

**La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones,
promiscuidades y urgencias**
**The cuirization of our pedagogical environments: imperfections,
promiscuities and urgencies**

María Marta Yedaide¹

Francisco Ramallo²

Luis Porta³

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de una conversación a propósito de tres oportunas contribuciones⁴ a la *Primera Jornadas de Estudios sobre Pedagogías Cuir* coorganizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y el Departamento en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta oportunidad esperábamos tensionar no sólo los aportes de la ya instalada teoría cuir sino también las embestidas cada vez más frecuentes e ineludibles que los movimientos sociales traen hasta la orilla de la academia como provocaciones punzantes. Se hacía urgente entonces, como lo es ahora, explorar las condiciones institucionales y su grado de hospitalidad para las múltiples transgresiones que lo cuir motiva. ¿Es posible habitar unas

Summary

This article revolves around some conversations triggered by three lectures at the *First Seminar on Queer Pedagogies* held at Mar del Plata State University, Argentina, and co-organized by the Education Department and the Centre of Multidisciplinary Research on Education of the School of Humanities. In such Seminar we had expected to revise not only the contributions of queer pedagogies and theories but also the production of the many social movements which insistently shatter the long-ago-erected walls of academic life. In such context, the revision of actual opportunities for harboring transgression in our institutional settings becomes urgent. Is it feasible to conduct educational research and teacher education in queer terms?

pedagogías cuir en la educación docente y la investigación educativa? Para abordar esta pregunta—sustantiva al momento de trascender el discurso instituido y comprometernos performativamente con la habilitación de otros mundos—tomamos algunas imperfecciones como columna vertebral de nuestro análisis. Siendo este un constructo que perturba las matrices epistemológicas de la modernidad/colonialidad en el tono irreverente de lo cuir, deseamos sumergirnos en los territorios, fecundos en yuxtaposiciones, que son inmediatos a nuestra experiencia para profundizar nuestra comprensión de los gestos que nuestras pedagogías resistentes y re-existentes (Walsh, 2013) urgentemente reclaman.

Palabras clave: Pedagogías cuir; Imperfecciones; Educación docente; Investigación educativa

To address this question we have resorted to certain imperfections as the backbone of our analysis and have undertaken a path where decolonial and queer stances breed new ways of resisting and re-existing in our academic communities.

Keywords: Queer Pedagogies; Imperfections; Teacher Education; Educational Research

Fecha de Recepción: 16/05/2019 Primera Evaluación: 17/06/2019 Segunda Evaluación: 15/07/2019 Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Introducción: La imperfección como resistencia y re-existencia (o un intento de hacer el mundo respirable)

Hablar de imperfecciones en esta contribución debe entenderse en clave irreverente—incluso epistemológicamente subversiva—como un primer movimiento hacia la descomposición de las tramas pedagógicas (narrativas) que pugnan por instituir ontologías respecto de lo educativo en nuestras comunidades académicas. Representa una moción a la vez descolonial y cuir, nítidamente divergente de los sistemas perceptuales instituidos en la modernidad/colonialidad y reeditados con especial eficacia naturalizadora (Lander, 2001) en la ciencia social y los ritos y rituales de las universidades contemporáneas.

Su marca más interesante, no obstante, no radica en las piruetas intelectuales y/o discursivas que pueden alimentar el trabajo de docentes e investigadores sino fundamentalmente en su potencial para desestabilizar y desanclar prácticas que colaboran con la alienación, la necropolítica y la dificultad para crear condiciones hospitalarias para la vida. En otras palabras, pensar en términos de imperfecciones—y en actuar el mundo en estos términos—nos conduce a una metamorfosis de las atmósferas que hoy asfixian el deseo y la pulsión vital a la que se enlaza.

Comenzaremos, entonces, por

proponer unas imperfecciones a modo de provocaciones respecto de lo instituido, inscriptas en este primer momento en el territorio de lo que vamos componiendo como “pedagogías cuir”. Intentaremos luego sostener una tesis respecto de la promiscuidad de lo descolonial y lo cuir, tal como se manifiesta en la común propensión a des-componer, des-articular, des-pertenecer (Halberstam, 2018) y des-esencializar para re-existir y re-fundar vida. Finalmente, expondremos los modos en que el ensayo de estas pedagogías en la academia nos afectan y nos deleitaremos en las potestades creativas que habilitan para pensar en nuevas metáforas en las cuales anidar los “nuevos” relatos.

Tres (im)perfecciones (o tres imperfecciones)

Tres (im)perfecciones, creemos, son oportunas para estudiar a la pedagogía cuir —el objeto, sujeto y ambiente de este Dossier—. Para esto apelamos a una primera premisa que ofrece contenernos: las pedagogías cuir pueden pensarse como una praxis de la (im)perfección en la que actúan como una mixtura ecléctica lo bello, lo feo y lo que está en el medio (Bryson & de Castell, 2018). Podría también tratarse de imperfecciones (sin paréntesis para el prefijo) si fuera evidente ya la obstinación en nuestra intención de contradecir el mito de lo perfecto—un mito que, como desarrollaremos más adelante,

tiene origen y razones funcionales que explican su oportuna gestación.

Se trata, a su vez, de tres (im) perfecciones que descreen del valor de componer una (única, monoglósica, esencial) pedagogía cuir en nuestros enclaves institucionales, al mismo tiempo que asumen, desde la investigación narrativa, la pertinencia que revisten y la vocación continua para la perforación y descomposición de las prácticas de producción y circulación del conocimiento científico-académico en la comunidad universitaria que nos alberga. En este enclave, en y por el incesante juego de (des)normalización, lo cuir no sólo interpela sino que pugna a la vez por institucionalizarse. La narrativa que se cuiriza, entonces, oscila entre espacios de ruptura y tensiones hacia la continuidad de lo instituido. No puede—no quiere ser—una teoría pedagógica perfecta.

En este juego es interesante recordar que las pedagogías cuir no descansan en los textos sino más bien en las lecturas que realizamos de ellos (Britzman, 2000). Además, no se trata solo de los textos académicos, sino que cobran centralidad las producciones vitales (materiales e inmateriales, si es que la distinción sigue siendo admisible) de las culturas y formas de vida de la disidencia (sexual). Por tanto, estas pedagogías en realidad no remiten a ese origen único de las discusiones sobre el género iniciadas en la academia norteamericana, con Butler o Sedgwick o la tradición post-estructuralista en los estudios de las sexualidad con Foucault, sino que admite lecturas más allá de estas enunciaciones—y más próximas

a nuestros con-textos vitales. En otras palabras, si se buscan pedagogías cuir, es tan factible encontrarlas en un baño como en una biblioteca.

En sintonía con la rebeldía de las narrativas (grandes relatos) de la academia para definir lo cuir, Lorenzo Bernini (2015) critica la “usacentralidad” de las discusiones e incluso pondera sus aspectos apocalípticos como teoría antisocial y negativa de los movimientos sociales de la disidencia sexual. Buscando una desmarcación similar, Joao Manuel Oliveira (2017) propone pensar a las pedagogías queer desde “genealogías excéntricas” que no sólo no refieran a un único punto de origen, sino que además no se propongan confluir en ningún relato lineal y centralizado. A partir de lo que llamó las “mil maneras de lo queer”, invita como Wilchins (2004) a pensarlas en videoclips, obras de danza, películas y otras producciones cultural asociadas a las comunidades de la disidencia (sexual).

Las pedagogías cuir viven en la riqueza de todo el abanico de las relaciones sensoriales con el mundo y su interpretación, más que en la lectura “recta” (Britzman, 2016) de las instituciones académicas.

Una segunda imperfección también íntima con la imposibilidad de cerrar una definición y encerrarla en un aula—cuestiones que posibilitarían la quietud de la que gustan las instituciones sociales. El término original, “queer”, no reviste una traducción al español exenta

de traición (habría que preguntarse si alguna traducción puede evitarlo); sin embargo, esta “desgracia” –tal como la define Paulo Preciado (2004, 2011)—deviene para nosotros en una potente necesidad nihilista de redefinir constantemente los contextos de su uso y, sobre todo, de movilizar los cambiantes lenguajes que construyen abyectos. Unas pedagogías cuir se advierten entonces transgresoras en su polifonía múltiple, inmediata y localizada. Refinadas con lo normal, lo legítimo y lo dominante, no hay nada en particular a lo que necesariamente se refieren (Halperin en Flores, 2017). No obstante, en su indecibilidad radica su potencial para poner en discusión, una y otra vez, nuestras certezas.

Las lecturas desde el sur están marcadas por su propia inscripción de lo “queer” (cuir, kuir, huir). Larissa Pelúcio (2016), por ejemplo, nos invita a resistirnos a higienizar el contexto latinoamericano, especialmente en Brasil; en cambio, propone una lectura afectiva de nuestro modo de leer a estos autores del norte y una recuperación de una genealogía o una cartografía local desprendida (en términos de Mignolo, 2015) de la pulsión colonial. En el mismo sentido, Diego Falconi Travez invita a re-sentir lo cuir, desde el sur, como un volver a sentir situado y Catherine Rea (2018) ha propuesto traducir lo cuir para el pensamiento africano, en la potencialidad de culturas yorubas en los cuales las invenciones de mujeres y de hombres supieron componer una

transmodernidad no binaria.

Una última imperfección implica abandonar el ámbito (ficcionalmente) aséptico y disectante de la disciplina para implicarse en la riqueza heurística, “natural”, de la vida. Un primer desvío consiste en reconocer—como lo hacen Britzman (2000; 2016), Luhmann (2018), Trujillo (2015) y Flores (2008; 2017^a; 2017b), entre otros—que las pedagogías cuir no son atribuibles a un solo ámbito disciplinar, sino que extienden su campo de inteligibilidad a textos y discursos no inscriptos en la pedagogía, las ciencias de la educación o algún otro dominio cerrado del saber científico. Ni siquiera se limitan al lenguaje referencial. Sedgwick (2018), por ejemplo, en su *Tocar la fibra (performatividad, afectos y pedagogía)* propone percibir la intimidad entre el tocar y el sentir, entre las texturas y las emociones, como “un proyecto que analiza algunas herramientas y técnicas que pueden ser útiles para seguir desarrollando un pensamiento y una pedagogía no dualistas” (año, p.3), además de escribir un interludio pedagógico que define su escritura como una pedagogía. Del mismo Judith Butler (2016) apela a la performatividad del género como práctica de una pedagogía cuir y Paul Preciado pensó su *Testo yonki* como una auto-pedagogía (Preciado, 2008), mientras que Donna Haraway (2014) postula su *Manifiesto cyborg* como una forma de acabar con los modos de corrupción de menores que la enseñanza del cristianismo promueve.

Podríamos sin lugar a dudas continuar enunciando (im)perfecciones;

nos proponemos, en cambio, más bien tomarlas como (in)comodidades, o más aún, posibilidades (¿imposibilidades?) para su tan anhelada descomposición. La tensión persistirá—magistralmente predicha por la voz de Teresa de Lauretis cuando renunció, luego de utilizar formalmente por primera vez el término en la academia en 1991, a la intención de instituir un campo de estudios sobre lo cuir—.

¿Qué es posible, más bien realizable, en nuestros contextos de educación docente e investigación educativa sosteniendo esta tensión, sin sucumbir a las tradiciones tranquilizadoras de la modernidad/colonialidad que ofrecen su estabilidad y certezas al elevado precio de una des-sensibilización y unas necropolíticas? (Porta & Yedaide, 2017). Los diálogos con las pedagogías descoloniales y cuir, a veces más y a veces menos normativamente, nos dejan en la proximidad de la idea de descomposición de lo que hemos construido como ciencia, aceptando una cierta desorganización de nuestro modo de conocer, ser y saber a partir de una serie de renunciaciones (principalmente aquella que atañe a aceptar que la narrativa no es un método científico, sino que la ciencia es un (tipo de) narrativa entre otras). También implica conducir la docencia y la investigación ligándolas a las artes, en posturas que abrazan lo nómada, lo inestable, lo débil y la condición vulnerable de/para nuestros saberes. No buscamos verdades trascendentes en conocimientos disciplinares, sino más bien la movilización de conocimientos

inestables que nos permita componer una narrativa de la educación más amable con la vida, en la que todos los cuerpos importen y en la que todas las formas de amar colaboran en un convivir a la escucha de la experimentación constante de otros modos posible de existencia.

Cuerizar la práctica de la investigación en estas coordenadas conlleva una serie de decisiones y pautas concretas asociadas. En principio se hace necesario fundar los proyectos en relaciones vinculantes, que se acerquen tanto como puedan a la intención que Rita Segato (2015) propone para la antropología. En otras palabras, se trata de imaginar y hacer posible una investigación por demanda (Yedaide, 2016) que ceda su justificación a las urgencias de los colectivos sociales participantes y que genere epistemologías co-participativas (Llamazares, 2013) fertilizadoras de despliegue de lo que Lorena Cabnal nombra como autoridad epistémica (Cabnal, 2019). Consiste, como se puede advertir, de un movimiento de renuncia a investigar por ambiciones credencialistas o incluso voluntades solidarias que siguen mirando al otro a través de la lupa – las metodologías carroñeras de Plummer, 2012—y actuando como si no fuera capaz de producir conocimiento para sí (sostenida en la metáfora de Rudyard Kipling de 1899, vigente aunque nadie se animaría a manifestarlo, que piensa en “mitad-demonios, mitad-niños”).

Luego, estas opciones investigativas deben comprometerse con lo que Susan Nordsstrom (2018) propone como antimetodologías, es decir, movimientos que pueden combinar la territorialización de las prácticas en los *loci* significantes autorizados por la academia alternando con gestos desterritorializantes, más fieles a las condiciones resbaladizas de los “objetos” que deseamos comprender y/o transformar. Parte de esta parcial insurgencia frente a las tradiciones, tanto en la elección de los problemas como en la relación con los otros participantes y los modos de proceder, se encuentra una exigencia de proximidad: necesitamos formular investigaciones capaces de afectar(nos) en el contexto inmediato de nuestras comunidades y abandonar tanto el anhelo de cambiar todo el mundo como la pretensión de trasplantar saberes generados en un contexto a otro. Es así que el último gesto consistente con estas posturas cuir sale en busca de unas autenticidades educativas y catalíticas (Kincheloe & McLaren, 2012) en lugar de perseguir la Verdad y la validez investigativa.

Para la educación docente—es decir, esas interrupciones que deseamos provocar en los procesos permanentes y ubicuos de (re) configuraciones identitarias fluidas e impermanentes, múltiplemente condicionadas por relatos sociales de diversa índole—el imperativo mayor consiste en re-erotizar(nos). Lo erótico

y la erótica suelen estar significados en relación al sexo (sobre el que diremos algo más abajo) y de hecho deben ser leídos en las claves que esos sentidos habilitan: conexión con lo vital, sensibilidad, fuerza y energía creativas (Ferrera-Balanquet, 2015). Si creemos, como lo hacemos, que la educación implica una serie de relaciones (entre sujetos, entre sujetos y saberes, entre saberes), entonces la (re) erotización es una recuperación de su condición abierta, fluida, inestable e impermanente—condición que adquieren en la composición “natural” de lo vivo.

También será imprescindible en esta propuesta de educación docente la inclusión de lenguajes alternativos a la palabra escrita y la lectura “recta” del mundo que inspira (Britzman, 2016). No sólo es deseable una reutilización del lenguaje escrito para la incursión en universos poéticos y líricos (que permitan la inauguración de posibilidades creativas y artísticas) sino también la bienvenida a lenguajes musicales, visuales, teatrales, etc., que habiliten la captación de sentidos en los pliegues pre-discursivos y no-discursivos de la experiencia social (Bourdieu, 2008; Wacquant, 2005). Esta disposición mixturante responde finalmente a un imperativo ético: buscamos que la estética promueva la conmoción de la sensibilidad que hace posible la em-patía pero también la sim-patía que nos moviliza a favor del otro y de lo otro (Boal, 2004). En concurrencia, las pedagogías pueden significarse como prácticas de (auto) arrogación y (re)autorización de poder público—definición que amplía y radicaliza la

original concepción de las mismas como “prácticas de (auto) arrogación y (re) distribución de autoridad discursiva” (Yedaide, 2017) — y disponer los tiempos-espacios para que los actores devengan, en el mismo acto, autores.

Finalmente, esta propuesta de educación docente inspirada por las transgresiones de las pedagogías cuir entiende al aprendizaje como aquello que se compromete con la exégesis de los textos educativos (comprendidos en forma extensiva a lo no-discursivo o pre-discursivo, pero también a las escenas y no sólo a sus productos o artefactos) y también con su transformación. En estos enclaves parece haber fertilidad para propiciar la re-escritura (inacabada) de las referencias para el ser docente.

Entonces, ¿debemos crear, instituir, institucionalizar pedagogías cuir? ¿Debemos apostar por un campo de estudios dentro de la disciplina pedagógica de lo cuir —por supuesto que se ocupe ya no sólo de pensar las sexualidades, las afectaciones y las corporalidades abyectas sino también la discusión de sus binomios y de sus certezas? ¿Debemos tener expectativas o esperanzas sobre lo que la institucionalización de las pedagogías cuir podría generar en nuestra comunidad?

No lo sabemos, aunque si reconocemos que estas tres (im) perfecciones, (im) posibilidades, (in) comodidades rápidamente aquí compartidas vehiculizan su descomposición y nos dejan en las manos un puñado de prácticas posibles

para la investigación y la enseñanza. No es poco para quienes estamos pensado cómo la pedagogía puede dejar de ser saber técnico, planificador, estratégico, sistémico, asimilacionista y representar una vieja y nómada narrativa de la educación, que nos enseñe que todo acto de vida es un acto educativo, que siempre que nos encontrarnos con otro—o con nosotrxs mismos—vivimos una experiencia educativa y que la educación es mucho más que el objeto de la pedagogía.

Pedagogías cuir y pedagogías descoloniales: promiscuidades

Antes de emprender la difícil tarea de argumentar respecto de las relaciones entre estas dos construcciones (pedagogías cuir, pedagogías descoloniales) es menester recordar que sólo nominalmente y ficcionalmente pueden congregarse los desarrollos a propósito de cada una bajo sendos rótulos aglutinantes. Se trata en estos casos, en cambio, de trazos narrativos (performativos), con vocación por la institución o re-institución de ontologías, que huyen de la unicidad y esencialismo propios de la modernidad/colonialidad y del Humanismo (así con mayúscula), su artefacto evangelizador predilecto. Con menor y mayor condensación en los circuitos académicos, lo cuir y descolonial, respectivamente, exhiben una idéntica repulsión por las esencializaciones y las pulsiones homogeneizantes, universalizantes y

generalizantes de la ciencia moderna. No logran, por supuesto, completa soberanía – ambición que implicaría un entusiasmo por lo absoluto heredero de los sistemas perceptuales de los que intentan escapar—pero se deleitan en desarmar, desaprender y dislocar aquello que ha ignorado (en el sentido de Sedgwick, 1998, como efecto de un conocimiento) conocimientos divergentes, reduciéndolos a desperdicios (Santos, 2003) y/o relegándolos al territorio de la negación ontológica o la magia. Estas estrategias de silenciamiento que han hecho posible una/la gran fábula sobre una Humanidad, cimentadas en los dos mitos fundantes de la modernidad/colonialidad (Lander, 2001), son precisamente las fuerzas catalizadoras de reivindicaciones epistémicas que dan existencia (en el sentido de re-existencia) a lo que funcionalmente agrupamos bajo la etiqueta (provisoria) de pedagogías cuir y descoloniales.

Habiendo hecho esta salvedad, a la vez que reconocemos los lazos aun eficazmente estructurantes de nuestros relatos sobre el mundo, nos animamos a sostener—en el lenguaje provocador y divertido, “fiestero” (5) de lo cuir—que estos dominios pedagógicos están manteniendo en la actualidad relaciones carnales. Conscientes de que hablar de sexo es por sí solo disruptivo en nuestros contextos, creemos no obstante importante nombrar el universo de representaciones que se encuentra

en los pliegues de su uso cotidiano a la vez que ensayamos modos otros de significarlo. La mención del sexo suele convocar imágenes relativas a la lujuria, el desenfreno, la animalidad, la carnalidad (todos contrapuntos en pares binómicos que jerarquizan el culto a un control y racionalidad humanos de muy intermitente y ocasional materialización en los escenarios sociales actuales); en la epidermis del cotidiano implica claramente un modo de tramitar el poder a partir de mandatos de masculinidad en tramas de patriarcado de alta intensidad (Segato, 2010; 2015). Es así que en los cánticos que abundan en los estadios de fútbol y en las producciones humorísticas que circulan por fuera de la academia—mientras construyen con (mayor) eficacia el tejido primordial del sentido social—el sexo aparece como modo de sujeción y humillación de un otrx.

En contrapunto y contraculturalmente, pensar en los múltiples intercambios sexuales entre adherencias a estos mundos pedagógicos (es decir, entre narrativas que podrían inscribirse en lo descolonial y lo cuir) quiere significar plenitud, conexión espiritual, ampliación sensorial, plurales afectaciones sensibles, placer—atributos también vinculables al sexo aunque con mucha menos publicidad. La disidencia que caracteriza a las “pedagogías cuir” (que es sexual sólo en un principio), su rebeldía, su irreverencia y vocación por des-identificar, desaprender, disolver, difuminar, descomponer y des-pertenecer es maravillosamente oportuna en el contexto de las búsquedas descoloniales

por refundar ontologías “por fuera” (sin plena identificación) de la modernidad/colonialidad. Podríamos incluso aventurar que es por la recuperación de otras cosmogonías—de ningún modo en estado “puro” ya, sino mixturadas con las texturas que la contemporaneidad ha suscitado—que se hace pensable y decible, y entonces posible (Angenot, 2012), imaginar proyectos de vida alternativos fundados en la ambigüedad, las imprecisiones, lo contradictorio y lo mixturado—todas cualidades de la experiencia vital que habían sido enterradas en la mirada higiénica de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) tras la (imposible) figura del testigo modesto (Haraway, 1997).

Pero el intercambio sexual entre los dominios epistémicos de lo que llamamos “pedagogías cuir y descoloniales” no sólo es comprensible a partir de sus fugas y sus búsquedas sino fácilmente constatable en la materialidad de las líneas de investigación en la academia. El texto que Raún Moarquech Ferrera-Balanquet compila en la colección *El desprendimiento* de Walter Mignolo en 2015 bien puede ilustrar esta tendencia a la mixtura. Llamado *Andar Erótico Decolonial*, el libro se rebela contra ciertas ficciones modernas—particularmente la colonialidad del placer y del sentir—para legitimar el poder erótico (un poder que siempre ha acompañado a la experiencia vital en las dimensiones sensoriales, afectivas y emocionales pero que ha sido disminuido y destrutado en la institucionalidad euro-gestada y euro-entendida). La co-optación de

la sexualidad es una intervención castrante de la relación sujetos-cosmo; su liberación se sentipienza en términos de *ts’aak*, es decir, sanar (Ferrera-Balanquet, 2015).

Este texto no es excepcional; las producciones iniciadas desde una actitud descolonial fácilmente se mezclan con los abordajes cuir y producen descendencias a modo de creatividades, artefactos (imaginados) vitales. Entre lo “descolonial” y “queer” y lo “descolonial” y “cuir” se han abierto caminos transitados con mapas solidarios: un modo de reconstruir atmósferas vitales en el Sur, con el Sur y para el Sur suficientemente hospitalarias para los caminantes y también los (otros) habitantes. Un gesto aun (y siempre) en construcción, que no debe comprenderse como una nueva síntesis sino como una expresión de una epistemología *ch’ixi* (Cusicanqui, 2017)—una yuxtaposición (imperfecta, desobediente) de matices que pueden dar la impresión de un todo cuando se trata de singulares aportes a una trama común.

Como en toda relación sexual, los campos de las “pedagogías descoloniales y cuir” se cruzan y se fertilizan recíprocamente. Se afectan. Además, están excitados, produciendo en cantidad textos de tipos muy distintos en muchos lenguajes, y se muestran curiosos y ávidos por saborearse uno al otro. También se contagian, de los mismos modos en que las relaciones sexuales contagian pero en los sentidos menos difundidos:

hay intercambio de entusiasmo, de esperanza, de alegría y plenitud vital. En los ámbitos en que las pedagogías cuir y descolonial confluyen las atmósferas se vuelven respirables.

A propósito de las pedagogías cuir y su promiscuidad, a pesar de las imperfecciones (y a favor de unas pedagogías uterinas)

Nómade, desordenado, disperso, ambiguo, indefinido, impermanente, incluso carnavalesco... Estos son algunos de los adjetivos que deberían significar, ineludiblemente, al menos a una porción de nuestras prácticas de enseñanza e investigación bajo el signo de estas “pedagogías descoloniales y cuir”. A esto deben sumarse las excentricidades, extravagancias e impertinencias que suponen, y su carácter anárquico y transgresor. Cualquier lector atento identifica ahora mismo un núcleo de dificultad que podría hacer claudicar las mejores intenciones.

¿Qué resulta, entonces, tan importante como para semejante esfuerzo de inscripción epistemológica? En primer lugar, las pedagogías cuir y descoloniales parecen ser uno de los destinos necesarios de la ruptura epistemológica que han ocasionado los giros lingüísticos y hermenéuticos. Cualquier intento serio por probar los alcances de estos giros deviene en una necesaria discontinuidad de las operaciones semióticas

estructurantes del sistema perceptivo que llamamos modernidad/colonialidad. En este panorama, en el nivel de las argumentaciones teórico-conceptuales, el sostenimiento de la Verdad (con mayúsculas), la certeza y la definición precisa, así como la generalización y absolutización de las sentencias se hace imposible. Pero además de los avatares de este académico Post-Humanismo, en la sensible piel de la vida humana cotidiana los colectivos están activamente reinventando, reimaginando y resignificando sus mundos, como forma de resistencia y re-existencia frente a los diversos despliegues del dolor social que los acucia. Componen, con mayor celeridad y contundencia, nuevas coreografías de sentido que exponen aún más obscenamente las vocaciones necropolíticas de instituciones como la ciencia y la universidad. Como respuestas posibles desde la academia, las pedagogías descoloniales y cuir preservan—además de un creciente corpus de nuevas categorías teóricas—una sensibilidad y apertura a las voces del cotidiano y a los cuerpos y afectaciones que concurren con las prácticas intelectuales en las escenas universitarias. Podríamos decir que la responsabilidad que la enseñanza y la investigación universitarias ejercitan al hacer extensión hacia adentro (Santos, 2016) las transforma en pedagogías nobles, que buscan el camino de la ética a propósito de la estética, fomentan el cuidado de sí y de lx otrx y agregan sim-patía (pasión con) a la empatía que deviene del contacto con lo que sufre.

Se trata de pedagogías que conducen a enseñar e investigar con el corazón en la palma de la mano.

Podríamos en este punto arrogarnos la potestad de fabricar nuevas metáforas (esas patas del lenguaje (Kirby & Kuykendall en Murriss, 2016) que nos trasladan a los mundos que somos capaces de fundar en nuestra compartida condición humana) y proponer “pedagogías nobles” o “pedagogías del corazón” como nuevos significantes. Y si bien hablar de pedagogías del corazón resulta por sí mismo disruptivo en los ámbitos universitarios—en los cuales el amor se gestiona encubierto o se tramita a lo sumo como amorosidad bajo estricta vigilancia—proponemos tensionar aún más lo instituido y pensar en la metáfora del útero, e imaginar entonces la posibilidad de hablar (imaginar, componer) unas “pedagogías uterinas”. El útero no solamente representa un órgano de maravillosa potencialidad para alojar lo vivo; también danza con los ritmos de todo lo viviente, muere y nace repetidamente (es capaz no sólo de contener sino también de soltar, haciendo de lo impermanente su rasgo constante), y se estremece en el placer y en el padecimiento. Representa para todos los seres vivientes una atmósfera vital primigenia y posibilitadora.

Notas

1 Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e investigadora en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención

(Para tranquilidad de los lectores más conservadores, que temen una de-formación de las grandes narrativas que sostienen la Ciencia, tal vez sea propicio recordar que de la mano de los giros lingüístico y hermenéutico no hay nada por fuera de la representación y, consecuentemente, nada se exime del dominio de las metáforas).

En las epistemologías *ch'ixi* (Cusicanqui, 2017) que las pedagogías descoloniales y cuir dibujan para nuestros contextos, a la antigua ambición por la acumulación y transmisión de conocimientos verdaderos contraponemos nuevas aspiraciones. Cimentadas en la cercanía semántica de las palabras aspirar y respirar, advertimos que nuestras aspiraciones a conquistar una vida soportable son, en efecto y finalmente, una lucha por tener dónde respirar. Se trata, entonces, de ejercitar nuestra labor con el compromiso político y la responsabilidad que implica jugar a favor de las soberanías ineludibles de nuestras existencias en estas cronotopías (Arfuch, 2005) que co-configuramos y nos hospedamos. Un movimiento que sentipensamos urgente.

en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Directora Asociada de Revista Entramados-Educación y Sociedad. Correo electrónico: myedaide@gmail.com

2 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

3 Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España), Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de la Especialización en Docencia Universtiarria. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

4 Dichas contribuciones, denominadas La investigación y la educación docente bajo el signo de “lo queer”: afectaciones (y afecciones), promiscuidades y vocaciones políticas, ¿Pedagogía queer? Un elogio a su descomposición y Cronotopías profanas. Biografía y Performatividad ante la percepción/el padecimiento/-y el disfrute—de María Marta Yedaide, Francisco Ramallo y Luis Porta, respectivamente—se inscriben en el Proyecto de Investigación “Formación del Profesorado VIII. Narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer”. Director: Dr. Luis Porta. GIEEC (2018-2019).

5 Cualquier incomodidad con el uso de este término en una publicación académica amerita dar continuidad a la lectura de esta sección, puesto que nada representa con mayor fidelidad estos movimientos (micro-movimientos en realidad) para comprender de qué hablamos cuando lo cuir ingresa a la vida académica.

Referencias

- ANGENOT, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- ARFUCH, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. ARFUCH, L. (Coord.). *Pensar en este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. España: Paidós.
- BERNINI, L. (2015). *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Barcelona: Egales.
- BOAL, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- BRITZMAN, D. (2000). Curiosidad, sexualidad, curriculum. Lopes Louro, Guacira (comp.) (2001) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte.
- BRITZMAN, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de

Educación de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. 13-34. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836

BUTLER, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

BYSON, M. & DE CASTELL, S. (2018). Pedagogía cuir: La práctica hace la im/perfección. Herczeg, G. & Adelstein, G. (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.

CABNAL, L. (2019). *Feminismos comunitarios y epistemologías otras*. Conferencia organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Mar del Plata, 9 de abril.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CUSICANQUI, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.

FERRERA-BALANQUET, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.

FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hétero)normalización. *Revista de Trabajo Social UNAM N°18*. 14-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>

FLORES, V. (2017a). *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.

FLORES, V. (2017b). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.

HALBERSTAM, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.

HARAWAY, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.

HARAWAY, D. (2014). *Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Buenos Aires: Puente aéreo.

KINCHELOE, J. & MCLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.

LANDER, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

LLAMAZARES, A. (2013). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

LUHMANN, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. HERCZEG, G. & ADELSTEIN, G. (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.

MIGNOLO, W. (2015). Prefacio. FERRERA-BALANQUET, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.

MURRIS, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy and picturebooks*. New York, NY: Routledge.

NORDSTROM, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative*

Inquiry Vol. 24 (3) 215-226.

OLIVEIRA, J. M. (2017) Genalogías excéntricas: os mil nomes do queer. *Periódicus* N°6, Vol. 1. Pp-01-06.

PELÚCIO, L. (2016). O cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@J: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines*, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps, 2016.

PLUMMER, K. (2012). Humanismo crítico y la teoría queer: Vivir con las tensiones. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comp) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. (Comps.) (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.

PRECIADO, P. (2004). Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria* N°54. 20-27

PRECIADO, P. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa.

PRECIADO, P. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Anagrama.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

SANTOS, B. (2016). Hay que empezar de nuevo. La Diaria, 11 de mayo de 2016. Disponible en <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>

SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.

SEDGWICK, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.

SEGATO, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

TRUJILLO, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Bagoas. Educ. Pesqui, Sao Pablo V.41, n°especial. Pp-1527-1540.

WACQUANT, L. (2005). *Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, summer 2005.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.

WILCHINS, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory*. Los Angeles: Instant Primer.

YEDAIDE, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

YEDAIDE, M. M. (2016). Condiciones para una investigación narrativa por demanda. III Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación en Educación. Mar del Plata, 27 y 28 de junio.