

Paulo Freire con *glitter* y pañuelo verde: notas cuir para educadores

Paulo Freire with glitter and a green handkerchief: queer notes for educators

Paulo Freire com glitter e lenço verde: notas queer para educadores

Francisco Ramallo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1336>

Resumen: En las últimas tres décadas la movilización de las teorías cuir cuestionaron la idea de un sujeto autónomo, la pedagogía intelectualizada – en su desconexión con los afectos y los cuerpos –, la linealidad de la mediación, la racionalidad evolucionista, la retórica salvacionista del humanismo y la evangelización de la positividad y la esperanza. Este ensayo es un homenaje – respetuoso e irreverente – a Paulo Freire, en cuyas sombras me propongo aventurar una provocación que resalta la necesidad de enunciar saberes sensibles a la sobrevivencia de nuestros afectos y cuerpos en la teoría de la educación, de allí que hoy mancho al maestro con *glitter* y con un pañuelo verde. Con este propósito transito tres movimientos. En el primero, resalto la intención de contaminar la imagen immaculada del pedagogo latinoamericano como práctica de descomposición de los saberes autorizados en la pedagogía. En el segundo movimiento mapeo brevemente una serie de narrativas que descentran al sujeto moderno de la pedagogía, subrayando el cometido cuir de desconocer su tecnología evolutiva y su imprevisible racionalidad. En el tercer movimiento recojo una serie de lecturas, que a la vez valorizan y cuestionan la obra de Paulo Freire. Por todo esto, argumento – como forma de ir contra uno mismo – a favor de un dislocamiento de las lecturas rectas de la pedagogía crítica, una necesidad cívica frente a la actual demanda por una educación sexual.

Palabras clave: Educación; investigación narrativa; pedagogía crítica; teoría *queer*.

Abstract: In the last three decades the queer theories questioned the idea of an autonomous subject, the intellectualized pedagogy – disconnected from the bodies and the emotions –, the linearity of the mediation, the evolutionist rationality, the salvationist rhetoric of humanism and the evangelization of positivity and hope. This essay is a tribute – respectful and irreverent – to Paulo Freire, in whose shadows I intend to make a provocation that highlights the need of enunciate sensitive knowledge to the survival of our emotions and bodies in the theory of education, and it is from there that I put glitter and a Green handkerchief to the professor. According to this, I go

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

through three movements. In the first one, I stand out the intention of contaminate the immaculate vision of the latinamerican pedagogist as a disintegration of the authorized knowledge of the pedagogy. In the second movement, I trace a series of narratives that decentralize the modern subject from the pedagogy, marking the queer intention of not knowing its evolutionist technology and unpredictable rationality. In the third movement I collect some lectures that valorize and question Paulo Freire's work at the same time. Lastly, I argue – as a way of going against oneself – in support of a dislocation of the straight lectures of the critical pedagogy, a civic need that stands in front of the actual demand of a sexual education.

Keywords: Education; narrative investigation; critical pedagogy; queer theory.

Resumo: nas últimas três décadas, o movimento das teorias *queer* questionavam a ideia de sujeito autônomo, da pedagogia intelectualizada – em sua desconexão com os afetos e com os corpos –, a linearidade da mediação, a racionalidade evolutiva, a retórica salvífica do humanismo e a evangelização da positividade e da esperança. este ensaio é uma homenagem – respeitosa e irreverente – a paulo freire, em cujas sombras proponho me aventurar em uma provocação que surge da necessidade de enunciar um conhecimento sensível sobre a sobrevivência de nossos corpos e afetos na teoria da educação, é por isso que hoje o represento com *glitter* e lenço verde. com esse propósito, transito três movimentos. no primeiro, enfatizo a intenção de contaminar a imagem imaculada do pedagogo latino-americano como prática de decomposição do conhecimento autorizado da pedagogia. no segundo movimento, recupero uma série de narrativas que descentralizam o sujeito moderno da pedagogia, subtraindo a intenção de dissociar sua tecnologia evolutiva e sua imprevisível racionalidade. no terceiro movimento, menciono uma série de leituras que valorizam e também questionam a obra intelectual de paulo freire. por tudo isso, argumento – como forma de ir contra si mesmo – a favor de um deslocamento das leituras diretas da pedagogia crítica, uma necessidade cívica diante da atual demanda por uma educação sexual.

Palavras-chave: Educação; pesquisa narrativa; pedagogia crítica; teoria *queer*.

1 INTRODUCCIÓN

En la producción de conocimientos de la teoría de la educación, la carga afectiva de los textos ya no es más un desvío. Sino que por el contrario, las afectaciones de lecturas ocupan un creciente y rizomático lugar en sus estilos de pensamiento, facilitando conexiones múltiples y líneas de interacción que conectan el texto con sus misceláneas interpretaciones. Este escrito es un homenaje, una crítica intelectual, a Paulo Freire, y junto a él a tantos otrxs maestros que se esforzaron por hacer de la pedagogía una narrativa más amable con la vida y para que todos los afectos y los cuerpos importen. Se presenta, a la vez, respetuosa e irreverente. En el sentido que me propongo cuestionar y actualizar su inestimable vocación política en los tiempos actuales. Su pertinencia en este dossier deviene, entonces, de la intención de movilizar una lectura desde la disidencia (sexual y genérica) para, en tiempos de nuevos mapas políticos y culturales, profundizar

aún más el enfrentamiento discursivo contra la asimilación, la normalidad y la colonialidad dolorosamente presentes en la pedagogía. Con esta intención aventuro a valorizar lecturas cuir para educadores, como maneras inestables de generar atmosferas vitales de mayor libertad². Dicho ello, coincidió con Susanne Luhmann (2018) en que una pedagogía cuir no es heroica, en el sentido que no se posiciona como baluarte contra la opresión y no reivindica un plano superior de subversión. Aunque ello, también, no necesariamente renuncia a mi expectativa en que este texto aliente prácticas de lecturas atentas a los riesgos de la normalización (LUHMANN, 2018, p. 62).

De este modo, estas páginas descomponen un pequeño homenaje a la narrativa libertaria que los círculos formales de la educación y sobre todo las academias, construyeron en relación a la figura de Paulo Freire. El venerado pensador latinoamericano, ícono de la transformación, la crítica y la esperanza, continúa inspirando un discurso emancipatorio y subversivo para la reinención del mundo, a partir de la toma de la palabra por parte de los “oprimidos” (FREIRE, 2002), que creemos es necesario revitalizar. Por lo tanto, soy consciente que sería sumamente desconsiderado criticar a este maestro, olvidando su inestimable presencia y quizás nos quedaríamos huérfanos sin su voz. Es por ello que invitamos a realizar una lectura ni “recta ni hétero” (BRITZMAN, 2016), que se encamine a pensar y sentir fuera de nuestros límites, insolentes y considerados a la vez. Efectivamente hay aquí un riesgo, al tiempo que reconozco lo doloroso que sería pensar la narrativa de la pedagogía libertaria como un lugar de afiliación, coincido con Walter Kohan (2019) en la necesidad de reinstalar el potencial libertador de la pedagogía crítica. De modo que pese a los discursos que aquí no ocultamos, creemos que es necesario recuperar la voz de este maestro más que nunca. Mucho más en nuestra región y en su tierra natal, actualmente castigada por un gobierno – autoproclamado de derecha – que ataca la enunciación ideológica de

² La escritura del vocablo *cuir* deviene como práctica de reinscribir este posicionamiento en el sur – o los sures – y resalta su diálogo con las pedagogías descoloniales. Al igual que otros autores, optamos por esta forma como un re-sentir del extraño vocablo del norte en nuestra inmediatez, que es irreverente a su universalización. En efecto, con esta denominación esperamos 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 punzantes provocaciones. Se hace urgente, entonces, explorar las condiciones institucionales y su grado de hospitalidad para las múltiples transgresiones que lo cuir motiva.

su pedagogía. Pero también en contraposición Kohan (2019) creo que el avance de las derechas y los discursos conservadores, tradicionales y neoliberales, de la censura y la represión, que proclaman “una escuela sin partido” y atacan a la llamada “ideología del género”, necesitan algo más que nuestra resistencia. Y allí coincidimos con Tiago Ribeiro (2019) en que sería más interesante pensar en, con, y contra Freire. Des-pensar para poder pensar a Paulo Freire, significa valorizarlo desde su insolencia, volverlo una vez más un autor que nos inspire en la amabilidad con la vida. Sin desconocer, entonces, la vigencia de sus postulados, entendemos que su presencia, aún inspiradora, requiere también de una intervención discursiva.

Es entonces como al centenario pedagogo, le colocamos *glitter* y un pañuelo verde, para potenciar su legado más allá de la normalidad. Para nosotros – y ahora sí la escritura se vuelve plural – ponerle *glitter* y un pañuelo verde a Paulo Freire, alude a abandonar su lectura patriarcal, cristiana y sistémica. En estos tiempos el *glitter*, o la purpurina, adorna nuestras caras no sólo en las fiestas sino también en las crecientes manifestaciones por las demandas de una educación sexual – en Argentina en relación a la ESI, pero también más allá de esta ley. Moviliza una marca por un reconocimiento público, de una vez y para siempre, para que los afectos, los cuerpos y todas las vidas importen. El pañuelo verde, en Argentina, representa a la campaña nacional que se masificó desde el 2018 pro legalización del derecho al aborto. Este símbolo popular, es la oportunidad de gritar y visualizar, como somos cada vez más quienes nos sensibilizamos a la sanación de la masculinidad patriarcal, a la restauración del respeto por las feminidades, al levantamiento del feminismo como narrativa vital y a la desnaturalización de la heterosexualidad. El pañuelo verde es nuestro límite a los antiderechos, a la caricaturalizada “ideología del género”, a la proclamación de estados laicos, a la evidencia destructiva de los movimientos tradicionalistas, que normalmente representan los cristianismos y sobre todo en nuestro país la Iglesia Católica. En este momento preciso, de tejer juntos, es un llamado a reconocer demandas sociales y aquí no hay dos demonios que valgan para teorizar, no hay convivencia hasta que el verde sea igualado a su opositor celeste³. Además, este pañuelo verde, para algunos, materializa

³ En Argentina como contrapartida reaccionaria al movimiento de pañuelos verdes, a favor de la legalización del aborto, los grupos católicos “anti-derechos” intentan neutralizar su posición y se identifican con pañuelos celestes. Autodenominados “pro-vida”, son cómplices de las cotidianas

la implosión cuir, en el cuestionar del patriarcado, la heterosexualidad y las normas del binarismo sexual. Representa una colisión frontal contra la concepción naturalista y heterosexista de la diferencia sexual, dispersada en las instancias patologizadoras y normativas que todavía están profundamente presentes en los saberes pedagógicos, en los ordenamientos jurídicos, en las memorias familiares y en algunas mentalidades populares contemporáneas.

En esta lectura “ni recta ni hétero” (BRITZMAN, 2016), la imaginación y la estrategia de desfamiliarización que Rosi Braidotti (2015) pregona como forma rizomática de precisión cartográfica y de combinación de figuraciones creativas, resalta que el abandono de la linealidad expresa la convicción de que la “verdad” de un texto no se encuentra nunca de “verdad” escrita en alguna parte. Y que esta “verdad” no concierne tampoco a la autoridad de un nombre propio, una firma, una tradición, un canon, o el prestigio de una disciplina o campo académico (BRAIDOTTI, 2015). Por lo tanto, este ensayo es un homenaje a Paulo Freire, en cuyas sombras me propongo aventurar una provocación que resalta la necesidad de enunciar saberes sensibles a la sobrevivencia de nuestros afectos y cuerpos en la teoría de la educación, de allí que hoy mancho al maestro con *glitter* y con un pañuelo verde.

2 DESCOMPONER A LA PEDAGOGÍA DISCIPLINAR

Las pedagogías cuir y descoloniales reconocen que las palabras no solamente nombran el mundo, sino que el modo mismo de nombrar construye nuestras posibilidades de ver y de imaginar (otros) mundos posibles. Entre ellos se disputan los vocabularios disponibles que diseñan los límites de lo visible, lo viable y lo posible, construyendo una sensibilidad capaz de hospedar lo que nos resulta extraño, paradójico, contradictorio o conflictivo (FLORES, 2017, p. 10). A pesar de las normativas dificultades de los habituales contextos de producción y circulación del conocimiento en el campo de la educación, cada vez con más fuerza se reconoce la inefable potencia de los modos narrativos de ser, conocer y saber (YEDAIDE; ÁLVAREZ; PORTA, 2015). La narrativa no sólo implica una metodología específica, sino que además intenciona una forma de comprender que es ante

muerdes de mujeres y hombres trans, ocupan las calles y aún hoy celebran ausencia de esta importante ley.

todo eminentemente pedagógica, política, epistemológica y ontológica. Quizás por su intención de invertir la ecuación, y remarcar que es la investigación un tipo de narrativa y no sólo la narrativa un tipo de investigación. Si comprendemos a esta forma de conocer, ser y saber como gesto de intervención a la violencia epistémica de la normalidad del saber, este ensayo podría ser comprendido como una actividad localizada, que nos sitúa como perforadores de los mundos y nos regala la oportunidad de asumir una potestad discursiva o una práctica propia de nombrar (YEDAIDE, 2018). Con estas proposiciones podríamos decir que el modo narrativo no busca representar la realidad, sino que procura generar nuevas relaciones, en las que la aspiración es descomponer relatos que impulsen posibilidades para recrear experiencias más amables con la vida (RAMALLO, 2019).

Desde esta lectura la pedagogía es presentada de una manera nómada y expandida, más que una disciplina su densidad deviene en narrativa. La investigación educativa como una vocación política que desata y amarra pasados y presentes, reafirma a la sazón una intención de indisciplinarla. Al mismo tiempo que restaura condiciones que afectan y enredan nuestra condición vital, convoca a autorizar otras comprensiones para la educación más amables con nosotros mismos. De este modo el programa histórico de desafectación que promueve y sella la continuidad de nuestras instituciones sociales, es interrumpido parcialmente por prácticas discursivas que tratan de no moverse lejos de la vida y aspiran a resistirse a la pulsión por los absolutos (RAMALLO; YEDAIDE, 2019).

Y aquí el uso del término (des)composición procura más bien funcionar como recordatorio del carácter creativo de la narrativa en particular y de las formas de “cono-ser” en general. Esta moción podría inspirarse, además, en los “estudios compositivos” que iniciaron las feministas norteamericanas Michelle Fine y Lois Weis (2011), priorizando un arsenal legítimo en las pugnas por la representación de lo real y lo irreal, del conocimiento y de la ignorancia o de la subjetividad y la objetividad. Aunque estas autoras lo plantean en otro sentido, este concepto inspiró también a María Marta Yedaide (2018) a reflexionar sobre los procesos (re)compositivos de los relatos sobre la educación. Esta última pedagoga remite a esta denominación, como un recurso para el reconocimiento de una relativa humildad, que desdibuja la delimitación entre composición e interpretación de lo que escuchamos y vivimos (YEDAIDE, 2018, p. 232). A la vez que, en analogía con lo musical, devuelve autoría al intérprete, “sosteniendo que el particular modo de

(re)presentar involucra en sí mismo un acto creativo, sostenido intencionalmente – aún de modo implícito” (YEDAIDE, 2018, p. 232).

Con estos reparos, la idea de descomposición se constituye como una convergencia útil para remitir a la yuxtaposición de relatos. Entre los rasgos, provisionales y no exhaustivos, que potencializan este concepto remarco; un carácter subversivo – el que reinvierte la ecuación a la que aludíamos, reconociendo a la ciencia clásica como un tipo de narrativa que se (auto)arroga un lugar casi exclusivo del saber. Un carácter creativo que vincula a la pedagogía con los modos de conocer de las artes, comúnmente desjerarquizadas y despreciados. Además, podríamos aludir que una composición se refiere a los procedimientos morfológicos, que permiten la creación de nuevas palabras o el nombrar de neologismos y especialmente en las artes, campo al que procuro acercarme cada vez más, se reconoce como un proceso de creación de una obra o la secuenciación de una coreografía o una danza. Tal como podría ser las formas de componer una melodía, abrazo el concepto de descomposición para recalcar un proceso de constante regeneración y de devenir, que nunca es definitivo ni verdadero. Lo que colabora en recordar la continua alteridad entre composición y descomposición, reconociendo su fluidez como algo permanente. Y más aún esta fluidez implica que no podría entenderse nunca la una sin la otra, pues constante y recursivamente una lleva a la otra. En otro sentido, el término ofrece una posibilidad para desnormalizar y descolonizar el lenguaje, primer contrato social de la comunicación humana – tal como advirtió Monique Wittig (2006). En esta medida utilizó el prefijo *des*, apelando al movimiento, a lo parcial, a lo nómade y a lo constante, como un volver a hacer, como un retorno a lo interrumpido y como una recuperación de lo marginado (MIGNOLO, 2011). Finalmente noto el carácter frágil y vulnerable, intención que nos hace humildes, en el sentido que renuncia no sólo a la objetividad sino a la condición de asumir una verdad total y fija como conocimiento (RAMALLO, 2019).

Sobre todo estas lecturas para comprender la pedagogía cobraron visibilidad con las teorías cuir. Eve Sedgwick (2018) insistió en la estética purgante de un arte por dejar ir y Jack Halberstam (2011) propuso el fracaso, la negatividad, la pérdida, la carencia, lo ilógico, lo oscuro, la crítica y lo imposible como alternativa a la producción del conocimiento. Halberstam (2011) utilizó la “teoría baja” – un término tomado y adaptado de Stuart Hall – y el saber popular para buscar

una salida a las trampas y a los callejones sin salida, que son habituales en las formulaciones binarias, consagradorias y temerosas de la contradicción. La “baja teoría”, como teoría debilitada, acerca la posibilidad de que las alternativas se escondan en un terreno negativo y oscuro, ilógico y a menudo imposible, de crítica y de rechazo con el fin de atravesar las divisiones entre vida y arte, práctica y teoría, pensar y hacer, para llegar a un territorio más caótico de conocimiento y de desconocimiento (HALBERSTAM; 2011, p. 14). En la medida en que sin ley del fracaso; la pérdida, la debilidad y lo inapropiado nos desvían de la disciplinamiento de las formas habituales de pensar.

En síntesis, manchar a nuestro maestro se vuelve una oportunidad para dislocar a la pedagogía de su interpretación disciplinar. Ósea dejar de comprenderla apenas como una ciencia que estudia la educación y relegada a un uso técnico, sistémico y planificador. A partir de la reinversión que impulsan los modos narrativos de conocer, ser y saber, propongo comprenderla como una narrativa descompuesta en la que se verbalizan relaciones de educación en un sentido extendido y vital (RAMALLO, 2019). Tal como anticiparon Luis Porta y María Marta Yedaide (2017) ello deviene de la abertura a modos de conocimientos sensibles y afectivos, que se autorizan a partir de cuerpos pulsantes, reverberantes en pasiones y en emociones, que alimentan dimensiones públicas que no se apartan del cotidiana del hacer pedagógico (PORTA; YEDAIDE, 2017).

3 DESESTABILIZAR EL SUJETO PEDAGÓGICO

En las últimas tres décadas las movilizaciones de las teorías cuir cuestionaron la idea de un sujeto autónomo, la pedagogía intelectualizada – en su desconexión con los cuerpos y los afectos –, la linealidad de la mediación, la racionalidad evolucionista, la retórica salvacionista del humanismo y la evangelización de la positividad y la esperanza. Entre este mosaico de críticas las lecturas cuir despliegan una multiplicidad de voces, deseos, categorías, cuerpos, imágenes, saberes y experiencias que perforan las fronteras de las pedagogías del integracionismo y la inclusión. En efecto, las teorías cuir se presentan como un freno a los discursos culturales y las políticas públicas de la diversidad sexual, que insisten en una idea de tolerancia, respeto y armonía, y que en neoliberalismo parecieran haberse vuelto imposibles de cuestionar. Las teorías cuir como formas de negatividad que reivindica, en vez de rechazar, conceptos como vacuidad, futilidad, limitación,

ineficacia, esterilidad, improductividad se suelen alejar de la zona de confort del intercambio educado, con el fin de aceptar una negatividad verdaderamente política para “dar por el culo, cagarla, pegar gritos, ser rebelde, maleducado, provocar resentimiento, devolver el golpe, hablar alto y fuerte, interrumpir, escandalizar, aniquilar” (HALBERSTAM, 2011, p. 122).

Los sujetos y sus teorías inapropiadas le permitieron a Deborah Britzman (2016) pensar en una pedagogía de las incomodidades, de los temores y de aquello que no nos animamos a conocer por las repeticiones de la normalidad. También en la Universidad de Toronto su colega Susanne Luhmann, comenzó cuestionar la inserción doméstica y superficial de estas teorías, preguntándose por el lugar que tendría una pedagogía *queer*. En un artículo de 1998 Luhmann (2018) nos regala la imagen de la pedagogía como una cosa bastante cuir, en una propuesta postidentitaria sobre la afectación de sus conocimientos que resalta tres exploraciones conjuntas – en mi simplificación: ¿Podemos resistir el deseo de autoridad y de conocimiento estable, haciendo estallar las certezas sobre lo que se sabe y sobre cómo llegamos a saberlo?, ¿Podemos desplazar el interés por las metodologías y técnicas para poner el foco en los múltiples e inasibles modos en que los estudiantes son perturbados por el conocimiento? y ¿Podemos soportar que nuestros estudiantes no soporten conocer lo que pretendemos enseñarles?

Más aún Judith Butler – una de las fundadoras de la teoría cuir en la academia – desestabilizó la noción de sujeto moderno, colaborando en comprender cómo puede ser desmontada la noción de un sujeto humano unificado, dando paso a subjetividades fluidas y en permanente cambio. Las preguntas por cuáles serían las limitaciones de esas prácticas, le permitió a Judith Butler (2005) criticar al sujeto moderno cuando los cuerpos importan, y cuando el género es comprendido desde su performatividad. Ciertamente una teoría de este tipo discute con la figura de un sujeto “humanista” que decide autónomamente sobre su accionar. El énfasis de Butler en demostrar que no hay tal sujeto que decide sobre su género, sino que por el contrario el género es parte de lo que determina la autonomía del sujeto, permitió oponerse a la noción normalizada del ser.

De allí también la idea de salirse de sí, o de desconstruir esa naturaleza autónoma que se proyecta desde la normalización de la modernidad, que Rosi Braidotti (2005) ha pensado en relación a la metamorfosis y a una teoría materialista del devenir. Esta pensadora ítalo-australiana, examinando el modo

en que las teorías feministas comprendieron al sujeto en general y al sujeto nómada en particular, remarcó nuestra incapacidad de abordar creativamente las transformaciones de una visión no unitaria del sujeto. En donde la encarnación, la inmanencia, la diferencia sexual, el rizoma y permanencia no olvidan el “materialismo de la carne”, o mejor dicho la sexualidad, el deseo y el imaginario erótico. El sujeto nómada para Braidotti (2005), en contraposición al autónomo, se distingue por una no adhesión estructural a los modelos, las reglas y los roles. El sujeto “no unitario” dividido, inacabado, atado, rizomático y transicional deviene de un proceso nómada, que lejos de marcar la disolución de todas las identidades en un estado de flujo – en el que emergerán diferentes conexiones –, puede albergar en sí mismo una especificidad sexual, ser sexualmente diferenciado y, consecuentemente, tomar diferentes formas y diferentes sentidos del tiempo en función de diferentes posiciones. También Donna Haraway (2014) compartió el espíritu de esta dislocación de la centralidad de lo humano a favor de lo posthumano y de un igualitarismo biocentrado, aunque se apoya en bases diferentes.

Más aún Rosi Braidotti (2015) pensó en la posibilidad de un “sujeto posthumano” que renuncie a su herencia humanista, consolidada a partir de la Ilustración y de su legado cartesiano del cogito – la kantiana comunidad de los seres racionales –, o en términos más sociológicos, el sujeto-ciudadano, propietario y titular de derechos (BRAIDOTTI, 2015, p. 11).

El cuestionar de la fe de los poderes únicos, autorregulados e intrínsecamente morales de la razón humana, además discute con un modelo civilizatorio que ha plasmado la idea de Europa como coincidente con los poderes universalizantes de la razón autorreflexiva. Ese sujeto, integrante de la doctrina humanista, equivale a la conciencia, a la racionalidad universal y al comportamiento ético autodisciplinante. En contraposición, la subjetividad posthumana es más bien materialista y vitalista, encarnada e integrada, firmemente ubicada en la relacionalidad (BRAIDOTTI, 2015, p. 67).

Y ahora sí un poco más al sur, en Brasil, Tomaz Tadeu Da Silva y Guacira Lopes Louro iniciaron una discusión en relación al lugar del sujeto en las teorías cuir y el rastreo de una política postidentitaria para la educación. Guacira Lopes Louro (2001) se inquietó en traducir la teoría cuir en la práctica pedagógica y cuestionó la tendencia de muchos educadores en comprender a la disidencia – sexual y

genérica – en una óptica de la tolerancia, cuando no la corrección de un sujeto. En su “pedagogía de los monstruos” Tomaz Tadeu da Silva (2000) recuperó los fantasmas de la pedagogía crítica, la monstruosidad como placer y peligro de una confusión de fronteras. En su enunciación, el sujeto – centrado, unificado y homogéneo – de la tradición humanista, que abala y reafirma la llamada pedagogía crítica fue abandonado como posicionamiento y cuestionó la fórmula de “moldear consciencia crítica”. Para Silva (2000, p. 14) el sujeto de la pedagogía crítica ve a la sociedad como el mecanismo lineal de un reloj, tornándose apto de la potestad de concertarlo. Efectivamente a partir de las teorías cuir el sujeto racional, crítico, consciente, emancipado o liberado de la teoría de la educación, entró en una crisis profunda y su “epistemología realista” limitó la esperanza de su realización.

En consecuencia, para Silva (2000) la soberana posición de una “conciencia crítica” se basa en el supuesto de la existencia de una teoría sistémica y total de la sociedad, que hoy ya se vuelve insostenible, en un contexto en el que las metanarrativas se miran con profunda desconfianza. Entonces la realización del sujeto ideal de la pedagogía crítica, depende de la aceptación de una epistemología realista y supone la existencia de un referente último y objetivo: la sociedad. A su vez y peor aún, este es sólo accesible a partir de una ciencia crítica de la sociedad y espera un sujeto plenamente realizado. Por lo tanto, es a la noción de “conciencia crítica” a la que se dirige el golpe mortal que las teorías cuir otorgan contra la pedagogía crítica.

En estas lecturas Silva (2000) recuperó los cuestionamientos dirigidos a la llamada “filosofía de la conciencia”, que está en el origen de esta concepción y que atiende también por el nombre de “teoría del sujeto”. Ella presupone que el humano (o individuo) es el centro y el origen del pensamiento y de la acción, que el ser humano es el soberano señor de sus reflexiones o de sus actos, y que sus pensamientos y acciones son, fundamentalmente, racionales y conscientes (SILVA, 2000, p. 16). Este sujeto “cartesiano” – supuestamente descrito por primera vez por Descartes – se caracteriza por ser centrado, unificado, homogéneo, racional, consciente, reflexivo y soberano.

En este conjunto de críticas a la “teoría del sujeto” explicó Silva (2000) que si bien es con Foucault y Derrida que esta cuestión se radicaliza, sólo Deleuze y Guattari arriesgan a proponer un cambio y desarrollan una pragmática de la subjetividad en la que desaparecen cualquier referencia a los “sujetos” como

entidades o como sustancias concebidas como centros o orígenes de la acción humana. Al concebir el mundo como formado por máquinas, Deleuze y Guattari rechazan cualquier distinción entre sujeto y objeto, entre cultura y naturaleza, entre interioridad y exterioridad. Y a diferencia de la subjetividad de la “teoría del sujeto”, las máquinas de Deleuze y Guattari no se caracterizan por lo que son, sino por lo que hacen. No hay ningún intento, sin embargo, de hacer remontar las acciones a cualquier supuesto origen – justamente el gesto fundador de la “teoría del sujeto”. Ningún punto fijo, ninguna esencia, ningún origen, ningún centro. Sólo líneas, flujos, intenciones, energías, conexiones, combinaciones. Con Deleuze y Guattari, se libera no sólo del “sujeto”, sino de todo el vocabulario que hace posible hablar de él, sustituyéndolo por un lenguaje, constituido de entes y seres que le son completamente extraños: máquinas deseantes, cuerpos sin órganos y agenciamientos (SILVA, 2000, p. 18).

3 REVITALIZAR A PAULO FREIRE

En este homenaje por reactualizar la potencia del maestro, quizás el libro “Enseñando a transgredir” publicado por bell hooks⁴ en 1994 sea una clave iniciática. Aunque menos afiliada con la teoría cuir, la feminista negra propuso revitalizar la educación como práctica de libertad a partir de restaurar una pedagogía no sólo en su condición intelectual, sino también corporal, espiritual y afectiva. A pesar descubrir con la obra de Paulo Freire una narrativa en la que aprendizaje podía ser libertador, para bell hooks (2019) su pensamiento se estructura con fuertes limitaciones respecto del feminismo. Aunque ni en la obra de Freire ni en el feminismo suelen pensar a partir de una noción de placer y erótica vital (HOOKS, 2019, p. 17). A pesar de que la obra de Freire, al ser una narrativa canónica de la pedagogía, sea abordada desde un punto de vista “voyeurístico”, bell hooks reflexionó sobre lo difícil que sería estructurar una crítica que al mismo tiempo continúe reconociendo lo valiosa y respetada que debería ser la obra de este pedagogo del sur (HOOKS, 2019, p. 70). Pero cuestionar no es lo mismo que rechazar. Por tanto, hooks no dejó de manifestar su rechazo al lenguaje sexista,

⁴ Bell hooks es el seudónimo de Gloria Watkins, ella escribe su nombre en letras minúsculas para establecer una separación entre ella misma y su trabajo, una forma de controlar el propio ego y dar énfasis a lo que dice, el contenido de sus obras.

como así también al modo en que Freire construye un paradigma falocéntrico de libertad. La voz de hooks remarcó la experiencia de la masculinidad patriarcal que Freire continua y la necesidad de actualizar su legado para dejar de ser objeto y subjetivizar – aunque no humanistamente – nuestras vidas.

Extender el legado pedagógico de Freire preocupó también a varios pedagogos, sobre todo en su país natal. Jaqueline Aparecida Barbosa (2017), por ejemplo, discutió las aproximaciones posibles con las temáticas de género y de raza, mostrando como la lucha de clases no localiza concomitantemente la lucha por los demás tipos de libertad. Joselaine Godoy Stênico y Marcela Soares (2017) resaltaron la necesidad de reinventar la pedagogía crítica a la luz de la construcción de los movimientos sociales brasileños del siglo XXI. Mesquita y Ramallo (2018) desviaron su paradigma desde los saberes de los pueblos afrodescendientes. Quizás Flavio Brayner (2017) fue quién más lejos llegó con su pregunta “¿por qué seguimos siendo freireanos?” y con la denuncia del proceso de institucionalización/domesticación, que va desde una especie de “culto a la personalidad” del maestro hasta su proyección como mecenas de la educación nacional brasileña y como un hito de referencia a las políticas públicas federales. Por tanto, Brayner (2017) colaboró en demostrar que esta institucionalización corresponde a la lenta pérdida de la sustancia subversiva que la caracteriza, en lo que llamó “paulofreireanismo” o la constitución de una teología secular.

Recientemente, los cincuenta años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* reunió a un grupo de colegas chilenos para recuperar una narrativa sobre la vigencia y presencia de Paulo Freire en la pedagogía del siglo XXI (OSORIO VARGAS, 2018). En particular entre este conjunto de textos-homenajes al maestro, Rolando Pinto Contreras (2018) remarcó tanto los ejes temáticos que aprendió con Freire como los aquellos ejes que considera que valdría la pena profundizar y revisar desde una textualidad freireana. Afirmó, entonces, que en toda su obra Freire insiste que es responsabilidad del educador, quién sabe enseñar y organizar la intervención formativa, el decidir sobre que enseñar, siempre como un guía o como un mapa de ruta del saber enseñar (PINTOS CONTRERAS, 2018, p. 147). Desde un conjunto de preguntas que remarcan las insuficiencias conceptuales de una visión sistémica de la pedagogía crítica, este pedagogo perturba la obra de su maestro preguntándole: ¿el educando es pasivo en lo que se le enseña y en lo que construye?, ¿los saberes que se enseñan y que tienen carácter disciplinario,

deben o no ser problematizados por los sujetos en formación?, ¿Sobre qué realidad vital se construyen los conocimientos nuevos?

Por otra parte y posicionada en una media tinta de estos discursos, Inés Fernández Moujan (2018) intentó explicar como Freire se mueve entre el personalismo y el existencialismo cristiano. En una proposición que dialoga entre el maestro y el marxismo clásico, esta pedagoga destacó que la idea de liberación en sus escritos responde a momentos diferentes de su desarrollo teórico. Interpretando desde las lecturas de la descolonialidad la noción de liberación, Fernández Moujan (2018) propone mostrar cómo la discursividad freireana es rizomática, en el sentido que no es lineal ni conservadora y en la medida que presenta rupturas y reformulaciones. Reconociendo los alcances de la pedagogía freireana en tres dimensiones – ética, política y cultural –, Fernández Moujan (2018) aborda una discursividad que por momentos se tornó ardua por su estilo conversacional/reflexivo – y muchas veces repetitivo – y por el entre lo epistolar y autobiográfico. Analizar los marcadores centrales de la obra de Freire (praxis, liberación, relación opresor-oprimido, política, diálogo, concientización, deshumanización/humanización, educación liberadora y acción cultural) le permitieron a Fernández Moujan (2018) realizar un análisis que permitió (re)pensar el concepto de pedagogía de la liberación desde las nociones de descolonización, colonialidad, subalternidad, resistencia cultural e intervención.

El filósofo argentino Rodolfo Kusch fue una de las voces más nombradas en problematización de la pedagogía del educador brasileño, en su lectura Freire se apoya en una tradición europea, católica y escolanovista propia de su época y “su pedagogía se sitúa en la encrucijada del pensamiento tanto católico como del nacionalismo desarrollista” (KUSCH, 2000, p. 119). Para Kusch (2000) uno de los argumentos centrales presentes en la obra de Paulo Freire y también en los desarrollistas, es el de la oposición entre hombre y naturaleza y la predicación consiguiente de que la misión del hombre – asumiendo la libertad de su realización –, estriba en el hecho de que su destino es transformarla. Al mismo tiempo que parten del concepto de un deber-ser dinámico del hombre, que llega incluso a afirmar que el único medio para lograr su ser es mediante la técnica (KUSCH, 2000, p. 120).

En ese marco Rodolfo Kusch (2000) examinó la propuesta freireana y sostuvo que, si bien Freire tiene un entendimiento y una comprensión acabada de la

situación de opresión por la que atraviesa el campesinado, promueve un desarrollo mediante la educación para que los oprimidos se adapten a una comunidad y a un sentido de realidad que no es propio de ellos (KUSCH, 2000, p. 114). Por tanto en la propuesta liberadora de Freire no es el educando – analfabeto, oprimido, alterno y negado – el que toma conciencia de sí mismo y de su situación, sino el educador quien aporta la condición de posibilidad para que ello acontezca. Esta lectura se mueve desde el personalismo y el existencialismo cristiano hasta una proposición que dialoga con el marxismo, en la que el educador debe haber tomado una posición “ético-crítica” frente a la alteridad negada y debe haber realizado un proceso de concientización/desalienación.

También en la denuncia de la colonización ejercida por querer concientizar a un otro, Esteva, Prakash y Stuchil (2013) insistieron en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos educación en la modernidad, en una contundente crítica a la mediación que resalta la anulación de las capacidades de ser que promueve la “concientización”. Desde su llamamiento a liberar la pedagogía estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de Paulo Freire, sosteniendo que Freire propuso un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos eran deshumanizados por la opresión, esta pedagogía supone que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse “plenamente humano” y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (ESTEVA; PRAKASH; STUCHIL, 2013, p. 34). Es por eso que para estos autores Freire adoptó presupuestos funcionales al sistema que trataba de cambiar, por lo que en vez de su transformación sus ideas alimentan su conservación y su reproducción. Después de todo también Freire, parecería suponer que los oprimidos no pueden liberarse a sí mismo, sino que estos – sumergidos en la opresión – necesitan de un libertador y pasan a formar parte del mundo del opresor. Además, Esteva, Prakash y Stuchil (2013), afirmaron que Freire escribió para educadores a los que intentó enseñarles tanto las virtudes morales y políticas como las herramientas técnicas, que le permitieran realizar una función asignada por medio de una externa liberación. De este modo Freire también se ubicaría en una tradición que descarta, suprime o descalifica –implícita o explícitamente– la abundante evidencia histórica de que los oprimidos y los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores.

Encerrada en el vicio de la mediación, ya que Freire en su pedagogía buscó realizar una operación que transforma un despertar crítico en conciencia o una concientización que no es más que otro nombre para la colonización, también Iván Illich colaboró en su dilucidar del proceso civilizatorio de la concientización o la internalización de una ideología. Por tanto, el pretender “liberar” a los paganos, salvajes, nativos, oprimidos, subdesarrollados, no educados o analfabetos, en nombre de la civilización (occidentalización), el progreso, capitalismo, socialismo, la ética universal, los derechos humanos, la democracia, e incluso la descolonización, ejerce una forma autoritaria, patriarcal y mediadora. Esta imposición promueve una ética libertaria afirmada en la (auto)arrogancia de “su propio bien” (ESTEVA; PRAKASH; STUCHIL, 2013, p. 37).

En efecto, la mediación es una práctica de colonización fundada en el presupuesto falaz de la autonomía del pensamiento o del libre albedrío del colonizado. Pero si el colonizado percibe que su mentalidad es negada, que “su ser es entregado” no podemos hablar más de autonomía sino de imposición. En la medida en que él, está percibiendo que es tratado como alguien que no tendría discernimiento para hacer una libre elección, ya que se le ofrece un campo de percepción impuesto. Las prácticas de mediación, incluso freireana, corresponden a una narrativa colonialista, eurocéntrica y occidental, que para mantenerse efectiva separan el vivir del “cono-ser”. En contraposición son las narrativas descoloniales y los saberes de la tradición de los pueblos colonizados, los que expresan otras racionalidades más allá el dispositivo de la mediación pedagógica – como la por ejemplo, la noción de mandinga (MESQUITA; RAMALLO, 2018).

También, como maestra, “chonga” y activista feminista de la disidencia sexual y genérica Val Flores (2017) provocó a la pedagogía freireana, desde un pensamiento en torno al cuerpo, los afectos y las sexualidades. Si bien una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, o valga decir en experiencias respetuosas de la libertad, ¿qué sucede cuando situamos corporalmente esa pregunta en una educadora con una identidad sexual y de género no heteronormativa?. Para Val Flores (2017), lejos del ideal de un yo autónomo y autotransparente, propio de la perspectiva liberal e individualista, la autonomía parte del reconocimiento de los límites del saber sobre sí, de admitir ese nivel de opacidad que habita en cada uno y que nos concreta y vinculada con otros. Al exponer nuestra vulnerabilidad, su

ejercicio exige condiciones legales e institucionales que lo estimulen y garanticen (FLORES, 2017, p. 94).

Para Val Flores (2017, p. 94) este concepto de autonomía es diseñado desde una lógica militarizada, que se consolidó en Argentina fuertemente no sólo durante la última dictadura militar sino también en los años 90 con la imposición del modelo técnico del docente. Por lo tanto, en la docencia, la práctica de la autonomía encuentra su expresión en la toma de decisiones en el aula, la forma de trabajar en clase, la planificación, las formas que tienen que ver con la selección y utilización de estrategias didácticas, la organización institucional, pero también y fundamentalmente, con la participación y construcción de políticas educativas y en la creación de espacios-tiempos para la deliberación escolar (FLORES, 2017, p. 96).

Ese autoritarismo, o pederastia, para Luhmann (2018) viene ligado a un paternalismo protector. En el cual un hombre mayor penetra a un hombre menor con su conocimiento, tal como Jane Gallop pensó en la relación a: “la base lógica detrás de esta búsqueda de un método adecuado es que las habilidades pedagógicas del docente se reflejarán en el progreso del aprendizaje de los estudiantes” (LUHMANN, 2018, p. 53). Entonces, el aprender queda relegado al esfuerzo del docente y a la buena enseñanza, una suposición que da lugar a algunas inversiones en el rol de la docente en el proceso de aprendizaje.

Si bien pensar el aprendizaje como problemas de técnicas didácticas es más interesante que como problema exclusivo de las capacidades intelectuales, ambos enfoques están contribuyendo a la idea de que el conocimiento y su transmisión pueden, y deben, ser dominados (LUHMANN, 2018, p. 53). Y es precisamente este deseo de dominación, el que debe descomponerse (LUHMANN, 2018, p. 53). Entonces, la pedagogía podría plantearse como una pregunta – en lugar de una respuesta – de conocimiento: ¿Qué nos provoca ser enseñado?, ¿Qué les hace el conocimiento a los estudiantes?, ¿Cómo se entiende el conocimiento en la relación entre docente/texto y estudiante? (LUHMANN, 2018, p. 53). Este es un cambio de curiosidad pedagógica, desde que – y cómo – el autor escribe o el docente enseña, a lo que el estudiante entiende o el lector lee. La pedagogía, entonces, comienza a virar de las estrategias de transmisión a una investigación sobre las condiciones para entender o rechazar el conocimiento” (LUHMANN, 2018, p. 53).

Y aquí vuelve a resonar, una vez más, la voz de Jack Halberstam (2011), para separar a las teorías cuir de la actividad humanista y optimista. Para rechazar

el progreso e ir para atrás, en lugar de las políticas de la esperanza, la utopía y el futuro. Ya que estas – heteronormativas y reproductivas – insisten en “mirar hacia adelante”, dejando siempre a algunos atrás. Si valdría la pena enunciar un sujeto cuir, este está ligado epistemológicamente a la negatividad, al sinsentido y a la antiproducción. Pues, la otra cara de la positividad es una fuerte insistencia en la responsabilidad personal. Lo que significa que mientras que el capitalismo produce el éxito de algunas personas por medio del fracaso de otras, la ideología del pensamiento positivo insiste en que el éxito depende solo del “buen trabajo” y que el fracaso es siempre una responsabilidad propia. Educadores consientes o buenos educadores educando a buenos estudiantes, esa es la idea de la individualidad. Pensemos en términos de negación del sujeto, más que en su formación. Interrumpamos el linaje más que de su continuación. Hoy nos toca deshacer el yo, más que de activarlo (HALBERSTAM, 2011, p. 135).

4 CONTAMINAR AL MAESTRO

El legado inmaculado de Paulo Freire llegó a su fin, su posicionamiento ya no podrá ser valorado más como una vanguardia intelectual. Sin desestimar sus valiosas contribuciones, este texto invita a discutir su legado y actualizar la vigencia de la más potente narrativa libertaria popularizada, autorizada y legitimada en el campo pedagógico contemporáneo. El “santo” educador de nuestra América, en el centenario de su natalicio y en el cincuentenario de su obra maestra – Pedagogía del Oprimido –, es homenajeado aquí como gesto de descomposición de la pedagogía disciplinar (RAMALLO, 2019).

Tal como Rosi Braidotti (2005) nos enseñó, espero que la lectura de este texto produzca – aunque sea de modo temporal – una contaminación o una mutación imprevista en el orden de nuestro pensamiento. Quizás una disrupción momentánea, una pausa reflexiva o un punto de resistencia a su higienización. Las teorías cuir en la educación o el creciente campo que algunos llamamos pedagogías cuir, nos invitan a desestabilizar, a perturbar, a afectar y a vivir de un modo más amable con todas nuestras vidas. Pese a los límites de este entusiasmo, esta confusa y temerosa escritura, espera no ser interpretada como un ataque al maestro. Sino más que más bien, a mí, me gustaría que estos apuntes – a la escucha de otros posibles de su articulación – sean comprendidos como un desplazamiento epistemológico, político, pedagógico, ontológico y vital que exceda

los límites históricamente disciplinados y disciplinadores de la dolorosa pedagogía que aún hoy habitamos.

El conjunto de textos que aquí entretijemos invita a desmotar la noción de un sujeto unificado, humano y autónomo, individual y patriarcal, dando paso a subjetividades fluidas y en permanente cambio. Posiblemente este camino sea largo, quizás continuemos por indagar cuáles serían las limitaciones de estas prácticas de subversividad, pero no es poco trazar críticas ausentes en la domesticada pedagogía crítica del siglo XXI. Diluir con estas voces “extrañas” la respetabilidad de la normalización, poner en cuestión a las pedagogías de la inclusión, romper con la totalidad y linealidad de lo sistémico, es un tránsito a una vida comunitaria.

Y a pesar de que este siga siendo un discurso, intelectual, esta confrontación no es estática y como el uso del *glitter* y el pañuelo verde, se caracteriza por el hecho de estar anclada en el presente. Más que por proyectarse hacia el futuro, con objetivos definitivos, esta reflexión abraza a las “ontologías de la actualidad” (BERNINI, 2018). No pretende resolver cuestiones universales, ni mucho menos regular una humanidad entendida en abstracto – como si pudiéramos adoptar el punto de vista del llamado Dios –, sino que por el contrario planteamos problemas a partir de un posicionamiento preciso, en el tiempo y en el espacio al que pertenecemos” (BERNINI, 2018, p. 46). Sin aspiraciones a la totalidad, deseo mutaciones en la obra del pedagogo nordestino y aguardo macular el sacro lugar que la pedagogía crítica institucionaliza le otorgó. Gozo en la podrida teoría de la educación, habito su sombra y comienzo a escribir algo de lo que aún poco podemos decir.

REFERENCIAS

BARBOSA, Jaquelina Aparecida. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: aproximações e possibilidades de diálogo. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v. 9, n. 21, p. 37-51, 2017.

BERNINI, Lorenzo. *Teoría Queer*. Madrid: Egales, 2018.

BRAIDOTTI, Rosi. *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2015.

BRAIDOTTI, Rosi. *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, 2005.

BRAYNER, Flavio H. Paulo-freireanismo: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22 n. 70, p. 851-72, 2017.

BRITZMAN, Deborah. ¿Hay una pedagogía *queer*? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, Mar del Plata, año 7, n. 9, p. 13-34, 2016.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ESTEVA, Gustavo; PRAKASH, Madhu; STUCHIL, Dana. De la pedagogía de la liberación a la pedagogía libertaria. En: AAVV. *Aprendizaje en movimiento: rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca: El Rebozo Palapa Editorial, 2013.

FERNÁNDEZ MOUJAN, Inés. La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y Prácticas-Revista de Filosofía y Educación*, Mendoza, v. 3, p. 1-17, 2018.

FINE, Michelle; WEIS, Lois. Estudios compositivos en dos partes: sobre la teorización y el análisis crítico acerca de la (in)justicia social. En: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Comp.). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2011.

FLORES, Val. *Interruções: ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

GODOY STÊNICO, Joselaine; SOARES, Marcela. Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira. *Educación*, v. XXVI, n. 50, p. 47-61, 2017.

HALBERSTAM, Jack. *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales, 2011.

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

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2019.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: una biografía intelectual*. São Paulo: Vestígio, 2019.

KUSCH, Rodolgo. Geocultura del hombre americano. En: KUSCH, Rodolgo. *Obras Completas*, Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

LOPES LOURO, Guarcira (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LUHMANN, Susanne. ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Santa Fé: Bocavulvaria, 2018. (Colección Pedagogías transgresoras II).

MESQUITA, Rui; RAMALLO, Francisco. La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación. *Revista de Educación*, Mar del Plata, año 9, n. 14, p. 121-35, 2018.

MIGNOLO, Walter. *El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2011.

OSORIO VARGAS, J. (Ed.). *Freire entre nos: a 50 años de pedagogía del oprimido*. La Serena: Nueva Mirada, 2018.

PINTO CONTRERAS, Rolando. Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire. En: OSORIO VARGAS, J. (Ed.). *Freire entre nos: a 50 años de pedagogía del oprimido*. La Serena: Nueva Mirada, 2018.

PORTA, Luis; YEDAIDE, M. M. (Comp.). *Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM, 2017.

RAMALLO, Francisco. La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, v. 27, n. 2, p. 217-36. Quito: Universidad Salesiana Politécnica del Ecuador, 2019.

RAMALLO, Francisco; YEDAIDE, María Marta. Densidades, devenires y nomadismos para restaurar una vieja e impermanente pedagogía: una conversación con María Marta Yedaide. *Revista Docencia y Cibercultura*, v. 3, n. 2, p. 312-27, 2019.

RIBEIRO, Tiago. Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da Unirio. Tesis (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

SEDGWICK, Eve K. *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid, Alpuerto, 2018.

SILVA, Tomás T. *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2006.

YEDAIDE, María Marta. Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. *En: JORNADA DE INVESTIGADORES EM EDUCACIÓN- GRUPOS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*, 4., 12 y 13 de abril de 2018, Mar del Plata. *Anales [...]*. Mar del Plata: UNMdP, p. 229-40, 2018.

YEDAIDE, María Marta; ÁLVAREZ, Zelmira; PORTA, Luis. La investigación narrativa como moción epistémico-política. Bogotá. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 27-35, 2015.

Sobre el autor:

Francisco Ramallo: Doctor en Humanidades y Artes (UNR). Magister en Estudios Étnicos y Africanos (UFBA) y Magister y Licenciado en Historia (UNMdP). Profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). En su proyecto de investigación en curso rastrea las (in)visibilidades del estudio de los afectos en la composición del campo pedagógico en Argentina, a partir de movilizar registros (auto)biográficos e imágenes cuir/*queer* útiles para descomponer el disciplinamiento de su cientificidad. **E-mail:** franarg@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4611-3989>

Recibido en septiembre de 2019

Aprobado en noviembre de 2019