxs en las redes seductoras de la hegemonía y subyugadxs por los deseos de normalización. Muy cercanos a lo que llamé *feminismos excrementicios* (flores, 2018b) porque operan con los desechos de los movimientos *mainstream* asimilacionistas, o lo que Halberstam llamó *feminismos sombríos* (2018), que no se conducen bajo la forma de la adecuación, del ser y del hacer, sino bajo las formas oscuras y sombrías del deshacer, desarmar y transgredir, estos espacios buscaron construir la posibilidad de pensar que las alternativas pueden emerger de “las turbias aguas de un terreno negativo y oscuro, ilógico y a menudo imposible, de crítica y rechazo” (Halberstam, 2018: 14).

Sobre estas experiencias educativas, sus potencialidades, sus límites, sus fracasos, sus tentativas, sus esquivos, quisiera dar cuenta en este escrito. Una activación de lo

queer y la disidencia sexual situada y localizada desde el sur, como un modo de (des)hacer educativo y no como una teoría a ser aplicada, ni un corpus de citas consagradas para alimentar la maquinaria fagocitante de la academia, ni como una identidad vanguardista a alcanzar, ni como la imposición de un ideal regulativo del activismo radical. Una activación que trató de mantener la fluidez y la multiplicidad como catalizadores educativos, para plagar de preguntas un campo propenso a la prescripción, la definición, la estabilidad, las fórmulas, los binarismos, los modelos, y los hábitos afectivos que estas modulaciones producen.

Lejos del gesto autoritario de “conminar a” realizar una práctica crítica que se perfeccione rápidamente o que sea revolucionaria (Sedgwick, 2014), en estos espacios la preposición que quizás despuntó fue *junto a*, al posicionarnos en una relación de “proximidad”, o como sugiere Mieke Bal (2009), de “intimidad crítica”, que busca una afección fugaz, contingente y aleatoria entre lxs participantes de la acción, para (re)componer un universo “común y polimorfo” de historias, deseos, desencantos, violencias, estigmas, traumas, heridas. La posicionalidad espacial de *junto a* se resiste a las narraciones implícitas de origen y finalidad que las preposiciones *más allá de* y *debajo* de implican, dado el protagonismo que activa, la incertidumbre que genera, el devenir que acontece, el fluir al que invita, la exploración subjetiva que incita.

Junto a es una preposición que sacude las lógicas dualistas del pensamiento escolar guiado por la no contradicción, y se escabulle por “las franjas intermedias excluidas”, lo que no implica una fantasía igualitaria metonímica, ni siquiera involucra relaciones armónicas ni pacíficas. *Junto a* incluye una amplia gama de deseos

dispuestos a no conciliarse ni apaciguarse; “de identificación, de representación, de rechazo, de establecimiento de paralelismos, de diferenciación, de rivalidades, de ser proclive a, de apoyo, de sesgo, de imitación, de separación, de atracción, de agresión, de distorsión y otras relaciones” (Sedgwick, 2014: 127).

Esta ficción pedagógica me convoca de forma apasionada y oscilante por la posibilidad de tramar teóricamente una intensidad y un deseo colectivos por otros modos de (des)hacer educativos, y por el riesgo de ser acechada por los hábitos de lectura militarizados que pululan en el campo educativo y del activismo, donde todo se vuelve objeto de fascinación o de repulsión sin matices. Como proyecto escritural intenta rastrear y registrar uno de los relatos posibles acerca de cómo se ha formado una metodología educativa *aberrante y fugitiva* a través de mis trayectorias heterogéneas, creando una zona de contactos y fricciones que se domicilia en las entrelíneas de apuntes dispersos, evocaciones furtivas, comentarios anacrónicos, fragmentos textuales, sensaciones corporales, insumos táctiles. Se presenta como una tentativa, una disposición, y no como una metodología acabada, estable, fija, prescriptiva.

Busco ensayar una escritura no binaria, que sostenga la textura crítica de la experiencia, que no aplane y alise las rispideces, asperezas y rugosidades, que pueda contener la temperatura grupal, la curvatura anímica, la interrogación visceral, la exposición radical y la desolación inicial que suelen provocar los talleres. Percibir las texturas, su espesor narrativo-performativo, es conjeturar sobre si una cosa será fácil o difícil, segura o peligrosa de asir, de apilar, de doblar, de cortar en trozos, de escalar, de estirar, de deslizar, de mojar. No hay neutralidad táctil

en un régimen de producción escritural, porque esa textura narrativa busca tocar a alguien con el texto, conectar, envolver, disolver, aislar, estableciendo complicidades con modos de hacer, historias materiales, disputas visuales, disyunciones temporales, contextos de producción, economías afectivas.

En un estilo contaminado por varios lenguajes por los que me muevo habitualmente –lenguajes que son campos de prácticas: literatura, pedagogía, activismo sexo-político– pruebo una narración educativa activa y poética acerca de cómo las fuerzas deseantes, el tacto pedagógico, las fricciones sentimentales, los saberes subjetivantes, las prácticas invisibles, las intensidades tácticas, diagramaron un modo queer de (des)hacer educativo. Un afán de escarbar en las palabras que una va desdoblado, desplegando, replegando, esparciendo, para mostrar/se en las contingencias de la constitución de un territorio emocional cuya relacionalidad intensiva desafía las normas que nos hacen, conformando en cada taller un colectivo que no sólo constituye una comunidad de prácticas y discursos, sino que también, y fundamentalmente, urde una comunidad de deseos. Una comunidad que no está dada de antemano, que hay que tramarla, prepararla, sostenerla, como cada palabra en un relato, como una aventura colectiva inédita para la “reordenación no coercitiva de los deseos” (Spivak, 2012: 373), donde lo educativo se roza con la permeabilidad, la vulnerabilidad deliberada, las combinaciones inesperadas y los procesos de improvisación.

No se trata de escribir de lo que no hace la escuela y/o lxs docentes, de lo que no hay, de lo que no se puede. O de presentar una propuesta que pretende decir lo que es, o lo que debe ser, sino de provocar un pensamiento y crear

una oportunidad para escribir de lo que se hace y localizar esas sombras productivas, esas fisuras recónditas, donde sí (nos) pasan cosas y estimular otras prácticas y sensibilidades como potencialidad relacional y zona de constitución poética-educativa abierta a la composición colectiva. Una especie de “entrenamiento imaginativo para una performance epistemológica” (Spivak, 2012: 69), un trabajo sobre el modo en que nos construimos a nosotrxs mismos, a lxs demás y al mundo como conocimiento, a partir del aprendizaje de lo singular y de lo no generalizable que nos convoque a establecer otra relación con la educación y la cultura que no sea la de “iluminar defectos, localizar elisiones, repartir culpas” (Rogoff, 2003). Una faena imaginativa de suspendernos en otras formas de pensar y vivir. Porque para romper con el consenso del miedo y de la obediencia hay que romper los pactos de escritura. De eso se trata este gesto pedagógico, de experimentar la escritura como práctica política del desgobierno de sí tomando el sur como práctica de deserción de la colonialidad neoliberal.

La obstinación poética por las figuraciones

Acentuada mi propensión obsesiva por la figuración como ejercicio práctico y somático de imaginación educativa y escritura pedagógica, ensayo metáforas que ya no apunten a un agente colectivo o individual, sino a modos de intervención, interferencia e interrupción, que desplacen los universos clásicos de la acción política emancipadora. Las figuraciones como procedimiento epistemológico y táctica poética replantean los escenarios pasados y futuros posibles (Haraway, 1989) sin anclarse a una narrativa evolutiva y positiva de la educación, tornando más ambiguas y complejas las escrituras y los modos de pensamiento.

Pienso que estos modos de (des)hacer que se pusieron en práctica en los talleres fueron una especie de criadero de *esporas de indisciplina*, encendiendo cuerpos microscópicos hechos de palabras, afectos, tactos, texturas, con fines de dispersión y supervivencia en condiciones adversas, tal como se presenta este escenario contemporáneo de neoliberalismo militarizado y terrorismo financiero.

Siento que estamos atiborrados de teoría queer, de labias radicales y desobedientes, mientras nuestros cuerpos se deshacen en la competencia, el ego, el cálculo de rentabilidad del discurso, la aceptación complaciente de las reglas de juego institucionales, con modos de activismo que propagan políticas de conocimiento de sesgos autoritarios que replican las reglas academicistas del saber, su orden meritocrático y racista. Me agobia la urgencia de pensar otras imágenes como prácticas que también sean habitables y reconocibles como formas de acción poética e imaginación política, de hallar una evocación de mi propio hacer, una imagen que me interpele y desafíe, como gesto de inadecuación al poder, del rechazo a ser inteligible y de lucha anticapitalista y anticolonial.

Esporas de indisciplina es una figuración que comprende la topografía de la subjetividad como multidimensional, el poder como prolífico y multivalente, y las disciplinas como organizadoras de la normalización, lo que hace necesario singularizar las operaciones estratégicas en tanto invención de un modo antidisciplinario de formas emancipatorias de conocimiento sostenidas por la fragilidad, volatilidad, intensidad, conexión, sobrevivencia, que actúan en una sinergia azarosa y tentacular que nutre el ciclo vital del pensamiento crítico, el que no se articula

de forma universal ni definitiva. Conecta de manera efímera estadios de latencia o dormancia con periodos de actividad diaspórica, en una proximidad educativa desjerarquizada hacia lxs otrxs, en encuentros del hacer por sí mismx y con lxs otrxs no reglamentados y sin garantías, agenciando subjetividades deseantes y políticas del deseo (Diéguez, 2014: 13) para habitar el mundo de forma poética.

Como experiencia pedagógica, *esporas de indisciplina* consiste en un efecto modesto y molecular de la praxis educativa, en el sentido de prácticas de conocimiento que rechazan tanto la forma como el contenido de cánones tradicionales, abriendo posibilidades versátiles que conducen a formas ilimitadas de especulación, a formas de pensar que no se vinculan al rigor y al orden, a estéticas divergentes para la organización espacial, a formas de compromiso político diferentes a las consagradas por la imaginación liberal (Halberstam, 2018), a considerar productivamente la vulnerabilidad y el poder de nuestra lengua, a la incomodidad como una poética del hacer pedagógico.

Esporas de indisciplina puede ser una apuesta a la (des)organización sensorial y poética desde la afección epidérmica con otras corporalidades para producir una temporalidad táctil, puede ser un presagio de nuestra capacidad desafiante de evadir los peligros de la romantización en términos emancipatorios, una intuición fenomenológica para alterar las estructuras hegemónicas de la normatividad. Más que un sujeto agente que despliega su acción bajo los conceptos de intencionalidad y soberanía, supone procedimientos de acción dispersos y creativos, o lo que Berlant llamó agencia lateral (citada en Macón, 2014: 18), que diluye la fantasía de la soberanía

radical del sujeto soberano, erigido en estándar implícito contra el que medimos las agencias comprometidas, el que exacerba sólo los extremos de la obligación o de la voluntariedad, y consolida las lógicas del éxito y del fracaso con las que vivimos hoy en día.

¿Disidencia sexual vs lo queer? (Im)procedencias críticas

Mi adscripción a la teoría queer siempre fue desleal, lateral, cautelosa, discordante, dispuesta como una práctica epistemológica, como operación política y pedagógica, como crítica cultural a todo proceso de normalización, en especial, como una poética del (des)saber. Por eso, para mis prácticas y políticas desinstitucionalizadas del saber en un contexto sudaca, queer refiere a un modo de (des)hacer, a una práctica de conocimiento, cuerpo y afecto, más que a un sujeto en particular.

La teoría queer no se circunscribe al ámbito de las sexualidades no heteronormativas ni a evidenciar el heterosexismo como dispositivo de configuración de (a)normalidades, sino que traza una crítica radical de los dispositivos de normalización que construyen identidades al mismo tiempo que proscriben ciertas posiciones de sujeto y subjetividades que devienen abyectos. Como nos recuerdan Berlant y Warner, “la heterosexualidad implica tal cantidad de prácticas que no son sexuales que, en este momento, es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no sea dominante” (2002: 242). Lo queer debe ser distorsionado, desviado de usos anteriores (Sedgwick, 2002), para designar aventuras experimentales que pongan en tensión las complejidades de la piel, del lenguaje, la migración y el estado. El lado oscuro de lo queer, siempre despectivo y negativo, puede

bien ser una de sus características más valiosas, como gesto que continúe connotando perversión e ilegitimidad (Sedgwick, 1993a:4).

Considero oportuno dar cuenta de esta relación paradójica y contradictoria entre lo queer y la disidencia sexual en mi propia historia conceptual y cartografía experiencial, porque con recurrencia se plantean como aparatos críticos mutuamente excluyentes y antagonistas. Ante la sospecha e imputación desde algunas perspectivas descoloniales que consideran la teoría queer como un acto *per se* de colonización intelectual, lo que imposibilita y clausura –con una celosa inflexión purista– la comprensión contextual de las luchas epistemológicas y políticas, quisiera dejar de manifiesto que encontré en los aportes de la pedagogía queer preguntas insidiosamente productivas e interpeladoras para comprender e intervenir las políticas de (des)conocimiento como agentes de normalización sexual, de género, racial, de clase, corporal. A su vez, las críticas queer a las políticas de identidad en los marcos neoliberales y al sujeto liberal de derechos invitaron a repensar mis propias prácticas activistas, sin por ello desestimar el uso estratégico de las identidades. Seguramente queda mucho trabajo por hacer para combatir nuestro *ethos* colonial, pero me rehúso a cristalizarme en una teoría específica y predeterminada.

Situada en una polifonía de voces sudacas, me encuentro en una tensión irresoluble y de intervención táctica en la que queer y disidencia sexual conviven conceptualmente como herramientas críticas y poéticas, reconociendo lo queer como un corpus mayoritariamente anglosajón y del norte, pero que porta un radical deseo de insurgencia sexopolítica, incluso en su polisemia interpretativa y antagonista de traducción cultural, al tiempo que la

disidencia sexual refiere a un modo de operar excéntrico y antinormativo desde el sur, un agenciamiento geopolítico localizado, singular y proliferante de propuestas estético-político-afectivas que reconoce las asimetrías en la producción y circulación de saberes con los centros internacionales de producción académicos hegemónicos, sin perseguir un sustancialismo latinoamericano bajo la demanda metafísica de una pureza estereotipante. Podría decir que lo queer y la disidencia sexual se vuelven pegajosos y repulsivos a la vez, y esa conjunción constituye un desafío de “aprender a vivir en medio de mandatos contradictorios” (Spivak, citada en Cusicanqui, 2018: 31).

Disidencia sexual significa para mí un modo de interpretación, de acción política y de intervención crítica que está en permanente análisis y conflicto de cómo se constituyen y actúan las políticas sexuales en relación a las políticas económicas, culturales, sociales, educativas; busca discernir cómo opera lo sexual en el cruce de todos estos campos para activar disensos, interrupciones, disonancias. La disidencia sexual no necesariamente se articula alrededor de una identidad, sino de la crítica a las normas sexuales, formulando preguntas convulsivas que desbordan los libretos sociales, prendadas por los huecos de las leyes, discursos y prácticas donde quedan alojadas las sombras de lo residual y lo desintegrado, lo inconexo y lo vagabundo, lo divergente y lo refractario, que expresan malestar y desencaje, contrasentidos e incertidumbres.

La disidencia sexual es una óptica y un tacto que se empeña en esa sensación de incomodidad frente a los axiomas que nos van aprisionando en inequívocas, excluyentes y universales formas de pensar, como la positividad, la productividad, la política de redención de la

afirmación, el progreso, las narrativas del éxito, las retóricas de la esperanza y el imperialismo de la felicidad, todas ellas conformando una economía afectiva heteronormativa. Como crítica radical de los dispositivos de normalización que construyen identidades al mismo tiempo que proscriben ciertas posiciones de sujeto y subjetividades que devienen abyectos, la disidencia sexual no puede estar segura de sí misma.

Su tarea crítica es tan capilar que se lleva en la sangre de nuestros pensamientos, en la afección de nuestra semiótica perceptiva, porque como procedimiento estético y político la disidencia sexual no sólo intenta deconstruir los discursos de las identidades LGTTTBIQ sino también interrogar las condiciones que debemos cumplir para devenir inteligibles como humanxs, formulando la pertinaz pregunta sobre la configuración del horizonte de lo representable. Para que disidencia sexual vaya junto con lesbiana, marica, travesti, trans, bisexual, intersex, género no binario, hay que hacer estallar la interpretación ontológica de las identidades y provocar un acto de proximidad sensible, de complicidad en el rechazo político y en la tentativa ético-afectiva.

La disidencia sexual no es un conjunto de contenidos para aplicar, sino una multitud de dinámicas metodológicas carroñeras, porque trabaja con los desechos disciplinares y se nutre de saberes y experiencias que no están autorizadas ni consolidadas, sino más bien abiertas a las errancias crítico-creativas de sus inestables y desvariados imaginarios sexuales. Aunque últimamente la disidencia sexual circula y se usa como equivalente de movimiento LGTTTBIQ -una sinonimia que termina por despolitizar y neutralizar sus efectos más disruptivos en términos de operaciones epistemológicas, políticas, poéticas-, no es

algo que esté dado de antemano, ni un sujeto ni una identidad ni una pertenencia orgánica ni un programa compacto. Es un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, un *modus operandi* abierto y problematizante de funcionamiento de otros modos imprevisibles de existencia.

Contra cualquier purismo epistemológico y desde un posicionamiento anticolonial, entonces queer y disidencia sexual conviven de forma infecta, en tensión y contradicción, de forma incoherente, incluso absurda y ambigua, sin síntesis dialéctica que se resuelva bajo la exigencia del repudio de uno de los términos, en pos de un ideal de avanzada o de superación. Un intento de “emanciparse asumiendo la contradicción como fuerza creativa” (Cusicanqui, 2018: 134).

Entonces, en este ensayo dedicado a cuerpos, saberes, afectos, que se traman colectivamente, lo queer se presenta como una *metodología bastarda* y una *pedagogía trastornada* a partir de una serie de trabajos de teóricxs y activistas feministas y queer, que han investigado sobre cómo el conocimiento de nuestro cuerpo y el corpus de conocimiento se convierten en el escenario de la normalización, buscando desestabilizar las formas hegemónicas del conocimiento al provocar quiebres en los discursos normativos en el ámbito educativo y explorar sus fisuras e incoherencias. De modo que esta pedagogía antinormativa tendrá como preocupación central la producción de las normalidades y su elaboración continua de binarismos que estructuran el espacio y el pensamiento educativo.

Queer y educación: pervertir una afinidad normalizada

¿por qué separo mi trabajo de mi experiencia personal de vida?

Georgina Barci⁷

Es habitual que los trabajos sobre teoría queer en educación revelen y denuncien la falta de espacios queer, la violencia sobre sujetos queer, la invisibilidad de las identidades y representaciones LGTTTBIQ, y retomen el imperativo prescriptivo que regula el lenguaje pedagógico para enunciar una suerte de *deber ser* que ordena, casi de modo obligatorio y moral, las acciones escolares. Explorar otros lenguajes a partir de la propia implicación de nuestros cuerpos e identidades para crear, por ejemplo, las condiciones de interrogación colectiva acerca del epígrafe inicial que tensiona el vínculo entre trabajo docente y vida personal regulado por la heteronormatividad, supone más la experimentación reflexiva para el diseño de formas diferenciales de producción de conocimiento que la programación normativa bajo la ya conocida lógica disciplinar que destituye las tramas más complejas y discordantes de la intervención educativa. De algún modo, éste es un trabajo especulativo que trabaja contra los imaginarios codificados de la radicalidad estereotipada en un catálogo de acciones y discursos prediseñados.

Como la trama de significados de lo queer es muy compleja y los contextos donde hace sentido son disímiles

⁷ Texto *Mi identidad como pregunta* producido en el taller “no hay cuerpo sin escritura”. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI” (La Plata, 2018).

y variables, sus múltiples significaciones se adquieren en función de su migración y sus usos en diversos espacios. Tal como señala Sabsay (2014):

Lo queer puede ser entendido: 1) como una estrategia de intervención política, 2) como ciertos principios ético-políticos con respecto a la sexualidad y el género destinados a cuestionar la lógica de las políticas de identidad y la naturalización de los binarismos, en particular, el binario homosexualidad/heterosexualidad, 3) como una identidad antiidentitaria, un descriptor de una posición y su relación ambigua, según el caso, con los colectivos LGTB, y también, 4) como una perspectiva analítica y aun como una metodología (p. 54).

En particular, en este artículo me interesa lo queer en esta última dirección, como una metodología, como un modo de (des)hacer en el campo educativo, articulada con las otras dimensiones significantes, que permite interpretar las modalidades de intervención pedagógica y sus operatorias críticas que acontecieron en espacios concretos y singulares. Por eso, la teoría queer que me interesa pensar no es heroica, no se posiciona como trinchera contra la opresión, no reivindica un plano superior de subversión, pero como práctica política y poética me alienta a repensar los riesgos de la normalización y los límites e im/posibilidades de nuestras propias prácticas subversivas.

La teoría queer se ha interrogado por una práctica radical de deconstrucción de la normalidad bajo un doble énfasis, por un lado, sobre el trabajo conceptual y especulativo que requiere la producción de discursos, y por otro, sobre el necesario trabajo crítico de deconstruir nuestros propios discursos y sus silencios construidos (de Lauretis, 1991).

La productividad de esta teoría que se reescribe desde el sur como disidencia sexual reside en este doble impulso de producción y deconstrucción, a partir de la cual antagoniza la identidad a la vez que afirma una visibilidad desafiante (de Lauretis, 1991). De modo que el saber se presenta como “la creación de una nueva condición de conocimiento” (Felman, 1987: 80, citada en Luhmann, 1998) que se preocupa por desorganizar la coherente y autorizada estabilidad de los saberes institucionalizados y por desarmar los trazados de autoridad de las epistemologías dominantes que sustentan las tecnologías de producción de la norma sexogenérica, entre otras.

Dado que también hay versiones excluyentes de lo queer si atendemos a su tradicional blancura y a su complicidad con las lógicas neoliberales⁸, quisiera recuperar la pregunta crítica planteada por el Edu Mattio (2018) al proponer “cuirizar” un abordaje decolonizador de la ESI⁹, “¿qué supondría en el contexto educativo reunir los recursos de la crítica queer y de la decolonial?”. Volviendo a Sabsay (2014), la posibilidad de pensar una posición

⁸ Tal como advierten diversxs autorxs (Jagose, 1996), la ubicuidad de lo queer presenta la posibilidad de que el término sea o bien apropiado por un pluralismo liberal de notoria “capacidad de cooptación y despolitización” (Grosz, 1995), o bien borrado por “el antiguo y persistente espectro de desespecificación sexual” (Halperin, 1995).

⁹ Mattio propone considerar tres gramáticas para una implementación queer y decolonizada de la ESI (2018), que desafíen las constricciones del sistema colonial/moderno de género. Por un lado, las *gramáticas corporales* nos obligan a examinar críticamente los patrones con los que determinamos las superficies y circunscribimos los límites de nuestra (im)propia corporalidad, y en particular, las matrices desde las que leemos su dimensión sexuada. En relación a las *gramáticas identitarias*, se propone desarticular las habituales presunciones sustancialistas con las que vivimos e interpretamos eso que somos, entendiendo la identidad como una cuestión social, fluida, parcial, contradictoria, como algo negociado social y políticamente dentro de condiciones históricas específicas y no como algo dado o recibido, que pueda alojar la singularidad con las que actuamos nuestras frágiles e inestables identificaciones. Por último, las *gramáticas sexo-afectivas* tratan de imaginar otros vínculos amorosos por fuera de los contratos monogámicos conyugalizados y otras formas extra-sanguíneas de “hacer parentesco” completamente ajenas a la familia nuclear tradicional, como una forma de resistir el programa asimilacionista hegemónico que se edifica sobre el orgullo, la prosperidad y el patriotismo, que redundan en la producción de desigualdades en la población LGTTTBQ.

queer decolonial implica entender lo queer como aquello que marca los límites excluyentes que denota la legislación de las categorías. En este sentido, lo queer apuntaría a hacer alianza con el lugar de lo abyectado, lo antagónico, lo excluido, desplazando la lógica multicultural que insiste en leer lo diferente desde la cuadrícula de “lo diverso”, el *modus operandi* que se empeña en reducir lo distinto a “lo mismo”, que encuadra lo disidente en los moldes de lo que resulta asimilable o reconocible (Mattio, 2018), y cuyo efecto es el borramiento y la fijación de las identidades, así como el silenciamiento de la norma que produce las diferencias.

Aquí es preciso hacer una breve crítica al sujeto liberal de derechos promovido desde las políticas de “diversidad”. El lenguaje de derechos que empantanó a los activismos sexuales bajo el monopolio de la ley como forma exclusiva de acción política requiere ser interpelado. ¿Qué universos de sentido acerca de lo político construye el lenguaje de derechos? ¿Cómo trama nuestra imaginación política y poética? ¿Qué lengua nos hace hablar y reclamar? ¿Quién impone los términos del debate mediante los cuales nos haremos inteligibles? ¿Qué sucede con los horizontes emancipatorios bajo el individualismo liberal en que se basan las políticas de derechos? ¿Qué narrativas identitarias lograron hegemonizar la representación de las identidades no heteronormativas y cuáles quedaron en las sombras o clausuradas en pos de la respetabilidad y normalización? ¿Qué modos de vida se marginalizaron? Estas son algunas de las preguntas que podemos trazar críticamente. La trama de leyes en defensa de la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad sexual, sancionadas de forma continua desde fines de los 90, se asienta sobre una concepción del sujeto de derechos sexuales que presupone un sujeto configurado dentro de

la tradición del liberalismo político, lo que impone límites a la ciudadanía y abona ciertas normas mediante las cuales se le da sentido a la sexualidad, construyendo al mismo tiempo unxs “otrxs” sexuales bajo los requisitos de la respetabilidad y normalización (Sabsay 2012: 142). Una de las implicaciones que tiene la judicialización de la libertad y la justicia sexuales, sobre todo cuando éstas son entendidas casi exclusivamente en términos de derechos individuales (Sabsay 2014: 55), consiste en que la sexualidad es asumida como una realidad ontológica, como un hecho inalienable y no el efecto de una episteme particular, naturalizando que esa epistemología sexual capaz de definir quiénes somos se refiere solo a formas muy específicas de entender nuestra concepción de los cuerpos y la vida corporal. Esta epistemología ha encontrado resonancias educativas en las políticas públicas de la diversidad sexual como proyecto acumulativo y aditivo de identidades restringidas, en las cuales desaparecen las maniobras de poderes que configuran nuestros cuerpos en términos de identidades.

Una pedagogía queer decolonial busca trabajar contra sí misma, lo que implica desestabilizar la noción misma de identidad¹⁰, disciplina, conocimiento y práctica educativa, entre otras, entendiéndolas como algo inestable, cambiante, fronterizo; lo que permite pensar la fluidez, la ambigüedad, la opacidad y la multiplicidad no sólo de las identidades sexuales y de género, sino de los espacios,

¹⁰ “Es probable que la política de la identidad no desaparezca bajo la influencia queer sino que será más matizada, menos segura de sí misma, y más sintonizada a los múltiples compromisos y efectos pragmáticos que caracterizan a cualquier movilización de la identidad. Aunque frecuentemente se lo describe como agresivo, queer es también tentativo. Las sospechas que tiene respecto de las categorías identitarias homogéneas y las narrativas explicativas totalizadoras necesariamente limitan sus propias reivindicaciones. No se ofrece como una versión nueva y mejorada de lésbico y gay, sino más bien como algo que cuestiona el supuesto de que esos descriptores son obvios” (Jagose, 1996).

tiempos y saberes. Por eso mismo, esta pedagogía antinormativa no se centra exclusivamente en la problemática y el reconocimiento de los colectivos LGTTTBIQ, lo que persigue es la desestabilización del discurso heterosexual, capitalista, patriarcal, racista y capacitista, la descomposición y desnaturalización de los binarismos normal/anormal, hombre/mujer, hetero/homo, conocimiento/ignorancia, entre muchos otros, y las disrupciones en las continuidades normativas entre sexo, género y deseo. La invitación provocativa consiste en desaprender las formas heterosexualizadas de pensar, mirar, sentir e interrogar, más que de enseñar un inventario de identidades fijas y estables.

Si la normalidad es un producto de la pedagogía y la ignorancia un residuo del conocimiento hegemónico, nos exige concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso. Tanto la teoría queer y la pedagogía comprenden la normalidad como negación. Para la pedagogía queer, efecto del cruce revulsivo entre ambas, la normalidad se configura como un orden conceptual que se niega a imaginar la posibilidad del otrx precisamente porque la producción de la otredad como algo que está fuera de la normalidad es fundamental para su autorreconocimiento (Britzman, 2002: 204). Una pedagogía que no es, sino que ocurre en la micropolítica del acontecimiento, antagonizando con un mercado global de capacitaciones producidas de manera serializada por instituciones que marcan el ritmo de lo público y que, desde la centralidad de su poder, diagraman y utilizan estas instancias de formación para el sostenimiento del orden hegemónico económico y cultural, exhortando a procesos de disciplinamiento de experiencias, identidades y modos autogestivos de producción del saber.

Una pedagogía queer sospecha y destruye las esperanzas espoleadas por el individualismo liberal asociadas con la inclusión representacional de las identidades LGTTTBIQ en los currículos como una estrategia de subversión contra la heteronormatividad. Más que una nueva forma de conocimiento, implica la capacidad de plantear preguntas sobre los recorridos para llegar a saber y construir sentido. Como sugiere Britzman, se ocupa en primer lugar de una práctica radical de deconstrucción de la normalidad, y entonces, en lugar de presentar al conocimiento (correcto) como respuesta o solución, el conocimiento se constituye como una pregunta interminable (Luhmann, 1998). Asumir interpelaciones que tensen la producción académica y la práctica educativa, que no se sometan a la implementación de lógicas de pasteurización de las identidades para ser incluidas o asimiladas sin conflicto alguno bajo la mirada profiláctica de discursos asfixiantes y del estigma, es parte de la tarea descolonizadora por hacer.

Es imposible pensar una pedagogía queer por fuera de una coyuntura histórica específica. Estamos viviendo en un contexto sociopolítico de represión estatal, militarización del espacio público, castigo a la protesta social, de aumento sistemático de agresiones hacia la población LGTTTBIQ, persecución a los pueblos originarios, de negacionismo, ajuste y despidos masivos, de avance de los promotorxs de “la ideología de género”, del desmantelamiento de los programas sociales del estado, todas tecnologías de disciplinamiento social y sexual. A su vez, desde los feminismos asistimos a su efervescencia y auge popular, sin embargo, predominan las retóricas y visualidades de victimización que propagan la maquinaria mediática, el estado y los feminismos de corte más punitivista y abolicionista que han ocupado la

representación del movimiento, en las que prevalecen de manera casi exclusiva y excluyente los tópicos del femicidio, la violencia, la trata, el abuso, el acoso y el aborto. Sin menoscabo de la importancia vital de la visibilización y denuncia de las violencias heteropatriarcales y capitalistas estructurales, cabe comprender los modos en que funciona el pánico sexual como forma de control de nuestras sexualidades y cómo participan los discursos educativos en esa maniobra. Tal como advertía Gayle Rubin, en épocas de crisis emerge una preocupación por la peligrosidad desquiciada en relación con lo sexual, son periodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente controlada y más abiertamente politizada (Rubin, 1989).

Los pánicos sexuales producen efectos concretos, la mayoría de las veces prejuicios y discriminaciones que se graban a fuego en la memoria colectiva, instalando definiciones normativas acerca de las sexualidades, además de legislaciones represivas, disponiendo las eróticas permisibles y deseables. De esta manera, se crea un clima político emocional tal que es imposible hablar de sexo por fuera del paradigma del sexo como peligro (Daich, 2013). No podemos negar que las escuelas están atravesadas hoy por el pánico sexual, apareciendo recurrentemente en los relatos de maestrxs y profesorxs que expresan el temor de *tocar* a sus estudiantes y de *tocar* ciertos temas que serían sensibles a la moral de la comunidad educativa. Se trata de preguntarnos por los límites de lo inteligiblemente pedagógico así como de lo sexualmente (im)posible de ser enseñado en las aulas (flores, 2018d), procurando expandir el lenguaje pedagógico como actividad erótica y disponer espacios para explorar las propias fantasías y deseos, la negociación del poder, la propia vulnerabilidad.

En este texto, queer y educación no establecen relaciones de causalidad, sino de mutuo extrañamiento y contaminación, constituidas al involucrarse y arrojarse experimentalmente a la experiencia inédita, colectiva y sensible de crear microficciones para montar nuevas conexiones de intensidades, diseminar significados imprevistos de la resistencia sexopolítica desde el sur, con sus marcas inesperadas, sus texturas ásperas, sus tonos extravagantes. Un signo de des-educarnos de la promesa de consenso e igualdad, que apuesta por decires no reconocibles culturalmente, impresentables académicamente por no cumplir con los protocolos de transmisión del saber autorizados por la verdad disciplinaria de la ciencia occidental. Si “descolonizar es hacer”, nos dice Cusicanqui (2018), intentamos un pensar educativo que se hace en la propia praxis escritural, atenta a la potencia de nombrar y al agotamiento de los modos de enunciar.

Modos de (des)hacer: los talleres como experimentación intelectual, corporal y afectiva

*En la Escuela corporal del desaprendizaje
se hacen cosas todo el rato,
pero con una sola condición:
que lo que se haga no sirva para nada.
Se tejen mantones enormes, kilométricos
y se destejen justo antes de dar la última puntada.
Las alumnas aprenden a hacer desaparecer las cosas.
En el patio se riegan las malas hierbas
durante mucho tiempo.
Vito Gil-Delgado¹¹*

¹¹ Texto *La escuela corporal del desaprendizaje* escrito en el taller “Eróticas Escriturales: Experiencias sensibles para la disidencia pedagógica”. Las Lindes, Centro de Arte 2 de

Si una pedagogía queer o antinormativa es una apuesta epistemológica por extrañar los constructos heteronormativos de la educación, precisa también extrañar sus modos de hacer, sus metodologías. Porque las metodologías sostienen la violencia de los estatutos epistemológicos de las disciplinas (Haber, 2011: 20) y producen saberes de cierto modo. Entonces, esta *metodología queer* que se borronea aquí no consiste en una colección de herramientas a la espera de ser aplicadas, sino que es parte de la experimentación misma, dado que “lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces” (Harney & Moten, 2017: 84).

Para estas metodologías encarnadas en esas *esporas de indisciplina* producidas en los talleres, más que imaginar un mundo dividido en aceptado/excluido y dominante/dominado, se comprende el poder y la resistencia como prácticas múltiples e inestables, que coagulan en ciertos puntos, se dispersan en otros, sin tácticas uniformes ni seguras, sin presuponer una concepción jurídica de ese poder que se identifica con una ley que dice no.

En los talleres, como construcción de una comunidad creativa fortuita, la metodología se arma como una práctica especulativa, una “cartografía de la interferencia” diría Haraway, que abre paso a espacios narrativos de sujetos y agente no-isomórficos cuya visión es difractaria al participar de una relación disidente. Esa práctica especulativa es una práctica de “estudio” (Harney & Moten, 2017: 92) porque se hace al hablar y andar por ahí con otras personas, en la convergencia irreductible de trabajar, involucrarse, exponerse y sentir, señalando la

Mayo, Móstoles. Madrid. 12 y 13 de enero de 2018.

intelectualidad incesante e irreversible que ya está presente en estas actividades.

En esta misma dirección, Britzman piensa la teoría queer como un conjunto de dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e implicarse en la vida diaria. Esta investigadora resalta ocho tecnologías de la otredad o estrategias cotidianas utilizadas para crear relaciones y singularidades: curiosidad, ruido, crueldad, apetito, piel, nomadismo, contaminación y vivienda. A su vez, propone un conjunto de tácticas como un modo de pensar queer en educación: prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control, comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, desafiando a su objeto e inconscientemente invirtiendo sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (2005: 55). Por eso mismo, podemos construir una *metodología queer* en educación como “una caja de juguetes” (Harney & Moten, 2017: 87) más que como una caja de herramientas, que le reintegra a los modos de (des)hacer su condición lúdica e inventiva de maleabilidad, variabilidad, plasticidad y ficcionalización, en la cual lo importante no es la caja, sino el experimento entre los elementos (no) contenidos.

Esta *metodología queer* que me interesa (re)construir como una investigadora asistemática, imprecisa y fronteriza, con apuntes dispersos, huellas corporales, susurros afectivos, registros precarios, vestigios pedagógicos, toma la forma de un método bastardo, intuitivo, profano, una metodología ficcional y táctil, con mucho de ritual, magia, piel, intensidad, gestados desde el apasionamiento y la implicación. Contraria a una aventura teleológica y haciendo colapsar los protocolos de producción académica

de conocimiento, se preocupa por las huellas de un tránsito corporal que no solo responde al tradicional haber estado allí, sino que habla de un haber sentido, con nuestras formas de procesarlo cognitivamente, meditarlo estéticamente o simplemente habitarlo afectivamente.

Esta *metodología queer* en educación tiene afinidad con las *metodologías subnormales* (Egaña Rojas, 2012), la *metodología carroñera* (Halberstam, 2008), las *metodologías de la decepción* (Cuello, 2016), que practican un gesto de deslealtad hacia los métodos académicos convencionales, una disposición a trabajar con los residuos epistemológicos y cadáveres visuales de las disciplinas, interconectando fuentes extrañas, y se animan al juego de pervertir el uso de las categorías¹² y combinar métodos que a menudo parecen contradictorios entre sí, rechazando la presión académica por la coherencia endógena de las disciplinas.

Es una tentativa por desarrollar estrategias educativas situadas, no siempre congruentes ni lógicas ni concordantes, y una ética de trabajo afectivo que intenta incorporar en la propia práctica de pensamiento cierta complejidad constitutiva de las experiencias queer con sus contingencias, fricciones, fuerzas diferenciadoras e

¹² No es una apuesta por borrar las categorías, sino por hacerlas estallar al intensificar y visibilizar sus incongruencias y disonancias, al mismo tiempo que se hace uso de ellas. Al respecto recupero una advertencia de Sabsay: “las categorías no son sencillas, son formas de vivir el mundo y en tanto tales se rebelan contra su deconstrucción. Si no atendemos a su resistencia –que es nuestra propia resistencia también–, los presupuestos en los que ellas se basan volverán a aparecer con otro rostro [...] dando por resuelta una discusión que todavía no tuvo lugar. Cuando se produce el fácil abandono de viejas presunciones en el que se deja de lado el cuestionamiento del propio compromiso existencial con ellas, se cercenan las posibilidades de la crítica” (2011:26) y de la deconstrucción descolonizadora.

intensas¹³, como “una disposición imaginativa a una reinención contextualizada” (Cuello, 2016: 171).

La experimentación metodológica en los talleres pretendió desgarrar las formas pedagógicas normativas, descolonizar cierta disposición corporal, practicar el diálogo desde las diferencias e historias ajenas, activando dinámicas colectivas como modos de producción micropolítica de(s)coloniales, incitando a un desaprendizaje de los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad. En estos espacios educativos como plataformas políticas y estéticas de desidentificación radical, el cuerpo de lxs participantes fue el escenario nodal de conflictos y preguntas, involucrándose subjetivamente de otro modo, con sus resistencias, rechazos, molestias, deseos, atracciones, entusiasmos. A su vez, la palabra circuló extensivamente como descalce de las jerarquías del saber y se articuló con una escucha implicada. Se conjeturaron otras formas de compartir y producir conocimientos, otras maneras de pensar colectivamente, interviniendo no sólo a nivel de los contenidos abordados, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que producen esos contenidos, enfatizando los desvíos, nudos y giros entre el saber y la confusión.

¹³ “Aventuraría que lo ‘queer’ en este sentido tiene, en este momento histórico, cierta yuxtaposición definicional muy significativa, aunque vibrantemente elástica y temporalmente incomprensible, con el grupo de atributos condensados hoy como lo ‘gay’, sea adulto o adolescente. Todo el mundo sabe que hay algunas lesbianas y gays que nunca podrían contarse como queer, y que hay otra gente que vibra con el acorde queer sin tener erotismo con el mismo sexo, o sin encauzar su erotismo hacia el mismo sexo a través de las etiquetas identitarias de ser lesbiana o gay. Sin embargo muchas de las identidades performativas vernaculares que parecen más reconociblemente ‘sonrojadas’ (para usar el mismo término de James) con la misma conciencia o creatividad ‘avergonzada’ se agrupan íntimamente alrededor de las situaciones gay y lesbianas: para nombrar sólo algunas, la abyección del marimacho, el afeminamiento, el cuero, el orgullo, el sadomasoquismo, el drag, la musicalidad, el fist fucking, la actitud, las revistas juveniles, el histrionismo, el ascetismo, la cultura Snap!, la adoración a las divas, la religiosidad florida, en una palabra, lo intenso...” (Sedgwick, 1999: 210-211).

En esta implicación mutua, los cuerpos, los saberes, las voces, los afectos, las memorias autobiográficas y políticas, se dispusieron y comprometieron de un modo distinto al guión habitual de indiferencia que ocasionan los cursos de capacitación uniformes y homogeneizantes. Atentando contra toda expectativa de encontrar respuestas y recetas que organizaran los vocabularios educativos, se propuso desplazar los enunciados prescriptivos de una pedagogía ortodoxa por una fuerza interrogativa que desde la inventiva, la curiosidad, la pasión y el riesgo invitara a pensar acerca de nuestro trabajo docente, el lugar de nuestro cuerpo en la enseñanza, las prácticas pedagógicas normalizadoras, nuestros posicionamientos políticos ante las sexualidades, los géneros y deseos, la construcción artesanal de herramientas de intervención e implicación corporal, el diseño de cartografías de los condicionantes y posibilidades institucionales, el análisis del contexto histórico neofascista que se nos presenta con políticas gubernamentales que vulneran y niegan derechos.

Los talleres fueron ecologías sensibles para dar lugar a nuevas formas de organización del conocimiento sobre sexualidades, géneros y deseos, en los que se involucraron procesos corporales creativos, desafiando los saberes de cada participante y apostando a confiar en los *no saberes* como potencias expresivas (no se sabe sobre performance, pero se produce una acción con esos contornos; no se sabe escribir ensayos pero se suelta la lengua para intentarlo). De esta manera, se estableció una distancia crítica con los términos fundados en fórmulas o convenciones neoliberales, con el fin de subvertir la conformidad y autocomplacencia con los relatos que delimitan y circunscriben los territorios vitales de la imaginación y creatividad pedagógica. Una forma de

desertar de los guiones pedagógicos y de la lógica resultadista, de lo posible, del no se puede, de lo pragmáticamente útil, de lo permitido, para ensayar otras praxis opositivas que suspendieran, aunque sea por un momento, algunas lógicas imperativas que se instalan silenciosa y poderosamente en los formatos educativos. Producir de manera precaria y efímera un alfabeto escenográfico y una coreografía emocional donde acontezcan otras invenciones y composiciones inéditas de vida y pensamiento para conjugar una gramática del desvío educativo y la indisciplina sexual.

Esta *metodología queer* dispone (des)hacer la pedagogía como una *indisciplina creativa e imprudencia inventiva* mediante “prácticas y territorios de cooperación (organizados por el principio de lo común) que subsisten de forma subterránea en multitud de ámbitos (institucionales y no)” (Harney & Moten, citado en Fernández Polanco Martínez, 2016:1). Si el acto educativo es un pedazo de vida vivida en común, entonces la conexión no está predeterminada entre los pequeños fragmentos que se comparten porque ya no se trata de la información que supone el sistema controlado de las palabras de orden, sino de implicación corporal como capacidad de alterarse, conmovirse y devenir otrx, gestando una experiencia de desidentificación de los lugares habituales del pensar, haciendo algo inédito con lo que tenemos ante nosotrxs, que nos aleje de los lugares de impotencia o mera denuncia.

Así, el lema feminista *lo personal es político*, que vuelve la cotidianidad de los cuerpos un asunto de poderes y disciplinamientos, desnaturalizando sus jerarquías y desigualdades, en el espacio educativo muta hacia *lo personal es pedagógico*, porque nuestras vidas sexuales

que se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarró de la normatividad escolar.

Como un conjunto de procedimientos políticos, pedagógicos, poéticos, somáticos, que emergen de la materialidad sensorial y afectiva de experiencias localizadas en el sur-sur, esta *metodología queer* explora nuevas ideas y una pedagogía significativa que no se obsesione con relatos triunfalistas ni optimistas, tal como exige la pedagogía moderna, sino con vectores interrogativos y una curiosidad fugitiva para comprender nuestros cuerpos, sexualidades, géneros y deseos como una forma de aprender a vivir, buscando traspasar el moralismo, el pánico sexual y las categorías de la normalización, e incitando a que las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad sean más estimulantes.

Un manójo de operaciones políticas | pedagógicas | poéticas | somáticas

Lejos de plantear la autenticidad de lo vivido como una suerte de naturalismo de la representación y la transparencia de los mensajes lineales de la tradición educativa, es preciso desbordar los formatos canonizados de la narrativa de experiencias educativas informales –un producto inestable y borrador permanente de una confrontación de prácticas acerca de lo público, las normas, los cuerpos, los saberes– mediante la refracción de la dimensión práctico-comunicativa del lenguaje y poniendo en cuestión el en-marque de la institución educativa desde los “fuera de marco” del éxodo de la diferencia epistémica. Nos arroja a involucrarnos en la disputa contra la cristalización de experiencias de transformación de la realidad y de reinención deseante a

través de la recuperación de los saberes y no saberes de lxs propxs docentes.

Más que hacer una descripción de la experiencia de los talleres, ensayo una reconstrucción de algunos de los procedimientos como constelaciones plurales y fluctuantes de técnicas móviles y situadas que configuraron esa ecología sensible, vulnerando desde las roturas de la trama educativa la prepotencia de la consigna oficial que traza el sentido por encadenamiento rígido de significados programados y sus predicamentos morales. Un teatro de operaciones que se desglosa en el montaje y desmontaje de las estrategias pedagógicas para reventar la hechura de los discursos de poder y autoridad de la máquina escolar.

Diez procedimientos que hicieron experiencia al diferenciarse y distanciarse de las lógicas escolares, poniendo a actuar y hacer cuerpo tácticas creativas de interrupción de los procesos de normalización del conocimiento, haciendo frente a los discursos liberales de la aceptación, la integración y el aplanamiento de la alteridad. Se presentan de forma aleatoria, tal como operaron en los espacios de taller de forma combinada o no, experimentando dispositivos del *estar juntos* (Lazzarato, 2006) mediante prácticas de inestabilidad identificatoria, experiencias performáticas y economías escriturales que trastornaron la inteligibilidad normada de los cuerpos, la que produce la visibilidad de algunos mientras que reduce a una opacidad crónica cualquier expresión sexual y de género que no sea la masculina heterosexual capacitista. Estas estrategias o procedimientos encuentran complicidad con las genealogías críticas en educación y de los activismos feministas y de la disidencia sexual que ponen en crisis los presupuestos heterocentros, acentuando la aparición de

lo político en sus cruces, desbordes y roces con las experiencias pedagógicas.

I. Prácticas residuales, desechos epistemológicos

En los talleres se pusieron a jugar los residuos de los modos hegemónicos de conocimiento, aquello que se descarta como pensamiento inteligible, una práctica, un gesto, una palabra, un conflicto, un silencio, un afecto, una identidad, una pregunta, un hacer, una voz, un color, una imagen. En ese *detritus* no asimilable por las gramáticas educativas modernas y coloniales había una incógnita por desplegar y un margen por escuchar, que se deslizaban entre su propio límite y singularidad.

Hurgando en los remanentes de la hipervisibilidad y los desperdicios anacrónicos con una curiosidad perversa y polimorfa, hemos aprendido que lo que se destierra a los márgenes está con frecuencia justo en el centro del pensamiento mismo (Ahmed, 2015: 25). En los desechos de cada disciplina, de cada práctica, de cada género, resuenan los efectos de la descomposición y recomposición de coyunturas y campos de acción, alimentando una fertilidad insospechada para la disidencia, para el placer de perturbar cualquier orden establecido, sea político, económico, cultural, epistémico e incluso psíquico. Una fascinación por las opacidades, los fragmentos, la pérdida, lo inapropiado, lo errático, las entrelíneas, que trabajan contra un pensar regulado por el precepto de unidad, clasificación, calculabilidad y rendimiento.

Se intentó excitar el residuo como una constelación deseante de palabras al ritmo oblicuo y azaroso de la incógnita creativa, sin supeditarse obedientemente a una moral, que abriera problematizaciones y ficciones del descarte, ese campo de abyección que se constituye para

que lo normal sea posible. Y así, subvertir el alfabeto del poder escolar que gobierna nuestros cuerpos desde una poética excrementicia (flores, 2018b) que hace de las ruinas de la institucionalidad, de esas prácticas de conocimiento y formas de ser que han sido descartados y descalificados, una “podredumbre nutricia” (Badiou, 2014).

Estimular una precaria narrativa del residuo capaz de escenificar la descomposición de las imágenes omnicomprendivas y universales de la escena educativa, como pedazos de significación que acusan el fraccionamiento de los lenguajes sociales e históricos en subconjuntos mínimos, dispersos y erráticos con múltiples puntos de fuga. “La historia dominante está llena de los restos de posibilidades alternativas y el trabajo del intelectual subversivo es dibujar las líneas de los mundos que estas posibilidades han imaginado y abandonado” (Halberstam, 2018: 31). Construir un pequeño atrevimiento para recuperar esos conocimientos mínimos y locales desechados, para que no sean abatidos por la fuerza de la burocracia y racionalización de un orden económico y político heteronormativo.

II. Alteraciones de la disposición corporal educativa

¿Cómo se performan otros modos de producción de conocimiento colectivos, dialógicos, comprometidos, para que no sean meramente un enunciado prometedor y descorporizado? ¿Cómo disponer el espacio y las preguntas para que *junto a* sea agenciamiento del deseo y disposición afectiva del hacer? En los talleres se ensayó alterar y desdibujar los guiones prescriptivos y explicativos a los que tememos renunciar, por recelo a no ser reconocidxs, o a desconocernos del mandato de

homogeneidad que tenemos lxs docentes. Se puso en ejercicio una suerte de desaprendizaje corporal de los modos de estar y habitar la educación.

“Salir de la silla”¹⁴ como lugar de la certeza docente, del espacio de seguridad epistemológica, del código de espacialización del poder, fue una forma de afectar la disposición afectiva y cognitiva de lxs educadorxs, tanto de la coordinación como de lxs participantes, para explorar la capacidad del cuerpo para actuar, enlazar, conectar. No es un volver al cuerpo como giro retrógrado hacia algún realismo pedagógico y autenticidad del conocimiento, o la invocación de los afectos como paraíso subjetivo –ya que éstos son prácticas sociales y culturales que pueden atarnos a las condiciones mismas de nuestra subordinación–, sino de llevar al límite las capacidades corporales de afectar en un contexto singular como es el educativo.

A diferencia de la pedagogía convencional, basada en la disciplina que exige la presencia de un maestrx eruditx y propone una forma de conocimiento en la cual el estudiantado es iluminado por el conocimiento superior, donde nos enseñan que no podemos conocer las cosas a no ser que nos las enseñen mentes magistrales, sometiéndonos a todo un conjunto de prácticas prisioneras que adoptan la forma de una relación colonial, en los talleres se constituyeron los sentimientos hacia los demás como una curiosa práctica interpretativa, como articuladores de experiencia y como un problema de conducta ética para alterar las economías afectivas. Porque los sentimientos también son formas contradictorias y ambivalentes de pensamiento o

¹⁴ En todos los talleres que coordiné participaron personas con capacidades motrices estándar, que no utilizaban sillas de ruedas.

estructuras de inteligibilidad que dependen de esferas históricamente específicas (Britzman, 2002).

Ante las tradiciones educativas vertebradas sobre la presencia expansiva de un cuerpo parlante y el decir como sentido dominante de la transmisión, ya sea del docente o de lxs estudiantes, la coordinación procuró practicar una suerte de *intensidad táctica* para provocar el desarraigo de los domicilios seguros, estables y conocidos de la pedagogía heteronormativa, en un tránsito entre herencia y desposesión de prácticas de autoridad.

Contra las rutinas sedentarias del pensamiento y el poder anestésico de los cursos de capacitación, se intentó un ejercicio sexo-lúdico-político polimorfo mediante una performance más bien de gestos y silencios que invitaran a "jugar", proponiendo afectaciones múltiples, construyendo disposiciones a escribir, adivinar, arriesgar, incomodar, participar, escuchar, como un modo de devolver la "potencia de actuar" a aquellxs que han sido desautorizadx por los lenguajes hegemónicos. Si "escuchar es un modo de mirar" (Cusicanqui, 2018), se experimentó el pudor de meter la voz y al mismo tiempo el reconocimiento del efecto autoral de la escucha. El silencio operó como el extravío en el territorio ignoto de la incerteza, un opacamiento productivo que abrió una visibilidad, un deseo de hacerle espacio a otras articulaciones de lo posible.

De esta manera, la acción educativa no se configuró a partir del despliegue del saber de una persona, sino de la activación lúdica y poética de microsaberes y no saberes, disposiciones corporales y afectos, para la creación colectiva. El taller se inclinó por diagramar vectores de subjetivación disidente, de activar una capacidad

resonante de nuestras sensibilidades, inaugurando un gesto anti-épico, mínimo y extático, para retorcer las retóricas educativas triunfalistas con ficciones más complejas y matizadas de nuestras vidas.

Un modo de trastornar la escena sensorio-perceptiva de una pedagogía tradicional, es decir, de (des)hacer mediante un repertorio de consignas o “trucos de magia”, la escucha monocorde de la musicalidad de un solo tono de voz, el registro monopólico de un cuerpo, la legitimidad de un discurso, produciendo una experiencia de múltiples y heterogéneas voces, cuerpos, memorias, preguntas. Fundamentalmente, se incorporó una fuerza interrogativa como vector afectivo para descolocar los espacios asignados, para deshacer lo obvio y para desplegar otros universos y prácticas posibles, incidiendo en la autonomía relacional de lxs participantes.

Se trató de una metodología de afectación y resonancia (Rolnik, 2005), para engendrar prácticas y formas de producción de saberes que tienen que ver con la materialización corpórea del movimiento del deseo educativo, pensando los afectos como políticas de conocimiento, trazando puntos de energía vital como encuentros entre nuestros cuerpos dispuestos a afectarse con el mundo de los objetos y sus campos de energía, abriendo umbrales de producción reflexiva para el diseño de otros modos educativos queer. Así, la potencia de la escucha y la afectación, la yuxtaposición de intensidades, la apertura del cuerpo al roce con experiencias, acontecimientos, imágenes, modularon furtivamente otros modos de ser educadorxs.

III. Torcer los modos de decir/trastocar los modos de pensar

Porque las palabras (nos) hacen cosas, el espacio del taller se constituyó en una provocación para pre-sentir otros modos de estar educativos a partir de prácticas de escritura que nos arrastraran al éxtasis como experiencia perceptual, afectiva y política, en una desconexión de los usos instrumentales y reglamentarios del lenguaje. Una ceremonia profana de cuerpos, textos, identidades y desidentidades conformando una comunidad esporádica y efímera en un “aquí y ahora” dotado de espesor poético y político, como un movimiento de desaceleración frente a la hipervelocidad inscripta en las formas compulsivas de la comunicación tecnomediática y sus dinámicas consumistas de deseos mercantilizados.

Las modalidades de trabajo en los talleres apuntaban a extrañar el lenguaje pedagógico neoliberal, con sus tecnicismos, desimplicación e individualización. En especial, mediante la práctica de escritura, desacralizando su valor social y cultural y ubicándola como tecnología barata de pensamiento, des-instrumentalizando sus usos escolares que masacran su vocación poética al tratar impunemente el lenguaje como una herramienta de comunicación. Mediante la producción de textos literarios, autobiográficos y ensayísticos, se buscó poner el cuerpo en el lenguaje y explorar lo que un cuerpo le hace al lenguaje. La mayoría de lxs participantes de los talleres manifestaron que mantenían una relación de malestar o problemática con la escritura: “aprendí a desdoblarme entre la escritura académica y personal”, “desde que entré en la academia nunca más volví a mis escritos personales”, “en la academia no podés pensar por vos misma”, “todo tiene que tener una cita de autoridad”, “escribo solo para los proyectos y planificaciones”.

Fundamentalmente, expresaban una relación de desconfianza con el propio pensamiento, el propio cuerpo y su propia escritura.

Aquí la escritura no fue representación o ilustración o reflejo del sentir o pensar, sino campo de experimentación y des-subjetivación, indicio de desidentificación. Su modelo de interferencia fue la difracción y la dispersión. La escritura como tecnología de subjetivación disidente puede resultar una excitante y desafiante oportunidad de construir otras posibilidades de vida. Por eso, desde el taller se intentó estimular y promover ejercicios de escritura que desplegaran la inventiva, la disrupción, el erotismo y la pulsión política y autobiográfica de lxs participantes, retomando y cuestionando los vocabularios políticos de la pedagogía y los activismos para desbordar y descarrilar del habitus identitario de la ley educativa.

IV. La práctica de escritura como hacer colectivo

La escritura en los talleres fue un combate constante con el autoritarismo de los modos de conocer y su violencia epistémica, que han forjado nuestros modos escriturales, no sólo en el sistema educativo sino también en el activismo feminista y de la disidencia sexual. Quienes transitamos por el sistema educativo hemos sido atravesadxs por una política colonial sentimental del autoritarismo. Entonces, escribir constituye una práctica política porque construye poder al configurar los mundos de lo (in)decible y lo (im)pensable. Por eso, la propuesta consistió en un desgobierno escritural para intervenir en las geografías de poderes y escrituras institucionalizadas como legítimas por el canon académico tradicional.

La escritura como práctica de pensamiento perfila una estética discrepante y tenaz en la posible subversión del

orden asignado. Hay materialidad en la escritura, en las condiciones de existencia en que se escribe, en las posibilidades corporales que compone, en el enunciado que se despliega. El desafío fue tensar el lenguaje, buscando los ardidés de la lengua para mostrar las contradicciones, las dificultades, las ambigüedades, las complejidades, lo azaroso, de una escena educativa.

Los modos de escritura y lectura que circulan en la institución escolar poco tienen que ver con las reflexiones de maestrxs y profesorxs sobre la propia tarea que llevamos adelante. En general, la experiencia y el saber de lxs docentes se ven cautivos del saber experto. La burocratización de la escritura empobrece el despliegue de una sensibilidad educativa que pueda discutir y alterar el orden de lo sensible, censura la creatividad e iniciativa de lxs docentes, e hipoteca la comunicación a la prosa formularia que condena a muerte la creatividad. Bajo esta lógica dominante, la reflexión docente es simplificada y subyugada a un mero enunciado, sujeta a vacuas intenciones declamativas del deber ser, o a una queja infinita que lubrica la parálisis de las dinámicas críticas del pensar. El uso instrumental y técnico del lenguaje deviene en una política de desmemoria que produce olvidos y silenciamientos de los signos más díscolos y turbulentos.

Los regímenes escriturales revelan proyectos económicos. En el capitalismo cognitivo la escritura está regulada por criterios de funcionalidad, calculabilidad y manipulabilidad, para su conversión y rentabilidad económica y cultural. El aplanamiento de las experiencias bajo un registro semiótico estándar y un formato textual convencional legaliza esta uniformidad de las hablas, como una suerte de modulación soporífera del lenguaje.

A partir de mi experiencia como docente que escribe como praxis político-pedagógica, y de coordinar estos talleres, fue palpable la matriz colonial que nos habita y encarna, el miedo a escribir, a exponerse y construir el propio pensamiento, la sensación de inferioridad, la desvalorización de la voz, el deterioro de la vocación lúdica y poética de la palabra, la dificultad como condición frustrante. Además, la falta de registro de una tupida constelación de experiencias creativas y de las estrategias inventivas de lxs educadorxs nos cercena un complejo y heterogéneo universo de lecturas que, luego, son expoliadas por el tratamiento mediático y las investigaciones de lxs especialistas.

Es un amoroso trabajo político acompañar la articulación de una voz, de un modo singular del decir, y desarmar estos gestos minúsculos del dominio íntimo en el reencuentro con la primera persona como modalidad colectiva de construcción subjetiva. Escribir sin imperativo burocrático-administrativo como práctica vital supone construir un modo de lectura, un modo de la sensibilidad epistémica, un modo de la escucha. De esta manera, la labor escritural como proceso activo de producción de imaginarios disruptivos altera la división del trabajo intelectual. Cómo me implico en la escritura, entre las palabras, entre variados modos de hacer con otros cuerpos, es una pregunta ética, política, y fundamentalmente poética. Comprende una tarea de singularización desde la maximización de la corporeidad colectiva en el lenguaje. El trastocamiento del sentido que ya no parte de la significación de las palabras, sino del trabajo de las fuerzas e intensidades que retuercen una lengua. Leer y escribir son operaciones conmutables y ambas se abren como territorios de interrogación frente al poder somnífero del texto escolar, reinscribiendo la

conflictividad del pensar educativo como motor de la transformación epistemológica y política. Un modo de perforar nuestro habitus de la legibilidad escolar que destierra los trances y la contorsión idiomática como figuras de la subversión.

Se impulsó a escuchar el rumiar de las palabras, de los silencios masculantes, las obviedades que caen ante la polisemia de sentidos, el enjambre de resonancias acosando la lectura. No se trató de aprender un contenido sobre las escrituras de la disidencia sexual ni de tematizarla, sino de activar la capacidad performativa de la escritura y producir ficciones a partir del contagio colectivo, desde una temporalidad contaminante de un nosotrxs resonántico que cobró cuerpo en la propia práctica escritural. Promiscuidad ante el cuerpo de la palabra, en un ir y venir entre las miradas, voces, escuchas y relatos, una “insistencia abierta” (Harney & Moten, 2017: 91) que no tuvo que ver con la autoridad, ni con el liderazgo permanente, sino con una insinuación para detonar la imaginación, con cierta improductividad como pragmática del saber educativo.

Las palabras operan como catálogos de posibilidades de existencia, nos recuerda Haraway. Cada palabra siempre es un corte en una vida, entonces la pregunta por el lenguaje es por los modos de vida (im)posibles. Escribir fue construir una fuga de palabras que desobedeciera la sentencia disciplinaria de fijeza y univocidad del sentido de la regimentación del decir educativo, dando lugar a unas per/versiones narrativas y a modalidades ambiguas, dilatorias y suspensivas que burlaran el reduccionismo de cualquier discurso monolítico.

En la disputa por las palabras resuena un conflicto sexual, racial, de género, corporal, y también de clase. Desconfiscar la palabra como artefacto de la burguesía blanca o de la academia heterosexual es atentar contra la desigualdad institucionalizada y socavar su poder de nombrar y silenciar. No todas las escrituras son luminosas, diáfanas, transparentes, comprensibles a primera vista, utilitarias, consumibles; hay escrituras que nos atragantan, que son indigeribles, molestas. Tal como dice Lucha Venegas (2014), “el lenguaje y la escritura como zonas de luchas hacen de la toma de la palabra una revuelta política que trans-agrede el orden pre-establecido que se arroga la autoridad de distribuir las voces correctas en cuerpos apropiados en identidades correspondientes/esperables”. Asimismo, las tecnologías colonizantes que exigen el blanqueamiento de las lenguas las obligan a pasar por los estándares racistas de la “claridad del lenguaje”, descartando y desechando las lenguas que teorizan las opacidades, contradicciones, zonas difusas y heridas, con reverberaciones, modulaciones e invenciones de palabras y lenguajes que se entrecruzan para de-formar la claridad como única posibilidad legítima y posibilitar lenguas oscuras (Venegas, 2014).

Como laboratorio de pensamiento y afectividad, la escritura redefinió la organización y estructura de las certezas que sentíamos poseer, prefigurando las condiciones de lo que se puede pensar y de lo que puede pasar. Al empujar los límites de las capas sedimentadas del saber desde las cuales pensamos y actuamos, la práctica de la escritura operó como una potente tecnología subjetivante capaz de introducir la diferencia, la discontinuidad, al desnaturalizar los sentidos hegemónicos del hacer y sentir que desbarataba la

economía textual de la institución escolar y académica, reivindicando la condición inventiva de la práctica.

La práctica de escritura como un escenario promiscuo de ese tráfico libidinal de cuerpos y enunciados que se auto-afectan, se plagada de heterogeneidad al liberar memorias cuyas sedimentaciones lingüísticas ponen en conflicto estratos de significación cultural, y de descentramiento, al hacer estallar la unidad de sentido y disparar fracciones semánticas hacia los bordes de lo conocido. Trabaja sobre nuestros límites de inteligibilidad y de nuestras obediencias, como tarea de desprendimiento subjetivo y desgarramiento de los léxicos educativos para evitar ser sofocada por los imperativos diurnos de la claridad, la transparencia, la comunicabilidad, lo medible. De este modo, el gesto escritural se trama como la creación de palimpsestos textuales disidentes que en sus entrelíneas, pliegues y estrías alojan los excesos, los restos, los apéndices, y las ilegitimidades sexuales en huida y emanación.

Poniendo en juego la artesanía docente, la escritura permitió inventar otro orden de visibilidades e inteligibilidades al abrir un lugar imaginario desde donde espiar, organizar y desplegar otros mundos, otras ficciones, otros cuerpos y deseos, configurándose de este modo en una intervención estética que mixturó un proceso de conceptualización de la experiencia, de la imaginación pedagógica y una sensibilidad práctica.

V. La incomodidad como poética del hacer

La propuesta de los talleres fue hacer de la incomodidad una poética del hacer, un desafío a seguir, retorcer o subvertir las consignas, a contrastar el procedimiento creativo propuesto con los propios modos de hacer de lxs

participantes y explorar allí otros dobleces, arriesgar otras maneras, tropezar con los gestos conocidos, apelar al saber acopiado de las dificultades para destrabar y continuar cuando no se puede de otro modo, creando un extraño espacio donde las antiguas verdades no tuvieran sentido, sin constituir posiciones subjetivas correctas que dieran dar lugar a nuevas oposiciones binarias.

Fue una invitación a jugar mediante enunciados móviles, blandos y solubles, a derramarse por sus resonancias y escupir sus posibles devenires, para hacer del desconcierto una situación menos angustiante y más festiva, deseante, auscultando en el *no saber* una oportunidad para la emergencia de otras voces, cuerpos, experiencias, saberes, de modo que el espacio de la diferencia sea el espacio de la pedagogía y no el parecido, introduciendo preguntas e incertidumbres en aquellos lugares en los que previamente había un consenso aparente sobre lo que se hacía y sobre cómo se hacía (Rogoff, 2003).

Se trató de provocar condiciones que permitieran explorar la desestabilización de los sedimentos de aquello que imaginamos cuando imaginamos la normalidad y de aquello que pensamos cuando pensamos la diferencia, por eso el presupuesto educativo inicial fue que no hay sujetos carentes de conocimiento y sentimientos adecuados, sino que éstos son efectos del modo de hacer del dispositivo pedagógico moderno.

Estas estrategias metodológicas de la incomodidad, que introdujeron signos y formas de trabajo desobedientes para interrumpir las dinámicas de inteligibilidad sexo-genérica, y especialmente educativa, produjeron el desencanto de la exigencia codificada por la

espectacularización de la transformación, y se articularon como una forma de dismantelar las violencias epistemológicas del hacer educativo y lidiar con la inquietud problemática de los deseos que se expanden.

VI. Desaprender: una posible negatividad pedagógica

La pedagogía moderna es un culto al optimismo heroico, al pensamiento afirmativo y a los afectos positivos. En los modos de hacer educativos toda negatividad como refracción a las expresiones de la positividad es rechazada, deslegitimada e impugnada, mediante operaciones de purificación e higienización textual y sexual de la producción de pensamiento pedagógico. Sin embargo, nuestras experiencias educativas son mucho más complejas y variadas en sus tonos afectivos y disposiciones emocionales, donde se despliegan corporalmente fracasos¹⁵, tensiones, contradicciones, equívocos, oscuridades, inadecuaciones¹⁶, que suelen

¹⁵ El fracaso viene acompañado de un conjunto de afectos negativos, como la decepción, la desilusión y la desesperación, y nos da la oportunidad de utilizar esos afectos negativos para crear agujeros en la positividad tóxica de la educación contemporánea.

¹⁶ Destaco aquí un ejercicio propuesto en un taller para docentes de escuelas secundarias, para pensar la *inadecuación* como operación pedagógica que permitiera hurgar en los límites de nuestros discursos y prácticas educativas. Propuse que trajeran un objeto que consideraran “inadecuado”, que nunca llevarían a la escuela. Hicimos una ronda de presentación de los objetos con una mínima argumentación, y con los mismos armamos una mesa de trabajo, interrogando y dialogando cómo se configuraba lo *inadecuado*, cómo se relacionaban los objetos con el contexto y con los cuerpos que allí habitaban, intentando problematizar la operación educativa de estabilización y orden que se demandaba con fervor: *volver adecuado lo inadecuado*. La escuela, de ese modo, aparecía como un escenario donde todo era posible, lo que contrastaba abiertamente con las conversaciones de los días anteriores acerca de los límites institucionales y los imperativos morales que regulaban la práctica educativa. Se propuso pensar qué procedimientos de higienización y socavamiento del conflicto estábamos haciendo. Exploramos ideas acerca de lo *inadecuado* y las políticas de conocimiento consideradas como: políticas de desconocimiento/ignorancias; políticas de afectaciones; modelos de corporalidad; políticas sexualizadas, generizadas, racializadas, de clase; regímenes de escritura –modos de nombrar–; experiencias estéticas; imaginarios poéticos. Posteriormente, les invité a escribir un ensayo a partir de estas preguntas desafiantes que sostuvieran lo *inadecuado* como una tensión interrogativa y no de transformación resolutiva: *¿podría ser lo inadecuado una gestualidad deseante de otros modos de saber sexual? ¿cómo productivizar la inadecuación en tanto exploración de los límites del pensamiento escolar sobre ESI?*

quedar subyugados a un relato demasiado limpio y transparente bajo el ideal regulativo de la positividad que alimenta la reproducción de imágenes apaciguadas y discursos cicatrizados de nuestra acción como educadorxs.

La negatividad, nos dice Halberstam (2018), se expresa en el gesto más próximo al deshacer que al hacer, entonces podemos pensar en el *desaprender* como una figura negativa del aprendizaje, que interrumpe y altera los relatos estereotipados de la escuela y sus imaginarios educativos, en sintonía con la noción de Spivak de que *para aprender hay que dejar de aprender algo*, y del concepto de “criticabilidad” propuesto por Rogoff (2003), como las operaciones de reconocimiento de las limitaciones del pensamiento propio, ya que no podemos aprender algo nuevo hasta que se desaprende algo viejo; de lo contrario, sencillamente sumamos información en lugar de reconsiderar una estructura de conocimiento. Asimismo, como propone el lema de la Universidad Amautay Wasi, se trata de “desaprender para aprender a aprender”, lo que requiere en primer lugar asumirse como colonizadx, desarticulando el conocimiento adquirido en el orden acumulativo y reproductivo que se instituye como único, válido y verdadero (Palermo, 2014).

Al igual que la oscuridad textual que propone Brooks (citadx en Halberstam, 2018) como un “tropo de insurgencia narrativa, supervivencia discursiva y resistencia epistemológica” (108), *el desaprender* es una estrategia interpretativa a contrapelo del optimismo en que

¿podría lo inadecuado volverse una poética crítica para una gramática sexual emancipatoria? Taller “no hay cuerpo sin escritura”. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI, para profesorxs de las escuelas secundarias Liceo Víctor Mercante, Bachillerato de Bellas Artes y Colegio Nacional Rafael Hernández, dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. 26, 27 y 28 de febrero y 5, 6 y 7 de marzo del 2018.

se fundamenta el pensamiento positivo como motor explicativo del orden social, que insiste en el lado bueno de las cosas a toda costa. Podríamos decir con Rogoff (2003), lo que pasa a importar es “la dinámica de la pérdida, de la renuncia, del desplazamiento y del estar sin”. Consiste en un modo de (des)hacer las hegemonías de conocimiento que hemos aprendido y nos han constituido, un ejercicio de contramemoria que antagoniza con las imágenes positivas de la representación popular y con las políticas LGTTTBIQ que solo se centran en el reconocimiento político y la aceptación, enmudeciendo la realidad opresiva y asfixiante para muchas de nuestras subjetividades díscolas. El efecto en las metodologías educativas de esta positividad identitaria es que “reifican la identidad sexual como principio obturador de cualquier contingencia” (Cuello, 2016:172), imponiendo la obligatoriedad de lo visible, el aplanamiento de experiencias complejas y la categorización anacrónica de la identidad.

Desaprender fue el giro educativo perverso que hizo del acto educativo un territorio más complejo y más cercano a la ininteligibilidad de nuestras vidas como disidentes sexuales, que no confisca a la ignominia y el olvido ese “archivo de sentimientos” (Cvetkovich, 2018) asociado con el cansancio, el hastío, el aburrimiento, la indiferencia, la distancia irónica, lo indirecto, el rechazo ingenioso, la insinceridad, lo camp, la rabia, la grosería, la ira, el rencor, la impaciencia, la vehemencia, la obsesión, la sinceridad, la franqueza, la implicación excesiva, la descortesía, la honestidad despiadada, la decepción.

Las formas de trabajo del taller propiciaron escenas de pensamiento como contextos vitales y experienciales, territorios sombríos y zonas escarpadas, heridos con

nombres, afectados por ausencias, pulsionados por un soplo de vida, para *desaprender* nuestros saberes, indagar los límites de ciertas formas de saber y de ciertas modalidades de habitar afectivamente las estructuras del conocimiento, como un pequeño ademán convulsivo y alborotador de tradiciones epistémicas, costumbres sexuales y legitimidades escolares.

VII. La práctica pedagógica como activación artística

Los procedimientos que organizaban el espacio del taller incitaban a la construcción de una práctica pedagógica en clave artística dispuesta a alterar el orden de los cuerpos mediante el contagio de los lenguajes del arte y de la crítica, de la creación y el pensamiento, al tratar de (re)torcer los métodos pedagógicos como activaciones inventivas e impredecible para dislocar las imágenes habituales y sedentarias del pensamiento educativo y alterar los modos de hacernos en la praxis educativa.

Traicionando el propósito de instrumentalizar el arte para ilustrar o representar algún aspecto educativo, probamos a configurar la práctica educativa como una práctica artística a partir de sus vectores de creatividad, conflicto y perturbación de los sentidos y percepciones, y reconociéndola como modo de producción de conocimiento (Rogoff, 2003), para la desorganización de nuestros propios (no) saberes. Porque tal como dice Suely Rolnik, el arte es una práctica de problematización, una práctica de interferencia directa en el mundo, una potencia de variación y de gestación de nuevas formas de vida. El taller, más que un programa predeterminado de contenidos, se estructuró como un nudo de preguntas irresueltas que, densas y tensas, provocaran

agenciamientos creativos y la fabricación de objetos expresivos.

Así como la creación artística usa las escansiones de una economía lenta de las formas y del pensamiento –hecha de pausas e intervalos–, estas intervenciones buscaban experimentar con el armado y desarmado de las significaciones que componen los libretos convencionales de la escolaridad, dando lugar a los materiales convulsionados y vagabundos que provocan los quiebres de identidad o las fugas de la imaginación, esos materiales que pulsan la incertidumbre de lo no garantizado en el horizonte de previsibilidad de los controles y aseguramiento del sistema educativo heterosexual y distorsionan micropolíticamente la dimensión estética y política del orden sexual en contextos de enseñanza.

VIII. La sospecha de las políticas de identidad: complejidades y paradojas

Si la identidad no es idéntica a sí misma, sino sólo es una posibilidad en relación con otras, y si esta relación es una relación de diferencia dentro de unx mismx además de una diferencia entre identidades “¿qué repercusiones tendría para la pedagogía que pensáramos en la identidad como una cuestión de creación de identificaciones en la diferencia?”, se pregunta Britzman (2002: 206). Los talleres pretendían indagar en las paradojas de la identidad. Por un lado, al problematizar las incumbencias de la normalización que postula las identidades como entidades predecibles y contenidas, y perforar los lenguajes que hablan la otredad con una terminología que reifica y neutraliza la fuerza diferenciadora de la disidencia: chicxs “diferentes”, “distintxs”, “diversos”, todas categorías diagnósticas de la diferencia sexo-

genérica que reduplican sus mecanismos de sujeción. Y a su vez, apostando por una conceptualización de la identidad como afinidad y no como esencia, como un sitio curiosamente ambivalente, “como estado de emergencia” (Britzman, 2002: 198) que cuestiona las cadenas de significación dominante.

La gestión violenta de la representación que implica un ejercicio de poder desigual está constituida por mecánicas de control, acumulación, confinamiento y ciertos grados de extrañamiento, mediante los cuales se hace visible la diferencia y se hace legible una experiencia. En este modo de representar lo diferente (las identidades LGTTTBIQ, las personas con discapacidad/diversidad funcional, los pueblos originarios, la experiencia migrante, el activismo afrocaribeño, etc.), la alteridad es instrumentada como una imagen inmóvil, enmudecida y sin conflicto, lista para el tráfico extractivista de lo otro en el mercado académico y tecnomediático, y no como un espacio de singularización y transformación política a través de una diferencia diferenciadora. Por eso, resulta primordial hacer tambalear las ideologías culturales de la identidad dominante que sujetan fundacionalmente al sujeto a posiciones y roles invariables. En este sentido, la teoría queer propone que consideremos las identidades en términos que dificulten la inteligibilidad de los aparatos que producen la identidad como repetición (Jagose, 1996) y, en esta dirección, Sedgwick atenta contra los métodos de lectura homogeneizantes cuando afirma que “sorprende la cantidad y variedad de las dimensiones que la identidad sexual, supuestamente, debe organizar en un conjunto unitario sin fisuras” (2002: 37). Las identidades sexuales son así efectos discursivos de categorías culturales disponibles y posibles, y es preciso tener en cuenta que las políticas identitarias están evisceradas no sólo por las

diferencias entre sujetos sino por las irresolubles diferencias dentro de cada sujeto.

Las estrategias del taller promovieron formas de vulnerar el imperativo de sedentariedad del poder al pulsar el descentramiento de la identidad entendida como una autoexpresión plena y transparente de un yo unificado, abriendo el juego a una dinámica tensional cruzada por una multiplicidad heterogénea de fuerzas subjetivantes que exponen al yo a constantes desequilibrios de des/identificación, a sus desataduras y tránsito por los bordes, migraciones de códigos e imaginarios tránsfugas que cuestionan los sistemas hegemónicos de representación centralizada y sus visiones sustancialistas de la identidad. Se procuró marcar una suspensión del entendimiento metafísico de la identidad como una unidad, como algo fijo, coherente, natural, estimulando el esfuerzo por hablar desde y hacia las diferencias y silencios que han sido suprimidos por el binario homo-hetero, y por descomprimir las narrativas sin relieves ni asperezas de las identidades lesbiana, gay, travesti, trans, bisexual y del incesante y proliferante espectro de identificaciones no heteronormativas.

IX. Erotismo y pasión en la escena educativa

Las iniciativas de los talleres daban a pensar la potencia erótica de los procesos de producción del conocimiento y, a su vez, intentaban problematizar la fuerza heterosexualizante de la cultura escolar. Alentados desde la construcción de una posición prosexo¹⁷ en educación,

¹⁷ Una posición que en nuestros contextos de debate suele quedar restringida al reconocimiento del trabajo sexual, pero cuyo espectro de actuación es, no obstante, más vasto. Una posición prosexo que, desde su localización geopolítica y su crítica decolonial, constituye una suerte de residuo pedagógico de un régimen hegemónico de saber (flores, 2018d).

como incitación a una crítica radical de los placeres, sus habilitaciones culturales, legitimaciones institucionales, censuras económicas, prohibiciones legales, persecuciones clericales, borramientos epistemológicos, conspiramos en un preguntar colectivamente qué deseos se producen en el aula, tanto sexuales como intelectuales, es decir, qué cuerpos, identidades, conocimientos y afectividades se vuelven (in)deseables.

Se partió de considerar lo erótico como una fuerza de intensificación y extrañamiento del cuerpo que nos permite pensar cómo conocemos, explorando de manera singular esos movimientos y fuerzas del cuerpo en el lenguaje. Inspirándonos en los aportes de feministas como bell hooks (2001), Audre Lorde (2002), Chela Sandoval (2004), Gayle Rubin (1989), entre otrxs, puede leerse lo erótico como fuerza de intensificación de las ficciones autobiográficas y como una pasión epistemológica que nos incita a cuestionar los límites y fronteras de nuestros saberes. Una pulsión vital que nos arrastra a una curiosidad subversiva para discutir el orden establecido. Una fuerza deseante y un modo de afectación con el conocimiento y con los cuerpos, como un impulso y energía creativa que nos incita a reinventar la historia, la cultura, a nosotrxs mismxs, e impedir el imperio de la subordinación y la muerte a las que nos destinan la opresión y la explotación.

A su vez, se introdujo el concepto de *erotismo colonial* (Moarquech Ferrera-Balanquet, 2015) para dar cuenta de los modos deseantes heredados de la modernidad y la colonialidad, producidos por normas sexuales, raciales, de género, de clase, capacitistas, etc., que construyen deseos, cuerpos y deseabilidades hegemónicas, dando cuenta de la experiencia vivida de la colonización del cuerpo y del

lenguaje. Hablamos de un “racismo erótico”, una distribución diferencial de la deseabilidad, que implica una negación de formas de sensibilidad, percepción y afectos que componen los procesos de producción de conocimiento opuestos a la racionalidad técnica occidental blanca andro-, antropo-, falo- y logo-céntrica.

También los talleres estuvieron atravesados por el concepto de justicia erótica, regida por los principios del placer, la satisfacción y el deleite sexuales; el consentimiento entre quienes realizan las prácticas sexuales, y la creación de un clima público que impida la violencia, el estigma y la discriminación. En este sentido, beto Canseco (2017), teórico y activista de Córdoba, propone pensar el concepto de justicia erótica como articulador de dos derechos, habitualmente considerados como derechos escindidos en los discursos sociales –insoslayablemente discursos sexuales–, y también en ciertas corrientes feministas: el derecho al placer sexual y el derecho a la protección contra la violencia sexual. Así, el derecho al placer sexual como necesidad y urgencia ética de producir condiciones sociales de manera igualitaria para que los cuerpos puedan verse involucrados en experiencias sexuales, está íntimamente vinculado al derecho que garantiza una minimización de la exposición al daño. A partir de una relectura de Butler, Canseco nos ofrece el concepto de *eroticidad* como articulación política del placer sexual, y desafía a preguntarnos por las normas que regulan la deseabilidad pública de los cuerpos, al tener en cuenta los marcos culturales de inteligibilidad sexual y de género con sus respectivas normas que regulan el reconocimiento corporal.

Introducir el erotismo como interrogante en nuestras prácticas de conocimiento creó un universo de inquietudes

inspiradoras y provocadoras, incluso incómodas, y el reconocimiento de las pasiones y deseos que encienden nuestras prácticas y corporalidades –con la espinosa complejidad que adquieren en el ámbito escolar–, o que se apagan por la hostilidad institucional.

X. Temporalidades abigarradas o el tiempo desgarrado

Bajo la vertiginosidad contemporánea, la educación aparece únicamente como tendencia hacia el progreso, hacia lo nuevo, y hacia lo inevitablemente novedoso. Paradójicamente, la institución escolar con su hábito decimonónico parece detenida en el tiempo del encierro y las técnicas disciplinarias. El espacio de los talleres fluctuó como una dimensión multitemporal de la heterogeneidad social y los anacronismos sociales, con sus afectos disímiles, contradicciones no coetáneas, una aglomeración de elementos incongruentes y superposiciones extravagantes. Otro tiempo en sí mismo, abigarrado (Cusicanqui, 2018), donde coexistieron tiempos superpuestos y no combinados, densidades temporales mezcladas: el tiempo institucional de lo escolar, el tiempo del deseo subjetivo, el tiempo de un hacer juntxs, el tiempo dislocado de la incomodidad, el tiempo ucrónico de la imaginación que se tuerce, el tiempo íntimo de la escritura, el tiempo hiperacelerado de las redes tecnológicas, el tiempo histórico macropolítico y biográfico micropolítico.

Sin disciplinar las diferencias temporales atándolas a la linealidad del tiempo, se enfatizó el carácter no progresivo de la acción educativa, en la que el presente se entretejió de maneras situacionales y diversas como una *irregularidad rítmica* (flores, 2018c). Un tiempo singular, desfasado, divergente, una suerte de *tiempo trastornado*

(Bal, 2016) que se dislocó de los tropos del progreso y evolución, como una posible expresión de una poética del tiempo que atentó contra una política temporal como ficción normativa que organiza un orden naturalizado de los cuerpos en el escenario educativo.

Si toda tecnología de género es a su vez una tecnología del tiempo, la normalización temporal tiene efectos somáticos al reactualizar la matriz binaria que atraviesa el pensamiento pedagógico. Por eso, la temporalidad del taller con sus intensidades cáusticas desbarató toda expectativa de éxito educativo y de unificación temporal de una escolástica ordenada de los géneros y sexualidades.

Dispersar el poder, expandir el saber, implicar el corazón

*La tiza marca, delinea, encuadra los límites
de lo que es natural que suceda en la escuela.*

¿Cuántas identidades construye?

¿Cuántas historias posibles destruye?

Viviana Pappier¹⁸

Estas prácticas micropolíticas y multiformes fueron tentativas dispares, ejercicios solapados de abrir brechas, agrietar esferas molares, espacios sin proyecciones teleológicas ni aspiración al cambio de estructuras, como una producción minoritaria de saber disidente que apuesta a la revolución a escala local y con minúscula, ahí donde no hay difusión mediática ni flashes de esplendor, donde sólo nosotrxs sabemos que algo está sucediendo.

¹⁸ “Historias de tiza, cuerpos de palabras” (flores y Peláez, 2017: 151).

“Un tipo de apertura a que otros te afecten, a que otros te desposean y te posean” (Harney & Moten, 2017: 99), para montar un gesto de dislocación y un guiño de dispersión en el que se pusieron en juego técnicas del saber corporal, habilidades políticas, constelaciones afectivas y micropotencias eróticas del hacer feminista y de la disidencia sexual.

Procedimientos que, sin ordenamiento ni coherencia pragmática, montaron una posible y precaria *metodología queer* como un acto de alquimia donde el cuerpo, el pensamiento, la sensibilidad, la experimentación, la escritura, el tiempo, la invención, el arrojo y el pesimismo, ocasionaron en su combustión una inflexión enunciativa antiestatal, un juego lingüístico comunitario, una práctica encarnada en singular, para que acontecieran pequeñas modificaciones de gran significación, y que se expandieran siempre con mucha fragilidad, en un contexto donde también existe la presión coercitiva. En este sentido, las palabras fueron un recurso de la vitalidad de los cuerpos, y nombrar fue una potencia subjetivante al alcance de nuestras manos y de nuestras lenguas.

Una pedagogía antinormativa insiste en esta mirada micropolítica de la normalización, donde pareciera no tener nada grandioso por hacer y, no obstante, su respirar diario es un asunto vital. No se aspira al camino fácil que conduce directamente al mercado de capacitaciones estandarizadas ni a constituir modelos políticos o retóricos listos para usar. Si la capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control, se deciden en el curso de cada tentativa, nos urge activar nuestra percepción en esas interacciones micropolíticas que se producen por debajo del juego macropolítico, donde se reabren (o también se obturan) posibilidades que provocan una

mezcla fecunda entre política y poética; esa experiencia en la que se ponen en juego la relación entre la propia sensibilidad y una posibilidad efectiva de cartografiar las inflexiones más radicales de la experiencia pedagógica.

Si comprendemos la percepción como un problema profundamente político, lxs educadorxs nos enfrentamos a la posibilidad de resistir o transformar las condiciones que configuran la percepción hegemónica y colectiva sobre los cuerpos. Actuar como *compañerxs de fatigas* (Arendt citada en Rogoff, 2003) para interferir las coordenadas normales de la experiencia sensorial requiere de mínimas pero potentes y significativas alteraciones de la estética del espacio educativo, de los cuerpos y las relaciones entre éstos, la vestimenta, los objetos cotidianos, los saberes, con una metodología que insista en la conmoción, perturbación y problematización. Hacerle lugar en la vida educativa a la curiosidad, el deseo de saber, la duda, la paradoja, el conflicto vital, el juego, el erotismo, inaugura un espacio para la inadecuación, la escisión y el extrañamiento para tramar otros sentidos epistemológicos y estéticos de la experiencia del saber. Cuando la mecánica pedagógica se detiene o suspende, una nueva sensibilidad puede aparecer y distribuir de otro modo lo deseable, y lo que a partir de ese momento será evaluado como intolerable.

Esta *metodología queer* que emerge de la práctica material y sensorial de los talleres busca intensificar la descomposición y el desmoronamiento de ciertos modos de pensar pedagógico, de un edificio moral, religioso y civilizatorio que todavía opera como una prisión porque permanece subordinado a imágenes obligatorias de evolución, a proyectos preformateados de antemano, o a ilusiones a las cuales no se desea renunciar. Una

pedagogía trastornada como tentativa de desheterosexualización de sus cimientos, que intenta esquivar el código educativo dominante creando microsituaciones activas que producen sus propios lenguajes y quebrantan el monolingüismo del capital imaginario moderno que organiza nuestras subjetividades docentes. No hay promesa, pero hay deseo de invención, gesto poético de extrañamiento del presente, creatividad erótica y saberes capilares de la disidencia que pugnan por hacer habitables nuestras (y) otras vidas (flores, 2017b).

Un metabolismo del pensamiento hecho con desechos y una imaginación experimental para componer mapas de viajes, alianzas y amistades, complicidades trajinantes, ideas encontradas a medio camino, fragmentos espirituales, un lenguaje teórico manchado con la jerga de lxs maestrxs, mínimos procedimientos para estimular la pregunta como *sabotaje epistémico* (flores, 2018e), una manía capaz de ponerle reparos a las certificaciones de autoridad y de desfundamentar el absolutismo de sus verdades únicas.

Las *esporas de indisciplina* de estas *pedagogías trastornadas* por las *metodologías queer* son esas minificciones que germinan, explotan o duermen y portan la profecía¹⁹ contenida en la organización del acto de enseñanza (Harney & Moten, 2017). Historias materialistas de la experiencia sensorial y extravíos alejados de las lecciones que imparte el saber disciplinario, componen modos de (des)hacer abiertos, inquisitivos, maleables e impredecibles, no fijados a un

¹⁹ Lo “profético” es una de las formas de enriquecer lo vivo, para que no se achate y encajone en la concepción que con frecuencia existe de ello en la política. Implica esa doble capacidad para criticar, pero también para destruir y desintegrar el suelo que pisa el colono (Harney & Moten, 2017).

telos. Pequeños proyectos que plantean una relación diferente con el (no) saber, que nos permiten deambular, improvisar, crear, decepcionarnos, seducir y yirar *junto a*, por los territorios custodiados del saber como una perturbación permanente del modo de producción colonial, para hacer teoría con nuestras entrañas (Spivak citada en Cusicanqui, 2018: 135).

Estar siempre en una relación excéntrica frente a las formas de vida ofrecidas es también asumir una perspectiva queer, oblicua, extraña que permita vislumbrar nuevas posibilidades para reordenar las relaciones. Como lectora perversa intento confiar intensamente en que esta *metodología queer*, en tanto trama caótica de prácticas refractarias, mágicas y poderosas, proyecte “momentos de epifanía silenciosa”²⁰ (Rogoff, 2003) para lograr la evasión del saber “correcto” como impulso performativo hacia nuevas posiciones relacionales críticas a la normatividad, encontrando las situaciones más estimulantes en aquellas donde no todo significa lo mismo. La experiencia estética y pedagógica de *las esporas de indisciplina* depende de nuestra percepción de la distribución del poder entre nosotrxs mismxs y del desafío de subvertir ese (des)conocimiento arraigado en nuestros corazones, para hacerlo colapsar como poderoso tropo del romanticismo heterosexual de la cultura occidental y de la fantasía de control de la pedagogía moderna.

²⁰ Destellos que nos revelan que las cosas no tienen por qué ser necesariamente de una manera, que podría haber otra manera completamente distinta de pensarlas, momentos en los que los paradigmas que habitamos cesan de autolegitimarse (Rogoff, 2003).

Bibliografía

- Badiou, Alan (2014) *El siglo*. Editorial Manantial: Buenos Aires.
- Ahmed, Sara (2015) *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bal, Mieke (2009) *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. CENDEAC. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. Murcia.
- (2016) *Tiempos trastornados. Análisis, historias y política de la mirada*. Akal: Madrid.
- Berlant, Lauren y Michael Warner (2002) “Sexo en público”, en R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. (pp. 229-257). Ed. Icaria: Barcelona.
- Britzman, Deborah (2001) “Curiosidad, sexualidad y currículum”, en Lopez Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción de gabi herczeg. Publicado por Bocavulvaria Ediciones, Córdoba, 2016.
- Britzman, Deborah (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. Ed. Icaria, Barcelona
- (2005) “Educación precoz”, en Susan Talburt y Shirley Steinberg (eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Editorial Grao: Barcelona.
- (2016) “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. Traducción: Juan A. Gómez y Leandro Calandra. *Revista de Educación*. Año 7 N°9 | 2016. pp. 13-34. Versión original en inglés de la autora, Britzman, D. (1995) “Is there a Queer Pedagogy?”
- Canseco, Alberto (beto) (2017) *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Ediciones Asentamiento Fernseh: Córdoba.

Cuello, Nicolás (2016) "Metodologías de la decepción: Estrategias críticas para la investigación en prácticas artísticas contemporáneas y políticas sexuales", en Arias, Ana Carolina, Matías David López (comp.) *Indisciplinas: Reflexiones sobre prácticas metodológicas en Ciencias Sociales*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Club Hem Editores: La Plata.

Cvetovick, Ann (2018) *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Traducción Javier Sáez. Editorial Bellaterra: Madrid.

Daich, Deborah (2013) "De pánicos sexuales y sus legados represivos", en *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, Año XXI, N° 22, 2013, pp. 31-40.

De Lauretis, Teresa (1991) "Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction", *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, vol. 3, núm. 2, p. 11.

Deleuze, Gilles (1987) *¿Qué es el acto de creación?* Traducción de Bettina Prezioso, 2003.

Diéguez, Ileana (2014) *Escenarios Liminales. Teatralidad, performances y política*. Edición realizada en colaboración con el Gobierno del Estado de Querétaro, Instituto Queretano de Cultura y el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Secretaría de Cultura. México.

Egaña Rojas, Lucía (2012) "Metodologías subnormales". Texto leído en el marco de "Seminario Gramsci", el día martes 13 de noviembre 2012. La Capella, Barcelona. Disponible en: http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2012/12/EGANA_Lucia_Metodologias-subnormales.pdf

Fernández Polanco, Aurora y Martínez, Pablo (2016) *Política de las imágenes, ficciones de lo común*. Revista *Re-visiones #seis*. Disponible en: <http://www.re-visiones.net/index.php/RE-VISIONES/article/view/186/261>

Ferrera-Balanquet, Raúl Moarquech (2015) *Andar erótico decolonial. El desprendimiento*. Ediciones del Signo: Buenos Aires.

flores, val (2012) *Relatos viajes íntimos + meta relato*. Seminario-Taller para coordinadores de colectivos docentes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. IICE Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

——— (2015) “Decir prosexo”, en *Cuirizar el anarquismo. Ensayos sobre género, poder y deseo*. Bocavulvaria Ediciones, Córdoba.

——— (2017a) “Diásporas de la ESI”. Conferencia/conversatorio en las 6° Jornadas ESI “Cuerpos, educación y sociedad”, Instituto Superior de Formación Docente N° 809. Esquel, Chubut.

——— (2017b) “No hay promesa/postdata a las pedagogías feministas queer”, en *Tropismos de la disidencia*. Palinodia: Santiago de Chile.

——— (2018a) “Por un feminismo pervertido”, en Gayle Rubin, *En el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica*. Bocavulvaria Ediciones: Córdoba.

——— (2018b) “Febriles alquimias del cuerpo. Una poética excrementicia”. *Revista pléyade* (Chile), Dossier Los nombres del feminismo, coord. Alejandra Castillo (en prensa).

——— (2018c) “Vivir en diferido. El fracaso lésbico del tiempo”, compilación coordinada por Laura Arnés y Facundo Saxe (en prensa, 2018).

——— (2018d) “El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo”, en *Revista Mora*, Dossier La ESI ¿es feminista?: Encuentros y desencuentros entre una política pública y los modos feministas de pensar la política. Coordinación: Catalina del Cerro. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Disponible en: <http://genero.institutos.filo.uba.ar/debate-revista-mora-n%C2%B025-2018>.

——— (2018e) “La pregunta como sabotaje epistémico”. Texto para el conversatorio Mesa 7: Educación, Cultura y Procesos Emancipatorios: Encrucijadas culturales y pedagógicas del sur latinoamericano frente al discurso neoliberal. Pre-conferencia CLACSO 2018 - Pensamiento(s) del Sur: miradas epistémicas descentradas, en diálogo y en fuga. Jornadas de diálogo y

discusión interinstitucional. 23 y 24 de agosto de 2018. Ciudad Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.

flores, val y María Agustina Pelaez (2017) F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación. EDULP: La Plata.

Haber, Alejandro (2011) “Nometodología payanesa. Notas de metodología indisciplinada”, en Revista Chilena de Antropología, Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en: www.revistas.uchile.cl

Halberstam, Judith (2008) Masculinidad femenina. Editorial Egales: Madrid.

Halberstam, Jack (2018) El arte queer del fracaso. Traducción de Javier Sáez. Editorial Egales, Madrid.

Haraway, Donna (1989) “Ecce Homo, ¿No soy (no somos) yo una mujer? y Otras Inapropiadas/bles: Lo humano en un paisaje post-humanista”. Trabajo presentado en la reunión de la Asociación Antropológica Americana (de Estados Unidos), Washington, D.C., 19 de noviembre 1989. Traducción: emma song.

——— (2016) “Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: Generando relaciones de parentesco”. Traducido por Alexandra Navarro y María Marta Andreatta. Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales. Año III Volumen I Junio 2016.

Harney, Stefano y Fred Moten (2017) Los abajocomunes. Planear fugitivo y estudios negros. Traducción al español Cristina Rivera Garza, Juan Pablo Anaya y Marta Malo. Edición Campechana Mental y El Cráter Invertido, Madrid. Edición original: Stefano Harney y Fred Moten, *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*, Minor Compositions, Wivenhoe/New York/Port Watson, 2013.

hooks, bell (2001) Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico. En Lopes Louro, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica Editora, Brasil

Jagose, Annamarie (1996) “Performatividad e identidad”, en *Queer theory*, Cap 7. Parte I y II. Editorial: New York University

Press, New York, 1996. Traducción libre por María de la Paz Díaz. Pamela Borges ediciones. Colectivx de acción revolucionaria autogestiva. Colección fanzines.

Lazzarato, Maurizio (2006) “La forma política de la coordinación”, en: Brumaria, n° 7, Madrid.

Lorde, Audre (2002) Lo erótico como poder, en La hermana, la extranjera. Editorial Horas y horas, Madrid.

Lorey, Isabell (2018) “Preservar la condición precaria. Queerizar la deuda”, en Los feminismos ante el neoliberalismo, Malena Nijensohn (comp.). La Cebra y Latfem: Buenos Aires.

Luhmann, Susanne (1998) “¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir”. Artículo publicado originalmente en William F. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1998. Traducción: Gabriela Adelstein, Buenos Aires, 2017.

Macón, Cecilia (2014) “Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema”, *Debate Feminista*, vol. 49, 2014.

Mattio, Eduardo (2018) “Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación. Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral”. En *Poéticas feministas descoloniales desde el sur*, Karina Bidaseca (coord.). RPDecolonial: Buenos Aires.

Navarrete, Lucha (2014) “Atentar contra la infancia”. Texto presentado en IV Circuito de Disidencia Sexual. Tráficos Feministas. Colectivo Utópico de Disidencia Sexual (CUDS), Santiago de Chile.

Palermo, Zulma (ed.) (2014) *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del signo: Buenos Aires.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón: Buenos Aires.

Rogoff, Irit (2003) “Del criticismo a la crítica y a la criticabilidad”. Traducción de Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriandos. Instituto europeo para políticas culturales progresivas (eipcp). Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/sp>

Rolnik, Suely (1989) “Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo”. Estação Liberdade, São Paulo.

Rubin, Gayle (1989) “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En: Vance, Carole. Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución. Publicado por Bocavulvaria Ediciones, en la compilación En el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica, 2018.

Sabsay, Leticia (2011). Fronteras Sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía. Paidós: Buenos Aires.

——— (2012) “Algunas paradojas de la ciudadanía sexual”. En Debates y Combates N°3, Junio - Julio 2012, pp. 137-162.

——— (2014), “Políticas queer, ciudadanía sexuales y decolonización”, en Falconí, Diego; Castellanos, Santiago; Viteri, María Amelia (eds.), Resentir lo queer en América Latina. Diálogos con/desde el Sur. Egaes: Barcelona, pp. 45-58.

Sandoval, Chela (2004) Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos, en Alexander, M. Jacqui, Anzaldúa, Gloria, Brah, Avtar, Bhavnani, Kum-Kum, Coulson, Margaret, hooks, bell, Levins Morales, Aurora, Sandoval, Chela, Talpade Mohanty, Chandra (2004) Otras Inapropiables: Feminismos desde las fronteras. Traficantes de sueños, Madrid.

Sedgwick, Eve Kosofsky (1999) “Performatividad queer. The art of the novel de Henry James”. Traducción: Víctor Manuel Rodríguez. Revista Nómadas N° 10. Universidad Central de Colombia.

——— 2002) “A(queer) y ahora”, en Mérida Jiménez, Rafael (ed.) Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer. Ed. Icaria, Barcelona.

——— (2014) Touching Feeling. Afecto, Pedagogía, Performatividad, en Conocimiento Feminista y políticas de traducción II. Edición M^a José Belbel Bullejos. Arteleku.

Spivak, Gayatri (2012) An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taormino, Tristan; Parreñas Shimizu, C.; Penley, C.; Miller-Young, M. (Eds.) (2016) Porno Feminista. Las políticas de

producir placer. Traducción Begoña Martínez. Editorial Melusina.

Venegas, Lucha (2014) “Revueltas escriturales: El lenguaje y la escritura como zonas de luchas”. Presentación del fanzine “Desmontar la lengua del mandato. Criar la lengua del desacato”. Diálogo trans-fronterizo con Valeria Flores entre Jorge Díaz Fuentes y Tomás Henríquez Murgas. Santiago de Chile.