



## ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica<sup>1</sup>

Is pedagogical practice a sexual practice? Thresholds of the theoretical and erotic imagination

*val.flores*

*Investigadora independiente, Argentina*

valeriaflores12@gmail.com

### RESUMEN:

Una lectura aberrante desde una posición feminista prosexo y un pensamiento pedagógico dis/torsionado por una interpelación que resulta intolerable para el régimen de inteligibilidad de la normalidad educativa, la pregunta *¿es la práctica pedagógica una práctica sexual?*, casi de tono absurdo e inadmisibles, opera aquí como radical extrañamiento en los constructos y órdenes conceptuales de las sexualidades y en nuestros imaginarios pedagógicos y eróticos. En este ensayo se propone, a partir de tres experiencias de taller de formación, problematizar la fuerza heterosexualizante de la cultura escolar y considerar la potencia erótica de los procesos de producción del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** Educación sexual integral, Imaginación, Erotismo, Implicación, Talleres, Prosexo.

### ABSTRACT:

This work introduces an aberrant reading from a pro-sex feminist position, and a pedagogical thinking distorted by an inquiry that is unacceptable for the intelligibility regime of educational normality. The question “is pedagogical practice a sexual practice?” (almost absurd and inadmissible in tone) operates here as radical estrangement on the constructs and the conceptual orders of sexualities, and on our pedagogical and erotic imaginaries. As from three training workshop experiences, this essay problematizes the heterosexualizing strength of school culture, and considers the erotic power of knowledge production processes.

**KEYWORDS:** Sexual and Integral Education, Imagination, Erotism, Implication, Workshops, Pro-sex.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una vez solté esta pregunta en un taller sobre Educación Sexual Integral (ESI) y prácticas de escritura para docentes<sup>2</sup> y un silencio espeso se apoderó de ese instante. Nadie respondió ni atinó a comentar, los ojos de las docentes se inundaron de perplejidad y duda. El signo de interrogación se deshacía en sus miradas, aturcidas, desconcertadas. ¿Qué estaba implicando con esa pregunta? ¿Qué efectos contaminantes sobre el cuerpo docente acusaba ese interrogante en el ámbito escolar? ¿Cómo sexualizaba mi discurso, mi cuerpo, el espacio, los otros cuerpos, esa zona histórica/semiótica/afectiva del “entre” que (des)conecta nuestros cuerpos? ¿Qué es lo que estaba haciendo con el lenguaje del sexo en el aula o qué es lo que el lenguaje del sexo estaba haciendo con nosotras? ¿Cómo esa pregunta desterritorializaba la práctica sexual del ámbito de la intimidad y la volvía no sólo pública sino también pedagógica? ¿Cómo activaba la performatividad de la repugnancia en la que palabras y cuerpos se vuelven pegajosos?<sup>3</sup> ¿Con qué sentidos polémicos y perspicaces se cargaba esta interpelación en un contexto neoliberal y conservador de criminalización y represión sistemática de la protesta social y sexual, y el desmantelamiento de las políticas estatales de ESI, gestiones gubernamentales que, ya en sí mismas, constituyen políticas sexuales disciplinantes?

Tal vez esta sea una lectura aberrante, un pensamiento dis/torsionado por preguntas intolerables, esas que no se nos permite hacer en el régimen de inteligibilidad de la normalidad educativa, esas que provocan

Recepción: 10 de julio de 2018 | Aprobación: 15 de octubre de 2018 | Publicación: 15 de marzo de 2019

**Cita sugerida:** flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>



un radical extrañamiento en los constructos y los órdenes conceptuales de las sexualidades y en nuestros imaginarios pedagógicos y eróticos, esas que no son populares porque rehúyen el imperativo técnico que hace de la ansiedad inquisidora del *¿qué hacer?*, una urgencia instrumental. Entonces, me pregunto tercamente ¿cómo cierta terminología pedagógica se impone para pensar<sup>4</sup> educativamente la ESI y cercena creaciones, problematizaciones o arriesgadas aventuras intelectuales? ¿Cómo la escuela y sus especialistas que la describen/escriben/prescriben construyen en las docentes un des-apasionamiento por los modos de pensar interrogativos, por las prácticas de escritura y lectura sin fines instrumentales, y qué efectos políticos y afectivos provoca para nuestra autonomía intelectual?

Me propongo borrar algunos pensamientos que vengo rumiando hace un tiempo a partir de tres experiencias de taller en las que el erotismo fue protagonista de los debates y reflexiones, propuestas que 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. Estos talleres estuvieron alentados desde la construcción de una posición prosexo<sup>5</sup> en educación, como incitación a una crítica radical de los placeres, sus habilitaciones culturales, legitimaciones institucionales, censuras económicas, prohibiciones legales, persecuciones clericales, borramientos epistemológicos. Una posición que suele quedar restringida al reconocimiento del trabajo sexual, pero que, no obstante, su espectro de actuación es más vasto. Una posición prosexo que, desde su localización geopolítica y su crítica decolonial, constituye una suerte de residuo pedagógico de un modo de conocer,<sup>6</sup> y que se ve interpelada por el grado de participación tácita de la lengua abolicionista con sus sentidos totalizantes y cauterizantes de los disturbios sexuales y de género en la producción de sentidos sobre la ESI y las violencias epistemológicas que ello presupone.

Este ensayo busca crear una oportunidad para darle forma estética y política a este pensar esquivo y áspero que aparece con la intensidad de un relámpago, cuyo resplandor se difumina en el cielo sombrío de los silencios que producen los discursos estatales sobre la ESI. Por eso mismo, este texto probablemente aparezca plagado de incoherencias teóricas, hiatos cognitivos, disrupciones enunciativas, interrogantes errabundos, casi como ese clímax que la pregunta inicial generó en aquellas docentes, y que le reintegra a las sexualidades en los ámbitos educativos su condición inestable, contingente, de escritura inasible y turbada que insiste en rearticular la pedagogía como un problema de placeres e identificaciones proliferantes que se mueve entre dinámicas de subordinación y dominación.

Desde una metodología y pedagogía *carroñera* (Halberstam, 2008) que trabaja con los desechos de lo pensable en términos educativos, eso que se destierra a los márgenes pero que está con frecuencia justo en el centro del pensamiento mismo (Ahmed, 2015, p. 25), este es un intento por explorar imágenes de un pensamiento pedagógico y un vocabulario educativo proclives al desaprendizaje de los guiones escolares preestablecidos para la ESI. Al seguir el ritmo de una pedagogía antinormativa/*cuir*<sup>7</sup> que se gesta en el sur<sup>8</sup> decolonial, procura recuperar de la genealogía del activismo y la teoría *queer* sus expresiones e interpelaciones prosexo y anticensura para incidir en el montaje colectivo de una urgente imaginación pedagógica radical que haga del “derecho al gemido” (Navarrete, 2014) una demanda prioritaria para la infancia.

## 2. ¿QUÉ MODOS DE HACER EN RELACIÓN A ESI VENGO EXPERIMENTANDO?

Si los modos de hacer son políticas de conocimiento y las políticas de conocimiento suponen modos de escribir, quisiera no hurtar las condiciones y los contextos en los que surgen los pensamientos, diálogos, fricciones, silencios, y dar cuenta de mi lugar de enunciación, de mis posicionamientos políticos, epistemológicos, pedagógicos, afectivos y geopolíticos, que reconocen una trayectoria de pensamiento y acción artesanal en los bordes –o en el desborde– de las instituciones educativas. Más que una serie de etiquetas declamativas de identidades subversivas por sí mismas, son una conjunción de agenciamientos

políticos, afectivos y poéticos que se fueron haciendo de manera fragmentaria, contradictoria e inacabada, en conversación, disputa y tensión con otros cuerpos, identidades, saberes y contextos.

Contra la autoinvisibilidad de quien escribe, de quien se distancia del cuerpo -del propio y de los otros- como cita de autoridad de la máquina performativa del saber académico, me localizo en ciertos marcajes diferenciales. Escritora tortillera feminista prosexo cuir masculina maestra activista de la disidencia sexual, no se asumen como identidades en términos ontológicos, sino que operan como articuladores de eventuales lugares de enunciación, siempre provisorios, contingentes e impropios según los contextos. Esa constelación de posiciones sin guiones, porque se mueven y flotan atravesándose entre ellas, aunque la fijeza de la letra las conmine a un orden de lectura, funciona como dispositivo político *inapropiado* de lectura y escritura para la legalidad del conocimiento académico. Lejos de un gesto de revelación o confidencia, se presentan como los términos inconvenientes de la asepsia descriptiva de un régimen de saber y de una lacrada imaginación pedagógica.

En mi trayectoria docente, la experiencia corporal como maestra se hizo política escritural desde la autogestión del pensamiento pedagógico. Escritura como acción política y sensibilidad pedagógica que desprivatiza las afecciones, que busca hacer público el pensamiento gestado en la praxis escolar, y que reconoce a las maestras como *teóricas impropias* de la institución del saber cuyo monopolio discursivo nos impone hablar un lenguaje estatal que procura secuestrar nuestras capacidades inventivas y eróticas. Porque aprendimos a escribir en nuestras trayectorias institucionalizadas del saber aleccionados por un mandato imperativo, distante y seco de todo rastro corporal, evangelizándonos como técnicos del deseo o funcionarixs de la verdad.

Como una maestra prófuga de la escuela y una activista sexual desertora de la política ortodoxa, escribir es un modo de situarse en un espacio de cenizas, allí donde poesía, teoría y práctica se disuelven y pulverizan, como una seductora provocación a practicar un pensamiento fronterizo, promiscuo, poroso. Y ese espacio no es más que mi yo, diseminado en trozos de múltiples nombres, cuerpos, lugares, deseos y tiempos, revolcado entre mundos que se disputan mi vivir, y también mi morir (flores, 2016b, p. 231).

Así, práctica pedagógica, acción política, experiencia estética, artes de la escritura, modos de la escucha y la interlocución, son una trama interconectada de gestualidades que pulsionan y tensionan el proceder acalambrado y fosilizado del saber público sobre las sexualidades. Si una pedagogía cuir/antinormativa es una apuesta epistemológica por extrañar los constructos heteronormativos de la educación, precisa también extrañar sus modos de decir, de hacer y sentir. Así, extrañar los lenguajes pedagógicos es parte de la tarea política y educativa por transitar.

Hace un tiempo que vengo experimentando con formatos menos convencionales de formación, intercambio y producción de saberes, como los talleres y performances, donde el cuerpo se implica de otro modo, circula la palabra, la escucha, y yo misma expongo mi cuerpo en otra sintonía, desde una pasión erótica más viva y ardiente. Una modalidad que pretende desgarrar las formas pedagógicas ortodoxas, 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. Estos espacios de formación buscan experimentar 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 propone. En estos espacios de implicación mutua se busca que los cuerpos, los saberes, las voces, las memorias autobiográficas y políticas se dispongan, circulen y comprometan de otro modo. Al atentar contra toda expectativa de encontrar respuestas y recetas a las dificultades, reticencias y obstáculos que se plantean en el abordaje de la ESI en las instituciones educativas, 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 desde el Estado que vulneran y niegan derechos.

Los talleres son modos políticos y sensibles para dar lugar a nuevas formas de organización del conocimiento sobre sexualidades, géneros y deseos, estableciendo una distancia crítica con los términos fundados en fórmulas o convenciones neoliberales como tolerancia, inclusión, integración, diversidad; un intento colectivo por 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 suspendan algunas lógicas imperativas que se instalan silenciosa y poderosamente en los formatos educativos.

### 3. DESEABILIDADES IMPENSABLES

Tres experiencias de taller en las que el erotismo fue el articulador colectivo, desarrolladas en el año 2016 en diferentes geografías, tuvieron resonancias intelectuales y afectivas en mi propio corpus político-pedagógico. Cada taller supuso una fuerte implicación corporal, un intenso espacio de interlocución entre sus participantes y una multitud de interrogantes que se abrieron en una suerte de diáspora de la ESI, a partir de ensayar políticas desheterosexualizantes del saber, pensando qué deseos se producen en el aula, tanto sexuales como intelectuales, es decir, qué cuerpos, identidades, conocimientos y afectividades se vuelven (in)deseables.

Estos talleres fueron Cuerpos, sexualidades y pedagogías *¿Una reinención erótica del aula?*, llevado adelante en Buenos Aires;<sup>9</sup> *Hacia una erótica de la emancipación: la ESI como cuidado de sí y de lxs otrxs. Diálogos entre saberes y experiencias*, realizado en Paraná;<sup>10</sup> y *¿Educar al porno o pornificar la educación? Una experiencia para des-pensar las relaciones entre ESI y pornografía*, co- coordinado junto a emma song y Martín de Mauro, en Córdoba.<sup>11</sup> En todos los casos, la ESI se consideraba más que como un programa predeterminado de contenidos curriculares, como un nudo de preguntas irresueltas, situacionales, que desafiaba nuestro propio capital sexual y teórico, desde un compromiso con la lucha por la justicia erótica que desborda los marcos jurídicos.<sup>12</sup>

En los dos primeros talleres, se buscó visibilizar esas economías del deseo que ya acontecen en el aula y la institución escolar, cargadas de estereotipos patriarcales, racistas, heteronormativos, a la vez que se incitó a reconocer aquellas economías relacionadas con los placeres desviados, indecibles, soterrados. Se partió de considerar lo erótico como una fuerza de intensificación y extrañamiento del cuerpo que nos permite pensar cómo conocemos. En el tercer taller se puso en relación y tensión la pornografía y la ESI como dispositivos de construcción corporal, como modos de hacer(nos) cuerpos y subjetividades sexuadas, y nos propusimos explorar continuidades, rupturas, proyecciones, idearios que comparten y disputan estos dispositivos visuales y textuales que organizan un saber sobre los cuerpos, los géneros y el coger. En este espacio, durante el trabajo grupal se expresó un reconocimiento mayoritario como consumidorxs de porno, visibilizando una práctica cultural y sexual silenciada en el ámbito educativo.

En los apuntes de estos talleres, inspirados por los aportes de feministas como bell hooks (2001), Audre Lorde (2003), 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 destina 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 un clima público que impide la violencia, el estigma y la discriminación. Constituye un concepto relevante para articular una posición prosexo en educación, para interpelar los discursos sobre la ESI y para repensar la cultura escolar heteronormativa. La justicia erótica se relaciona con las condiciones para la expresión sexual (identidad, comportamientos, roles, identificaciones, etc.), que incluye los derechos sexuales unidos a derechos económicos, sociales, culturales y políticos.

En este sentido, Beto Canseco (2017) nos 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.

Si continuamos con sus aportes percibimos que, a partir de una relectura de Butler, Canseco nos ofrece el concepto de *eroticidad* como articulación política del placer sexual, que complejiza y matiza las prácticas eróticas trabajadas en los talleres, al tener en cuenta los marcos culturales de inteligibilidad sexual y de género con sus respectivas normas que regulan el reconocimiento de los cuerpos.

La *eroticidad* nos posibilita preguntarnos por las normas que regulan la deseabilidad pública de los cuerpos, y yo agregaría junto con Deborah Britzman (2016 c) y Silvia Rivera Cusicanqui (2010), de ciertos tipos de saber y sus modos de producción. De acuerdo a Canseco (2017, p. 197): “existen regulaciones, que se concretan particularmente en morfologías corporales y modos de aparición, que posicionan determinadas corporalidades como posibles de despertar excitación sexual y protagonizar una pasión sexual y otras que no. Llamaré a este tipo de funcionamiento de las normas, *eroticidad*”, lo que invita a interrogarnos por qué ciertos cuerpos nos resultan eróticos y otros no, y qué condiciones sociales y educativas promueven esa diferencialidad.

La *eroticidad* puede comprenderse en un sentido afirmativo y de resistencia, al posibilitar el cuestionamiento de los mecanismos de control social, en tanto dibuja y disputa otras formaciones eróticas alternativas en las que vale la pena insistir para resistir a las normas hegemónicas del placer. De este modo, en el campo de la pedagogía y de la educación sexual, la *eroticidad* nos mueve a interpelarnos por las deseabilidades que construye el conocimiento escolar institucionalizado, ya sea en relación a los cuerpos, las identidades o a los propios objetos a los que se adhieren afectos, nos convoca a abrir incómodos y espinosos interrogantes sobre los marcos normativos de ese saber y sus efectos performativos sobre la producción corporal, en especial sobre los cuerpos de la infancia. Asimismo, podríamos hurgar en la deseabilidad de ciertos modos de enseñanza, muchos de ellos sofocantemente autoritarios a la vez que gratamente deseados.

Ahora bien, retomando la pregunta inicial de este trabajo *¿es la práctica pedagógica una práctica sexual?*, mi compromiso no consiste en brindar una respuesta, ni siquiera sé si es posible, pero sí sostener su pulsación aberrante, su insistencia provocadora que nos lleva a pensar los límites de nuestro conocimiento sobre ESI y en cómo las preguntas por la deseabilidad en términos de deseo sexual y de pulsión intelectual y erótica, son también preguntas acerca de la ignorancia<sup>13</sup> como forma de saber y de practicar un cierto modo



heterosexualizante del conocer. Retomo y reformulo una de las preguntas que Britzman se hacía en uno de sus textos:

¿por qué los educadores continúan tan dispuestos a argumentar a favor y en contra del sexo, a vincular el constructo del sexo apropiado con el constructo de la edad apropiada y a preocuparse sobre cuál conocimiento existe en cuáles cuerpos en cuáles circunstancias? (Britzman, 2016a [2001], p. 79).

El sentido de *lo apropiado* ha sido central en debates y propuestas sobre ESI, es un criterio que surge aun en las perspectivas más críticas, y nos invita a cuestionarnos acerca de cómo el modo *apropiado* de pensar las sexualidades y cuerpos en la escuela se constituye en una precondition para ser reconocido como un pensamiento válido y un sentimiento legítimo. ¿Qué universos de sentido y prácticas traman lo inapropiado? ¿Para quiénes, dónde y en qué momento algo resulta inapropiado? ¿Cómo se cruzan los discursos medicalizadores, punitivos, religiosos, estatales, etc. en la determinación de la inapropiado? Si tenemos en cuenta que uno de presupuestos constantes en el pensamiento social acerca del sexo establece que este siempre resulta inapropiado y nos encontramos ante la ausencia cultural de un concepto de variedad sexual benigna, tal como lo planteaba Rubin (1989), ¿podemos imaginar lo inapropiado, no tanto como algo a erradicar, sino como una gramática crítica que tense, más que resuelva, los límites del pensamiento escolar sobre ESI? Si los afectos son políticas de conocimiento, habría que examinar en nuestros venturosos proyectos críticos sobre ESI los pánicos y ansiedades que se (nos) juegan en una economía de lo visible, lo pensable y lo enseñable sobre las sexualidades en el espacio educativo.

Hablar en otros términos desde un pensar pedagógico antinormativo para deshigienizar la educación sexual, desmedicalizarla, despedagogizarla, desescolarizarla, es decir, descolonizarla de sus sentidos más normativos, implica tener en cuenta y lidiar con la inestabilidad e inaprensibilidad del lenguaje del sexo, esa condición vaporosa y versátil que me llevó a formular esa pregunta cuando varias docentes insistían en cercar lo “sexual” a lo genital en el marco de situaciones educativas, al mismo tiempo que ese mismo concepto se expandía y complejizaba cuando era utilizado para sus propias vidas. Al respecto, señala Britzman:

Cuando se trata del tema del sexo, existe una rara contradicción entre la ambigüedad del lenguaje y la insistencia dominante sobre la estabilidad de las prácticas. Cindy Patton (1991, p. 374) señala: ‘el lenguaje del sexo es tan impreciso, tan polivalente, que es ‘difícil’ saber cuándo estamos hablando sobre sexo y cuándo estamos hablando sobre negocios o política u otras cuestiones importantes’. A pesar de los dobles sentidos, el poder referencial del sexo ofrece a hablantes y escuchas infinitos placeres y peligros. Aun así, el lastre lingüístico, lúdico y peligroso, queda olvidado cuando las prácticas sexuales son insertadas en el discurso (Britzman, 2016b [1995], p. 41).

De este modo, lxs educadorxs no solo tenemos un sexo, lo hablamos y lo hacemos hablar, todo el tiempo, aunque digamos que no lo hacemos, sino que también lo ponemos a trabajar en el discurso y sus extendidos o reducidos márgenes de significación. “La maestra hace del sexo un tema tabú, un asunto de risa, un tema serio, una frontera infranqueable... hace muchas cosas con el sexo, con el discurso del sexo. Pone su cuerpo a trabajar bajo el guardapolvo que otorga una cierta autoridad, ya diezmada en estos tiempos” (flores, 2016a, p. 150). Entonces, la pregunta obsesiva que empuja este texto *¿es la práctica pedagógica una práctica sexual?*, se vuelve más que una ansiedad taxonómica, un interruptor de la normalidad de los discursos sobre la ESI, de los límites acerca de lo pensable de la ESI, de las ignorancias o residuos que producen ciertos discursos sobre la ESI.

La fricción crepitante que produce esa pregunta entre la intimidad y lo público la arroja a los límites de lo intolerable, de un absurdo pedagógico, de lo inescuchable. Sin embargo, tal como nos recuerdan Berlant y Warner (2002, p. 236): “la cultura heterosexual adquiere la mayor parte de su inteligibilidad metacultural mediante ideologías e instituciones en torno a la intimidad”, y estas instituciones de la vida personal se convierten en instituciones privilegiadas de reproducción social, acumulación y transmisión de capital y autodesarrollo, con su respectiva ética privatizada de valores y responsabilidad.

Arrojarse a la experimentación de un pensamiento pedagógico-político articulado por una perspectiva feminista y cuir, no consiste en definir identidades ni representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que es un llamado a resistir las prácticas normales y las prácticas de normalización, no sólo sexo-genérica sino también racial, corporal, nacional, etc. (flores, 2013: p. 216). Me interesa recuperar aquí tres “insistencias” metodológicas que Britzman (2016c) recobra de la teoría *queer* para la educación: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia, y el estudio de las prácticas de lectura, cada una de las cuales requiere de una performance impertinente: pensar contra el pensamiento de las propias fundaciones conceptuales; estudiar los esqueletos del aprendizaje y de la enseñanza que acechan nuestras respuestas, ansiedades, e imperativos categóricos; e interrogar si las relaciones pedagógicas pueden admitir más espacio para explorar lo impensado de la educación.

De este modo, la teoría *queer* no es un contenido fijo, o un grupo de lineamientos que podría ser aplicado para automatizar una lógica *queer*, o para dar visibilidad a las identidades no heteronormativas, sino un modo de hacer crítico que desestabiliza nuestras propias categorías del pensamiento pedagógico, que postula la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. Podemos aventurar que la ignorancia sobre la producción erótica en los procesos educativos es parte de este proceso de normalización. Así,

lo queer/cuir refiere a la malla abierta de posibilidades, las lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que cuestionan la concepción binaria del género, la heteronormatividad y las identidades, por lo que sus esfuerzos teóricos, analíticos y de acción, se dirigen hacia cualquier tipo de normatividad social (flores, 2013, p. 32).

En el estudio sobre los límites como un problema de pensabilidad, ese punto en el que el pensamiento se detiene, Britzman (2016c, p. 19) se pregunta, “¿qué hace que algo sea pensable?”, y replanteo el interrogante en términos de *erotividad*: ¿qué hace que algo o alguien sea deseable? Y en el ámbito educativo: ¿qué hace que ciertas formas de enseñanza, ciertas estéticas, ciertas formas de pensar, ciertos cuerpos, sean deseables? Abordar el límite del pensamiento –dónde se detiene, lo que no puede soportar conocer, lo que debe cancelar para pensar como lo hace– permite considerar las condiciones culturales que operan para desestimar como irrelevante o valorizar como relevante un tipo particular de pensamiento pedagógico. En este caso, me pregunto como gesto emancipatorio que aloja la posibilidad de que cierta decepción cognitiva forme parte de ese guiño, ¿cuáles son las condiciones culturales y pedagógicas para que esta pregunta -¿es la práctica pedagógica una práctica sexual?-, sea digna de ser escuchada?

#### 4. LA ESI COMO ARCHIVO DE IMAGINACIONES INDISCIPLINADAS

Nos interpela el presente de nuestros cuerpos, sexualidades, identidades, prácticas y derechos en un contexto de creciente represión y avanzada neoliberal.<sup>14</sup> Nos hacemos preguntas que nos perturban para compartir y complejizar, nos importan las construcciones colectivas del saber y del poder, nos inquietan las amistades entre prácticas pedagógicas, estéticas, políticas, afectivas, las posibles, las imposibles, las potenciales. Nos cuestionan las contradicciones, ambigüedades y distancias entre los modos de hacer y los modos de decir. Nos junta la avidez de conexión, de una conversación colectiva y vital sobre la ESI como archivo público -no solo estatal- y potencial de prácticas educativas creativas, escrituras contagiosas, afectos descolonizadores, imaginaciones indisciplinadas, modos críticos de subjetivación, memorias del daño, de los genocidios y del éxtasis celebratorio de la sobrevivencia.

Pensar lo que nos afecta nos empuja a suspender los vocabularios morales y desarmar nuestros juicios para habilitar las preguntas incómodas e impropias para desestabilizar las certidumbres a las que nos aferramos. Las costumbres lingüísticas de la pedagogía moderna nos conminan a utilizar una palabra siempre en las mismas relaciones con otras palabras, estableciendo los usos propios y apropiados. Una pedagogía antinormativa feminista cuir y decolonial es una lucha contra la ortodoxia de esas relaciones y una indagación siempre

perturbadora, asediante e inacabada de la ESI como economía política de los saberes, los cuerpos, los placeres y la imaginación. Desde una posición prosexo como interrogación incesante de las políticas sexuales y las posturas antisexo en las leyes, normas institucionales y relaciones personales, se trata una práctica ética para disputar los sentidos que se ciernen sobre lo “sexual” y que crean exclusiones, segregaciones, jerarquías, desigualdades.

Por eso, cuando se proponen preguntas poco habituales, cuando se hace un uso impropio de las palabras, se producen colisiones semióticas y políticas que sorprenden, fascinan, distorsionan y rompen la rutina del pensar y nos arrojan a trasponer los umbrales de la imaginación teórica y erótica.

## REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berlant, L. y Michael W. (2002). Sexo en público (pp. 229-262). En R. Mérida Jiménez (2002), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2016 b [1995]). ¿Qué es esa cosa llamada amor? (pp. 31-65). En b. hooks, D. Britzman y v. flores (2016), *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Ediciones Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2016a [2001]). Curiosidad, sexualidad, curriculum (pp. 66 – 98). En b. hooks, d. Britzman, y v. flores, *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Ediciones Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2016 c). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, 7(9), 13-34. Traducción: J. A. Gómez y L. Calandra.
- Canseco, A. (beto) (2017). *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Córdoba: Ediciones Asentamiento Fernseh.
- flores, v. (2013). *interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2015). Decir prosexo. En *Cuirizar el anarquismo. Ensayos sobre género, poder y deseo*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones,
- flores, v. (2016a). La intimidad del procedimiento. Escritura, lesbiana, sur como prácticas de sí, *Revista Badebec*, 6(11), 230-249.
- flores, v. (2016b). impropio (pp. 135-153). En E. Aravena, L. Pereyra, L. Sánchez y J. M. Vaggione (Comps.), *Paráte en mi esquina: aportes para el reconocimiento del trabajo sexual*. Córdoba: Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad Femenina*. Madrid: Egales.
- hooks, b. (2001). Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico. En G. Lopes Louro (org.) (2001), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* Autêntica Editora, Brasil Traducción: Gabriela Herczeg.
- Lorde, A. (2003 [1978]). Usos de lo erótico, lo erótico como poder (pp. 37-46). En *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas.
- Moarquech Ferrera-Balanquet, R. (comp.) (2015). *Andar erótico decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Navarrete, L. (2014). Atentar contra la infancia. En *IV Circuito de Disidencia Sexual. Tráficos Feministas*. Colectivo Utópico de Disidencia Sexual (CUDS), Santiago de Chile, Chile.
- Gall, N. (2013). Pro sexo, en *Página 12*, viernes 13 de septiembre, Buenos Aires, Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/8303-842-2013-09-13.html>
- Richard, N. (2001). *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Richard, N. (2009). Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial. Alrededor de la noción de “Sur”. *Revista Ramona*, 91,24-30.



- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2015). Una conversación con Suely Rolnik, con Aurora Fernández Polanco y Antonio Pradel. *Revista de arte y pensamiento visual contemporáneo Re-visiones*, 5, 1-15. Recuperado de <http://www.re-visiones.net/anteriores/spip.php%3Farticle128.html>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad (pp. 113-190). En C. Vance (comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Editorial revolución.
- Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos (pp. 81-106). En M. J. Alexander et al. (2004). *Otras Inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

## NOTAS

- 1 Una versión preliminar de este artículo fue presentada en las Jornadas “La ESI como Derecho Humano en/desde Entre Ríos. Historizaciones y debates estético-políticos”, en la Mesa redonda: “Eróticas de la educación. Experiencias, pedagogías y políticas desde la ESI”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. 18 y 19 de mayo del 2017. Organizadas por: Proyecto de investigación: “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/2013”; Proyecto de Prácticas integrales y territorio: “Cuerpos, géneros y sexualidades desde las miradas del cine. Educación de la sensibilidad, ESI y cuidado de sí en la formación de estudiantes de escuelas paranaenses”; Secretaría de Extensión de la FCE; y Comisión de Educación de AsAECA (Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual).
- 2 Taller “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos” para docentes del nivel inicial y primario de la escuela Graduada “Joaquín V. González” dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (febrero 2017), organizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.
- 3 “La performatividad de la repugnancia involucra no sólo intensidades corporales, sino actos de habla” (Ahmed, 2015, p.136). En este proceso, la pegajosidad se vuelve una cualidad afectiva de los objetos.
- 4 En la división del trabajo intelectual, a las maestras se nos despoja del pensar como actividad crítica, y se nos fuerza a ejecutar saberes programáticos. Desplazarse de este lugar asignado constituye una intervención política y estética en la división de lo sensible, en el orden de los cuerpos. En esta dirección, contra el consumismo de teorías de la maquinaria académica, nos previene Suely Rolnik: “pensar es ‘consumir’ una teoría, [...], y limitarse a hacer unas ‘cositas’ con sus conceptos, lo que los vuelve una carcasa vaciada de su vitalidad. Esta es exactamente la política de producción del pensamiento del inconsciente colonial-capitalista propio de una subjetividad antropo-falo-ego-logocéntrica. Y eso es muy grave, porque a medida que lo llevas a cabo, como el pensamiento tiene influencia, tú, en tanto que profesora, refuerzas esa disociación respecto a la experiencia del cuerpo-que-sabe. Entonces lo que necesita el pensamiento es más implicación y menos explicación” (Rolnik, 2015).
- 5 Ver Gall (2013) y flores (2015).
- 6 Hablar de una posición prosexo como residuo de una forma del conocimiento pedagógico es atender a esas zonas inestables, “de formación de depósitos y sedimentaciones simbólico-culturales, donde se juntan las significaciones trizadas que tienden a ser omitidas o descartadas” (Richard, 2001, p. 11) por la razón escolar.
- 7 El término *queer* es reemplazado por *cuir* como accidente perverso e inflexión periférica de la traducción, aplicándole una distinción lingüística y visual en tanto operación política y epistemológica para extrañar/retorcer lo *queer* desde América Latina con el fin de desviar el tráfico hegemónico de las citas internacionales.
- 8 *Sur* se asume aquí como pliegue táctico (Richard, 2009), una *diferencia situada* cuya localización móvil y estratégica interviene en las geografías de poderes, y no como territorialidad de origen. En tanto su duplicación enunciativa *sur sur* abre a otras diferencias situadas que se efectúan por las marcas que producen los colonialismos internos. En mi caso, no sólo provengo de Argentina, sino de la ciudad de Neuquén, en la Patagonia, cuya historia marcada por el genocidio español y del estado argentino, irriga nuestros territorios, cuerpos y saberes.
- 9 IV Jornadas Interdisciplinarias de géneros y disidencia sexual, Degenerando Buenos Aires, organizadas por Cauce UBA y Desde El Fuego, en el Normal N° 1, junio del 2016.

- 10 Taller “Hacia una erótica de la emancipación: la ESI como cuidado de sí y de lxs otrxs. Diálogos entre saberes y experiencias”, organizado por el Proyecto “Cuerpos, géneros y sexualidades desde las miradas del cine. Educación de la sensibilidad, ESI y cuidado de sí en la formación de jóvenes de escuelas paranaenses”, de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) y el Foro contra la violencia patriarcal y heteronormativa. Entre Ríos, junio del 2016.
- 11 Jornadas “Sexualidades Doctas. Resistir, disputar, coger”, organizadas por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burchinón”. Universidad Nacional de Córdoba, abril 2016.
- 12 En este sentido, quisiera mencionar que las políticas neoliberales de “diversidad sexual” han provocado como efecto la pretensión de exactitud y exhaustividad de una taxonomía sexual, al ontologizar la propia concepción de sexualidad. Trabajar pedagógicamente para dar visibilidad y reconocimiento a las identidades sexuales y de género no heteronormativas como lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersex, habilita otros relatos, otras construcciones del deseo y el género, otros modos de vivir, pero no puede disolver el problema de que las identidades son contextuales, históricas, contingentes; y usualmente las experiencias vividas desbordan los contornos políticos de esas identidades. Este desbordamiento nos instiga a movernos educativamente en un plano tanto de (des)identidad como de (des)identificación. “Precisamos experimentar para nuestra sobrevivencia una práctica educativa que insista en un doble juego que no resulta cómodo ni sencillo ni calmo, un juego de tropiezos y desuniones. Por un lado, instando al reconocimiento de múltiples identidades sexuales y de género, afirmándolas en situaciones que implican vulnerabilidad política, social y económica; y por otro, provocando a una proliferación de identificaciones críticas que no partan de una definición de identidad, estimulando un giro perceptual y conceptual -y por lo tanto, práctico- en los marcos de inteligibilidad del género, entreabriendo una multiplicidad de formas y estilos corporales” (flores, 2013, p. 332).
- 13 La ignorancia no es falta de conocimiento, sino el efecto de un conocimiento hegemónico. La heteronormatividad construye al otro no heterosexual como desconocimiento, por lo tanto, la ignorancia también constituye una política de (des)conocimiento. Ver Sedgwick (1998) y Britzman (2016b [1995]).
- 14 No quisiera dejar de localizar la geografía donde tuvieron lugar las jornadas que estimularon este texto, en especial la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos, en la que tal como se afirma en la convocatoria, “son virulentas las campañas conservadoras y las alianzas católicas contrarias al derecho, pero también, en las condiciones de feroz ataque a los derechos desde las políticas neoconservadoras del gobierno nacional”. Convocatoria disponible en: <http://cuerpo sentransito.blogspot.com.ar/2017/>