

TRATADO DE TERATOS-PEDAGOGÍA. UN ANÁLISIS CUIR DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA ESCUELA

TREATISE ON TERATOS-PEDAGOGY. A QUEER ANALYSIS OF TEACHERS AND STUDENTS AT SCHOOL

Paūlah Nurit, Shabel

Universidad de Buenos Aires – CONICET, Argentina

paulashabel@gmail.com



Recibido: 15 de febrero de 2023

Aprobado: 10 de mayo de 2023

Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Shabel, P. N. (2023). Tratado de teratos-pedagogía.
Un análisis cuir de docentes y estudiantes en la escuela. *Revista de la Escuela de Ciencias
de la Educación. Dossier. 2(18)*, 1-15.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es presentar las ideas fundamentales de las teorías cuir para hacerlas dialogar con las problemáticas de nuestras escuelas cotidianas y contribuir así con una pedagogía para la creación de un espacio público que produzca igualdad y la posibilidad de generar comunidad desde la diferencia. Apelando a la figura de lo monstruoso (en griego *teratos*), como tópico recurrente en los universos cuir, realizaremos un análisis en dos partes: primero radicalizando la otredad de lxs estudiantes niñxs en tanto anomalía no/anti/pre-humana y, segundo, comparando la práctica docente con dos criaturas teratológicas como son Frankenstein y las brujas. A partir de una metodología cualitativa de discusión conceptual, forjamos una narrativa teratológica que nos permite explorar diversas dimensiones de la vida en las aulas, nombrar los conflictos de forma inesperada y, quizás, des-cubrir alternativas de acción educativa.

Palabras clave: Niñez – Pedagogía – Docentes – Cuir.



ABSTRACT

The aim of this article is to present the fundamental ideas of queer theories in order to make them dialogue with the problems of our everyday schools and, thus, contribute to a pedagogy for the creation of a public space that produces equality and the possibility of generating community from difference. Appealing to the figure of the monstrous (in Greek *tératos*), as a recurrent topic in the queer universes, we will carry out an analysis in two parts: first, radicalising the otherness of the children students as a non-/anti/pre-human abnormality and, second, comparing the teaching practice with two teratological creatures, such as Frankenstein and the witches. Using a qualitative methodology of conceptual discussion, we forge a teratological narrative that allows us to explore various dimensions of classroom life, to name conflicts in unexpected ways and, perhaps, to uncover alternatives for educational action.

Keywords: Childhood – Pedagogy – Teachers – Queer

Y ahora, ¡que comiencen los festejos!
Sendak, *Dónde viven los monstruos*

INTRODUCCIÓN

Dónde viven los monstruos

Tératos significa monstruo en griego y es una palabra comúnmente utilizada para designar a los seres más abominables y despreciables en una sociedad. Sin embargo, para el artículo que aquí presentamos, emplearemos la figura de lo monstruoso refiriendo a su acepción de extrañeza, como aquellos seres únicos en su especie, siempre anómalos, siempre inesperados y producidos desde su diferencia, pero desvinculados del temor y la maldad de la que suelen estar acompañados. Así, nos adentramos en una narrativa cuir -que reivindica las fugas de la norma hacia lo desconocido y la deformidad como desprogramación de la repetición de los libretos prefabricados de género y de modos de estar en el mundo- y la llevamos a la escuela.

En el abordaje pedagógico que proponemos, lxs docentes y estudiantes resultan criaturas teratológicas “donde emerge lo prohibido y lo imposible (...), [en tanto] el monstruo tiene una relación caótica, particular e inmanente: se entrelaza con la desviación, la transgresión y la subversión como gestos de la anormalidad y la anomalía social” (Guglianone, 2021, p.86). Esto quiere decir que pondremos el foco en la disrupción que produce la práctica educativa sistemática en la vida de lxs niñxs, como una alquimia institucional que tuerce el desarrollo de quienes entran en su círculo mágico y se deforman, en el encuentro con otrxs y con el conocimiento, hacia lugares insospechados. De este modo, hacemos aparecer la escuela como un espacio público donde caben todxs desde su excepcionalidad, reivindicando el derecho de cada unx a ser un monstruo, como proclama la activista travesti Susy Shock¹.

¹ Susy Shock es una actriz, cantante y escritora argentina contemporánea que trabaja en su arte por la visibilidad y los derechos de la comunidad trava/trans, a la que pertenece, y de todas las minorías sexo-genéricas. Desde su producción artística popularizó las frases “reivindico mi derecho a ser un monstruo” y “no queremos ser más esta humanidad” en una crítica feroz hacia la normalización de los modos de existir en el mundo occidental. Gran parte de su obra se centra en las relaciones entre adultxs y niñxs como umbral hacia la igualdad desde la multiplicidad (Shock, 2018).

El clásico libro de Sendak (2015), *Dónde viven los monstruos*, nos permite emparentar a la infancia con la monstruosidad sin alarmismo, abriendo intersticios imaginativos por donde repensar la relación de lxs niñxs con lxs adultxs, con la desobediencia y el aprendizaje, todos elementos fundamentales de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, no solamente lxs niñxs son criaturas, sino que también lxs docentes pueden representar la desviación de la norma si consideramos que educar es el ejercicio de transformar el crecimiento de lxs estudiantes hacia un lugar diferente del que tendrían sin el roce con las clases y sus timbres y sus pizarrones. Despojándonos de la retórica civilizatoria con la que se fundó la escuela moderna (Pineau, 2001), proponemos una narrativa teratológica, en la que la enseñanza formal no intenta enderezar personas, sino interrumpir la rectitud de esos caminos con la práctica novedosa del estudio compartido en el aula; una reformulación fantástica –y no dicotómica– de la segunda naturaleza “social” de la que hablaba Vigotsky² (van der Veer y Valsiner, 1991). Sin recetas prefabricadas, el acercamiento a la monstruosidad desde una lúdica conceptual produce preguntas pedagógicas desde las cuales la escuela adquiere matices que vale la pena indagar.

Lo cierto es que este texto no es un tratado y no vamos a hablar en él de monstruos, pero ambas palabras resultan sugerentes a la hora de analizar la vida cotidiana en las escuelas y algunas de las problemáticas que atraviesan, tanto estudiantes como docentes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, acordamos con Haraway cuando afirma que “importan los conceptos que usamos para pensar con ellos otros conceptos” (2020, p.35) porque nombrar es siempre un acto de producción artefactual (o brujería) que le otorga potencia a ciertas dimensiones de aquello que es nombrado, y obtura otras. Esto quiere decir que la escuela no es necesariamente un espacio social del desorden que trae la novedad ni de la burla a lo existente que interrumpe la reproducción de la mismidad, pero tampoco es necesariamente lo contrario, como se ha estudiado más a menudo.

Así, el objetivo del presente artículo es elaborar un abordaje cuir sobre las escuelas que supimos conseguir y esbozar una pedagogía situada y centrada en las relaciones humanas/monstruosas entre docentes, estudiantes y el conocimiento, para la creación de un espacio público que produzca igualdad y la posibilidad de generar comunidad desde la diferencia. Haremos referencia tanto al nivel inicial como a la primaria y secundaria en términos generales, circunscribiendo el estudio a las instituciones que trabajan con niñxs y adolescentes. Para ello, comenzaremos por exponer algunas ideas fundamentales de la teoría y pedagogía cuir y su propuesta de metodología de trabajo. Luego, haremos un análisis en dos partes, relacionando a estudiantes y docentes con la monstruosidad. En el caso de lxs primerxs, radicalizaremos su singularidad, haciendo de cada niñx un ser único en su especie con quien tenemos el compromiso ético de alentarlos en su mutación, y, en lxs segundxs, a partir de su comparación con las prácticas de dos famosos monstruos occidentales como son Frankenstein y las brujas, en su hacer de profanación y hechicería

² Nos referimos a la conceptualización del autor acerca del desarrollo filogenético “natural” y su transformación a partir de la invención humana de la cultura y la aparición del dominio “social”, como una segunda naturaleza que se asienta sobre la anterior para modificar su curso (van der Veer y Valsiner, 1991). El entrecomillado refiere a la crítica poshumanista y materialista sobre la binarización de la naturaleza y la cultura (Haraway, 2022).

respectivamente. Para cerrar, esbozaremos unas conclusiones sobre la posibilidad de que los monstruos vivan en las aulas, haciendo de ellas un aquelarre epistemológico en el que todxs pueden participar desde lo que son en cada momento.

DESARROLLO

Lo aterrador del abordaje cuir en la escuela

Cuir es la castellanización de la palabra *queer*, que en inglés significa torcido, raro, maricón, lo contrario a lo normal y esperable en una persona. Cuir es la reapropiación de la injuria por parte de una comunidad excluida, criminalizada y perseguida por no cumplir los libretos de género binarios del cis-hetero-patriarcado. En la década del 90 el término comenzó a utilizarse en una dimensión conceptual para referir a un “conjunto asistemático de pensamiento y teorización contranormativa de las sexualidades disidentes (...) un conjunto de teorizaciones polémicas, subversivas y hasta contradictorias” que apuntan siempre “contra el orden establecido (...) en virtud de un contexto específico” (Saxe, 2021, p.241-242). De todo este embrollo, nos interesa puntualizar algunas de las estrategias cuir de burla a la reproducción de los cánones del existir para llevarlos a la escuela, como aquel lugar donde la vida puede desviarse hacia lo imprevisible.

Para este ejercicio tomaremos especialmente a Deborah Britzman (2005 y 2016) y val flores (2017 y 2022), que han sistematizado algunas ideas de lo que se conoce como pedagogías *cuir* desde lo que con ellas se puede hacer más que desde una definición de contenidos. Ambas autoras nos invitan, en la práctica educativa, a poner atención sobre los objetos con disvalor del mundo cotidiano, como los monstruos, y hacer de la negatividad una resistencia. Esto sería, traer al aula a las identidades menospreciadas, pero también a las palabras y las cosas que en la cultura occidental han sido desdeñadas o directamente prohibidas y conjurar desde allí contra las desigualdades existentes. Esto podría ser, por ejemplo, la extensión de la operatoria feminista de nombrar la ausencia de mujeres en las ciencias (Morgade, 2016) y hacer de esos vacíos la potencia de un levantamiento de zombis: lxs olvidadxs contraatacan. En definitiva, desde Benjamin (1982) y su materialismo mesiánico que el regreso de los muertos vivos puede ser un elemento fundamental de redención para el presente.

Otra de las estrategias cuir contra-normalizadoras que describen las autoras es el de articular elementos que parecen no tener ningún tipo de familiaridad, generar nuevas conexiones donde se han hecho abismos y, cuando estén hechas, buscar otras para subrayar la fatalidad de la mutabilidad de todo lo existente. Esto es una crítica a lo estanco como cruel ilusión, en tanto el cambio en toda vida es permanente y no existe tal cosa como las identidades o formas definitivas, sino que lo que hacemos es caminar siempre en las fronteras hacia otra cosa. Para pensar estos puntos desde nuestras escuelas cotidianas, tenderemos puentes intergeneracionales, amalgamaremos el currículum con la brujería y haremos de la tríada didáctica un círculo mágico donde suene el conjuro de la educación pública: ¡Abracadabra, todxs pueden aprenderlo todo!

¿Pero qué es todo? Britzman y flores han abordado el conocimiento desde una crítica a la estandarización de la vida, cuestionando los regímenes de conocimiento/ignorancia para dar vuelta sobre lo que cada saber deja en las sombras

y así desestabilizar la propia idea del error. En sus publicaciones se pone atención sobre aquello que hace que algo sea considerado verdad o conocimiento valioso y lo que queda por fuera, considerando qué cuerpos pueden enunciar verdades y cómo los saberes refundan constantemente las posiciones yo/nosotrxs vs. vos/otrxs, produciendo jerarquías y oposiciones absolutamente contingentes. Estas conceptualizaciones también combaten contra la “autoría de la normalización” (Britzman, 2016: p.27) y la necesidad de que los sujetos de enunciación de los conocimientos sean transparentes, conscientes y racionales, debiendo esconder todo lo demás para ser tomadx en cuenta. Frente a esta epistemología opresiva, flores nos sitúa “en una pedagogía queer/cuir [donde] se ensayan las preguntas como modo de (des)conocimiento en tanto metodología afectiva de dislocación conceptual y corporal para trabajar sobre los límites de lo impensable, de lo intolerable, lo inescuchable” (2022, p.61). La apuesta cuir es por un diálogo entre la ciencia y la ficción, dando lugar a una variedad de relatos que nos permitan fabular mundos porvenir más amables (Haraway, 2020 y 2022).

También el tiempo se desestabiliza desde este lugar, abriendo la posibilidad de generar otros ritmos escolares a partir de la ruptura con el desarrollismo homogeneizador (Halberstam, 2005; Guglianone, 2022), o sea, de cuestionar la estandarización de las velocidades y, sobre todo, de los caminos a seguir en el crecimiento (algo que se viene trabajando en publicaciones pedagógicas como Baquero, 2001 y 2016). Mientras el capitalismo se narra a sí mismo en forma lineal y progresiva, la acción cuir en las aulas apunta a lo imprevisto de los efectos y juega con las anacronías, retrocesos y saltos mortales en la temporalidad de cada unx y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las cuales es posible que niñxs y adultxs se miren con otros ojos –quizás puestos en otra parte- y que siempre haya un rato más para explicar lo que no se entendió. Una conexión con el presente de la acción educativa, menos preocupada por la utilidad futura de los conocimientos que por hacer del aprendizaje una experiencia vinculada al placer y al encuentro con otrxs y con el conocimiento.

Otra de la maniobras *cuir* que rescatamos en este artículo es la de sostener la multiplicidad contra los relatos únicos y esa búsqueda desesperada por la verdad absoluta. Esto no significa pedir disculpas por cada afirmación que hacemos en el aula, sino hacernos carne de que el conocimiento es situado (Haraway, 2022) y que su sentido se juega en cada clase y en cada interacción. A pesar de la tendencia a lo Uno/Mismo de las instituciones modernas (flores, 2017), la escuela tiene mucho de relato surtido, en tanto cada docente que entra al aula es una versión posible de la existencia adulta, una ventana hacia lo que lxs estudiantes podrían ser, un modo de hablar que no habían escuchado, un corte de pelo que no habían visto, una palabra nueva, una idea desconocida. Los cuerpos docentes cuentan muchas historias y exponen en su espesura una parte del mundo diferente a todas las demás –motivo por el cual son permanentemente vigilados en su disidencia (flores, 2017), al igual que lxs niñxs y adolescentes que se salen de la norma. En pos de burlar esta operatoria de la violencia es que proponemos pensar en todos los habitantes áulicos como monstruos, criaturas únicas que sólo pueden producir lo inesperado en el encuentro, con todo el riesgo que eso conlleva.

Siguiendo con el cuerpo en la escena pedagógica, el planteo cuir nos exige considerar los efectos somáticos de las ideas desde un materialismo de la carne, que

nos permite hablar de nuestras cicatrices escolares y entender que ninguna idea se produce en el vacío, sino que es nuestro lazo con las circunstancias –escolares en este caso- lo que nos seduce a pensar de un modo u otro. Desde esta perspectiva, afirmamos que el pensamiento se produce con todo el cuerpo, que las buenas clases hacen sonreír a nuestras ideas y que las crueles pueden lastimar la piel (bell hooks, 2021). La pedagogía cuir afirma, también, que la sexualidad es una dimensión fundamental en todas las edades de la vida y en todas las prácticas pedagógicas –lo que se viene trabajando desde la ESI (Morgade, 2016)- para poner en el centro de la experiencia humana el placer, que también puede estar vinculado al conocimiento. Pero, ¿qué prácticas pueden hacer de la escuela un disfrute?

La indefinición de lo cuir y su falta de respuestas universalizantes, a esta y cualquier pregunta, lo vuelven aterrador, así como su acto de nombrar el daño producido por las escuelas hacia quienes fugan del régimen hetero-cis-sexual (personas *cuir*) y hacia quienes son *demasiado* gordxs, flacxs, lentxs, inmigrantes, marrones, negrxs y pobres. Pero en esto mismo reside su potencia como procedimiento del hacer y del conocer: poner los afectos sobre los pupitres y lanzar hechizos que sirvan de sostén para que el crecer de los monstruos sea mutante en sus singularidades y les llame a hacer comunidad desde la diferencia y contra las desigualdades. En este sentido, la pedagogía refiere necesariamente a la práctica de lo pedagógico, a aquello que se hace con las ideas educativas, corporizadas en el modo en que damos nuestras clases y discutimos al respecto. Es una pedagogía que plantea una pregunta epistemológica y ética, necesariamente política, sobre las escuelas a las que asistimos cotidianamente. Pero ni este ni muchos de los puntos antes mencionados son especialmente novedosos en la disciplina, la pedagogía cuir no pretende convertirse en tendencia innovadora en el campo para desterrar todo lo existente, sino practicar la duda y dejarse sorprender por las combinaciones más insospechadas. Allí vamos.

Niñx, estudiante, otrx, monstrux. ¡Bienvenidx!

La infancia es una categoría moderna y colonial (Rabello de Castro, 2020), creada en una Europa que transicionaba del feudalismo al capitalismo y re-clasificaba todo lo existente según sus intereses. Las etapas de la vida no fueron la excepción y quedaron organizadas en compartimentos estancos de niñez, adultez y vejez, los tres estandarizados, regulados y jerarquizados, con la adultez como valor mayor y los otros dos polos binarizados y pauperizados, dando lugar a lo que se conoce como adultocentrismo y viejismo (Magistris y Morales, 2021; autorx, 2022b). O sea, que la adultez se convirtió en el modelo ideal de humanidad –el más productivo y rentable-, haciendo de la infancia una versión aún cruda de persona y de la vejez una ya podrida. Esto quiere decir que desde que existe como tal, la infancia designa a un grupo infra-humano, que todavía no es, no entiende y no puede. Su familiaridad con lo monstruoso resulta, pues, originaria. Bajo estas operatorias, las infancias quedaron ubicadas en una relación de otredad radical frente a las demás generaciones, lo que usaremos a nuestro favor para argumentar por una teratología educativa de lo común. Pero, además, la cultura escolar creó sus propias aberraciones entre lxs niñxs, separando a aquellxs educables de lxs eternamente incivilizadxs, tan cercanxs a la naturaleza que ninguna institución social lxs traería del lado realmente humano. La exclusión de esta nueva infra-humanidad, salvaje y menor, sobre la que se fundó la

tradición sarmientina de educación –y que tan cabalmente expuso Carli (2012) al oponer al niño Sarmiento y el niño Facundo-, se reedita en nuestras escuelas cotidianas en variadas formas discursivas neoliberales (Baquero, 2016). Así, los colegios tienen en su matriz la percepción de todxs lxs estudiantes como infantes incompletxs, pero son, además, fabricantes de criaturas abyectas específicas de lo escolar, desencajadas de un sistema que se mide con estándares importados y crueles, que vuelven a minorizar a ciertos cuerpos y a naciones enteras por sus resultados.

Quizás, lo que más aterra de la niñez sea su manifestación de lo inesperado y esa posibilidad de la irrupción del acontecimiento, lo ingobernable de un ser nuevo, tópico que ha sido abordado por ciertos estudios cuir, como el de Schérer y Hocquenghem, quienes afirman que: “la infancia es siempre una forma de ponerse fuera de alcance, de subvertir la lógica adulta mediante la rapidez de sus desplazamientos” (1977, p.43). Según estos autores, tanto en sus preguntas inquisidoras como en sus intentos de imitación, la infancia trabaja contra el adultocentrismo desnudando lo absurdo de sus prácticas y la arbitrariedad de sus reglas. La duda constante y la copia exagerada, que atentan contra la naturalización de lo dado, son prácticas que las comunidades *cuir* llevan adelante diariamente, así como lo hacen lxs niñxs, sin que en ello se esencialice su modo de estar en el mundo³.

Por su parte, Halberstam le dedica un capítulo entero a la infancia en su libro *Criaturas salvajes. El desorden del deseo* (2020) en el cual, a partir de una relectura del libro de Sednak, vuelve sobre la alquimia de la anterioridad temporal de la niñez en relación con lo humano, así como sobre el descontrol y el borramiento de los límites de lo existente ante cada nueva vida que nace. Según el autor, lo salvaje “ nombra un modo de ser que se encuentra fuera de los sistemas de clasificación que colocan los cuerpos humanos en categorías claras y no superpuestas” (Halberstam, 2020, p.232) y la niñez forma parte de su zoológico de anormales no/anti/pre-humanos por su placer en el desorden y su apasionado estilo de relacionarse con el mundo y de conocerlo. En palabras del autor, así como los habitantes de la teoría cuir, lxs niñxs son manifestaciones de la monstruosidad que viven en el margen de lo que se entiende por humanidad estandarizada. Es en este sentido que sugerimos una narrativa teratológica y, si la escuela se ha entendido históricamente como aquella institución que lleva a lxs niñxs hacia la rectitud adulta preconfigurada, trataremos aquí de pensarla más como un artefacto que colabora en desplegar lo deforme de cada quien para entablar desde allí comunidad.

En muchos de los textos hasta aquí citados se resalta no solo la diferencia entre monstruos y humanos promedio, sino también la mutabilidad de cada una de las criaturas en el transcurrir de la vida, como posibilidad de cambio y de habilitar las dudas y transiciones contra las exigencias de inteligibilidad de este sistema. En este sentido, la tarea docente es más la de acompañar las alteraciones que la de lograr que cada unx encuentre *un* camino, *una* meta o *una* definición de sí: “Habrà que enseñarle a ser él mismo. Y finalmente, con ayuda del tiempo, a devenir otro” (Deligny, 2017, p.27). Así, la fisionomía cambiante de la infancia –en una carne que

³ Con esto queremos decir que no hay nada en la infancia que la haga ser reproductora ni transgresora de las normas sociales per se, sino que es posible ubicarla en uno y otro relato según se le preste más atención a unas prácticas que otras.

se expande sin control- la acerca a mutantes y monstruos: “El monstruo es aquel que vive en transición. Aquel cuyo rostro, cuyo cuerpo, cuyas prácticas y lenguajes no pueden todavía ser considerados como verdaderos en un régimen de saber y poder determinado” (Preciado, 2020, p.45). Si la monstruosidad se hace costumbre en las aulas es más probable que todxs se animen a experimentar con su ser, detestar menos lo que son y a hacer de cada unx su primera obra de arte, al decir de la docente y militante travesti Marlene Wayar (2018).

En definitiva, el encuentro con lxs niñxs siempre es con una otredad, que radicalizamos desde la perspectiva cuir en una deriva teratológica, donde la práctica articuladora es la de contarles a lxs recién llegadxs al mundo acerca de cómo es que funciona su comunidad –que ya existía cuando nacieron-, a la vez que entregarse a la certeza absoluta de que ese mismo mundo es un lugar diferente porque ellxs existen en él como una primicia. Así, la práctica docente es una forma de la bienvenida a lxs inmigrantes del tiempo que son lxs niñxs (Pescetti, 2021) con esas cartulinas de colores que recortamos cada febrero y que luego sostenemos con malabares didácticos todo el año.

Kohan (2007), siguiendo la propuesta de Derrida, trabaja en esta línea y apuesta a la hospitalidad como forma de recibir a la infancia evitando transformarla en una copia de la adultez existente. De este modo, sostiene la otredad como posición privilegiada sobre la mismidad y nos insta a dejar entrar a la diferencia (en nuestras aulas) en tanto tal, sin hacerla encajar en lo que ya conocemos: “Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de «nuestro» universo de normalidad” (Kohan, 2007, p.9) y allí debe quedarse para sostener su condición de extranjería y dar lugar a que lo común se componga en esa diferencia y no a su pesar. El punto central de su propuesta es que la acogida se realiza sin condiciones ni promesas, en una apertura hacia lo que viene, con un intenso interés en quienes llegan y una invitación al intercambio epistemológico con un absoluto cuidado de no transformar la conversación en un interrogatorio policial de frontera. Así, la hospitalidad derridiana carece de restricciones, tal como la educación pública, que es para todxs.

Esto quiere decir que cuando hablamos de las infancias lo hacemos siempre desde el exilio, desde lo que ya no somos, pero con lo que establecemos una relación apasionada. Esa extranjería a la que nos obliga el paso del tiempo nos da, sin embargo, la posibilidad de gestar el *entre* desde donde pensarnos y narrarnos, en diferencia, pero en comunidad y, en la escuela, ese enlace se basa en el conocimiento. Quizás, desde una perspectiva cuir nos sea posible forjar una epistemología de la proximidad, que nos dé una chance de entablar otras relaciones con la otredad desde el saber que compartimos, algo de lo que propone Haraway para “los inadaptables/bles otros” que no encajan en las taxonomías existentes: “unas relaciones de diferencia *distintas* a las de dominación jerárquica, la incorporación de partes en totalidades, la protección paternalista y colonialista, la asimilación simbiótica, la oposición antagonista o la producción instrumental de recursos” (2022, p.46). Relaciones monstruosas para burlar el dolor que causa la rectitud de un único camino posible.

Por supuesto que esta práctica ética conlleva riesgo, otro concepto con mala prensa en el pensamiento occidental y, especialmente, en la escuela moderna. Autorxs como Baquero (2001) y Terigi (2009) ya han presentado análisis críticos del concepto, que es con frecuencia utilizado para designar personas o poblaciones específicas que

carecen de las características necesarias para habitar la escuela, por lo que se encontrarían en riesgo educativo, a punto de caerse de la escuela hacia la calle. Pero en un abordaje cuir, el riesgo es inherente a cualquier acción humana y lo que hace posible que existan puntos de fuga de la iteración a la norma (Butler, 2006). Ir a la escuela es riesgoso porque no sabemos con quiénes nos vamos a encontrar –para aliarnos u odiarnos- ni qué efectos tendrá en nosotrxs el nuevo conocimiento –seamos profesores o estudiantes. Pero es exactamente este riesgo de lo desconocido y de la alteridad lo que nos genera la atracción suficiente como para volver a la escuela al otro día y al otro año. Lo que no sabemos de ella es lo que de ella nos encanta y lo que nos permite desplegar una epistemología de la proximidad entre lxs niños monstruos y lxs docentes, que también están emparentadxs con las criaturas más fenoménicas.

Docentes monstruos. La pesadilla de la educación neoliberal

El análisis cuir de este lado del pizarrón también se funda en la radicalización de la otredad, pero esta vez encarnada en figuras concretas de quienes han sido monstruos famosos en la cultura occidental. Esto quiere decir que utilizaremos dos personajes de la teratología moderna para describir el accionar docente, como aquel que, desde su propia abyección, da lugar a los más torcidos seres áulicos, que en sus bucles subjetivos marean los mandatos cis-témicos⁴. Lo cierto es que no hace falta demasiado para transformar a lxs docentes en monstruos porque en su tarea cotidiana profanan, conjuran y despabilan sublevaciones, son buenxs conspiradorxs y saben hacer mucho enchastre. Y, en su mejor versión, son la pesadilla de la educación neoliberal.

val flores (2017) introduce el tema desde su propuesta de pedagogía vampira y docentes que muerden el conocimiento curricular para urdir una educación de la mezcla, que desestabilice el binarismo de las ideas, contaminando con preguntas aquello que se considera absoluto y claro, hibridándolo con otros conceptos, forzando su mutación para “inventarse un modo de ser aun improbable” (2017, p.107). En los afilados colmillos de la autora, la educación es una traición a cualquier pureza, en tanto enseñarle algo a alguien es afectarlo e incitar lo sorprendente, tratar de provocar que pase algo diferente a lo que hubiera ocurrido sin ese aprendizaje. Desde este lugar educar es, necesariamente, torcer el desarrollo, generar una discontinuidad, apelando a un protagonismo no heroico de docentes y estudiantes en la actividad⁵, donde lxs primerxs, debido a su mayor experiencia en esto de vivir, asumen algunos compromisos mágicos, que pasamos a estudiar.

Frankenstein profanador

La primera acción docente monstrua que analizaremos está representada por Frankenstein, que desde Meirieu y su *Frankenstein educador* (1998) que es una figura importante para quienes habitamos las aulas. Pero no vamos a retomar ahora las ideas de este pensador francés, sino que nos centraremos en el subtítulo que la propia

⁴ Juego de palabras entre sistema –capitalista, colonial, adultista, patriarcal- y cis, que significa en latín “de este lado”, en referencia a la mismidad. En los estudios de género se utiliza cisgénero en oposición a transgénero.

⁵ Nos referimos a un modo de hacer historia como propone Le Guin en su texto *La teoría de la bolsa de la ficción* (2022).

Shelley le puso a su obra original: el moderno Prometeo. Este titán griego, que le robó el fuego a los dioses para ponerlo a disposición de la humanidad, tiene mucho de profe en la escuela si lo sacamos del relato épico –y su consecuente trágico final- y lo llevamos al arte cuir de la vida cotidiana.

Como el Dr. Frankenstein, lxs docentes sacan el conocimiento de los templos exclusivos de su producción y hacen de la información un bien plebeyo, para todxs. Irrumpen lo inmaculado de los espacios sagrados, como el laboratorio o el congreso nacional, para extraer la información y exhibirla en el centro de la plaza pública y que cada unx haga con ella lo que le parezca. Blasfeman sobre las verdades absolutas en una irreverencia que no es sólo la de presentar un saber, sino la de quedarse al lado de quienes van llegando para compartirles el sentido que supimos conseguirle a cada cosa, porque tienen claro que la educación no es una revelación divina de sentido único, sino una práctica del barro y del enchastre, un hacer irregular del desbarajuste, donde se nombra lo que hemos hecho lxs humanxs con eso que existe, que es necesariamente confuso y perfectible, atravesado por la historia de todo lo que no es humano y que se mancha cada vez que damos cuenta de que podría ser de otra manera.

Masschelein y Simons, que trabajan sobre este concepto, proponen pensar la escuela como: “Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas profanas, [que] remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido” (2014, p.18). Esto quiere decir que lxs docentes trabajan con y contra el currículum a la vez, socializando la información preestablecida en los programas y mucho de lo que de ellos se escapa, como si cortaran *en chanfle* los contenidos para que las raíces de los conocimientos crezcan más fuertes en lxs estudiantes y no se lastimen demasiado cuando sean trasplantadas a tierras más hostiles.

De estos autores se desprende una ética de la profanación, donde lo que se sabe se comparte como principio ético de democratización, pero también procurando contagiar el placer por aprender, como forma de aproximación hacia lo desconocido y de hacer lazo con el mundo:

Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas (...) En la escuela, nos centramos en las matemáticas por las matemáticas, en la lengua por la lengua (...) todo eso sucede independientemente de cualquier objetivo exterior que tenga que ser alcanzado inmediatamente (Masschelein y Simons, 2014, p.18).

Hablamos de una ética contra la promesa, decimonónica o neoliberal, como acción fundante de la instrucción pública al servicio de la productividad y la acumulación. Desterrando los utilitarismos pedagógicos, este monstruo realiza una profanación que declina de cualquier para qué y se adentra en los por qué de la enseñanza, haciendo nexo con el presente denso de nuestra historia. Una ética sin promesas, pero repleta de fantasías porque “la energía necesaria para sostener este compromiso con el trabajo de deshacer el mundo al tiempo que se intenta hacer otro *requiere* del auxilio de la fantasía para motorizar programas de acción” (Berlant, 2020, p.460, itálicas del original). Basada en el placer de hablar sobre el mundo –algo que ya le atribuyó Rancière (1988) a la forma escuela-, esta es una ética que genera

comunidad desde el saber que se comparte y que tiene que ver con todxs por igual y con nadie en particular, generando un nuevo pliegue conceptual sobre la tan debatida descontextualización escolar (Terigi, 2020). Un artificio performático de producción de igualdad desde la diferencia, en un mundo profundamente desigual.

La figura de Frankenstein reafirma, a la vez, lo necesario de la contaminación con lxs otrxs para ser, lo inevitable de la hibridación que se da en el encuentro con la alteridad, dando por tierra cualquier idea de naturaleza humana o esencia existencial subjetiva. En la novela, la monstruosa criatura del Doctor tiene vida y muerte en sus entrañas, es ciencia y fango, cultura y animalidad, en una combinación única que le permite existir. En las escuelas, se mezcla lo que cada unx trae con lo que enuncian (con palabras o no) compañerxs de banco, docentes, preceptores, bedelxs, quien maneja el micro y cocina en el comedor. Otra vez, hablamos de una pedagogía que tuerce la suerte de todxs lxs que toca, contra los discursos de lo impoluto y la higiene de las infancias (Carli, 2012), desde la combinación, la creación y la propuesta ontológica de (la cuir) Butler (2006) de que no somos sino en nuestras relaciones y no antes de ellas. Lxs docentes son el Frankenstein de cada día y llevan adelante esta monstruosa ética de la profanación animando a cada estudiante a deformarse/nos/lo todo lo que se nombra en las clases, que es en la erosión de lo existente se van abriendo ventanas para salir juntxs en el recreo a tomar un poco de aire y sol.

Pedagogías brujas y la conjura de otras temporalidades

Otras criaturas terribles que podemos estudiar en su reflejo proyectado sobre lxs educadorxs son las brujas porque, como ellas, practican la hechicería y evocan lo que no existe. Con pócimas desplegadas en secuencias didácticas hacen aparecer números imposibles – ¿qué son acaso las cifras negativas? - y les dan vida a objetos absurdos como el planeta júpiter o un átomo.

Pero para este análisis nos detendremos especialmente en la magia que producen las brujas sobre el tiempo en el aula, trastocando su regularidad lineal en, por lo menos, dos sentidos. El primero de ellos es la producción de una fantasía de aprendizajes sin apuro, con horas cátedra donde siempre hay un rato más para volver a explicar lo que haga falta. Sin desconocer los estrictos requisitos crononormativos de la institución, lo cierto es que la práctica docente tiene mucho más de hechizo de pausa que de vorágine (flores, 2022), si reconocemos ese tiempo profano del que hablaban Masschelein y Simons (2014), donde todo se detiene salvo el intercambio de conocimientos. En ese rato, donde se suspenden las acciones desvinculadas del aprendizaje, quienes enseñan se inventan los mil trucos para combatir la ansiedad de la respuesta correcta, la buena nota inmediata y la permanente evaluación de cada gesto, tanto la que reclaman lxs estudiantes para sí como la que imparten muchas veces sobre los cuerpos docentes.

Quizás el punto central de esta brujería sea el de convertir el “no lo entiendo” en una cuestión temporal, haciendo aparecer al final de la frase un “todavía”. Contra las retóricas del fracaso, volvemos sobre la pócima fundante de la educación pública para reafirmar que todxs pueden aprenderlo todo, solo que no al mismo ritmo ni con los mismos elementos. Este ha resultado un eje central en propuestas pedagógicas como las de Baquero (2001) y Terigi (2008) que, junto a muchxs otrxs, critican las concepciones tautológicas de desarrollo que estipulan finales predeterminados para

las personas y los conocimientos, junto con una estricta escala temporal en la que cada unx debe moverse. Pero si hay algo que la escuela tiene claro es que aprender algo nuevo es difícil y que no existen fórmulas mágicas para entender lo desconocido, más que la práctica de la interacción con los objetos y sujetos de la escena educativa. Hacer calma en sociedades de la hiper-actividad y la celeridad como las nuestras, así como sostener los procesos presentes desde el placer, sin que se los devore el exitismo futurista (Halberstam, 2020), califica de embrujo fantástico.

El segundo desvío temporal lo invocamos en las aulas cuando configuramos entre sus paredes un espacio de encuentro entre generaciones, donde las distintas edades se miran a los ojos y se preguntan si hay algo más que los libretos preestablecidos de comunicación a través el tiempo. Si los modos vinculares que heredamos están plagados de adultocentrismo –además de otros ismos-, la apuesta cuir encarnada en las brujas es conjurar lo intergeneracional conectando de modos inesperados lo existente para hacernos de alianzas educativas contra el tedio de la rutina y el pánico a la equivocación. Tal como venimos trabajando (autorx, 2022a, 2022b y autorx, e/p), otros lazos entre adultxs y niñxs son posibles, unos donde tanto el cuidado como la educación se apoyen en la interdependencia ontológica que portamos toda la vida (Butler, 2006) y las nociones de autonomía se gesten en el *entre* de las personas y el mundo, lejos del individualismo liberal y los paternalismos invalidantes.

Así, la tríada didáctica que se enseña en los profesorados pasa de ser un triángulo a una ronda en la que estudiantes y docentes se toman de las manos mientras dan vueltas alrededor de la caldera del conocimiento, procurando entenderse entre ellxs como algo más que el otro lado del binomio etario. A pesar de sus mandatos, la escuela tiene todos los ingredientes para una pócima de reinención de los vínculos intergeneracionales, donde compartir lo que se sabe responda a un llamado de democracia radical contra las opresiones instituidas, un descanso de la productividad compulsiva y la jerarquización de todas las formas de vida que este sistema tiene como norma. Este punto también ha sido trabajado por Rancière (1988) para la forma escuela, que reforzamos en este caso a partir de la idea de Berlant del *impasse* como: “una figura de descomposición; en la libre temporalidad de la extensión del tiempo, marca una demora que exige actividad. Dicha actividad puede causar distintos impactos o acontecimientos, pero uno nunca sabe a dónde lleva” (Berlant, 2020, p.362-363). Una buena clase puede caber en esta propuesta de tiempo trastocado, dirigido hacia un presente denso en acontecimiento de transformación desde una creativa-criatura acción educativa.

Lo cierto es que desde las investigaciones de Federici (2015) sobre el rol de las mujeres en la acumulación originaria de capital, que las brujas adquirieron una relevancia como figuras monstruosas de la subversión contra un sistema que, a fuerza de asesinatos, definió el conocimiento oficial como masculino, racional y mental. En cambio, la propuesta cuir de una pedagogía sintoniza con las brujas en tanto recupera la corporalidad de las ideas, que solo existen encarnadas en materialidades somáticas. En este sentido, afirmamos con bell hooks (2021) que lxs docentes entran enterxs al aula, repletxs de emociones que se ponen en juego en las interacciones educativas, junto con aquellas que traen lxs estudiantes, y que es sostenido sobre el florecimiento de estos afectos –y no en su control- que el conocimiento crece hacia todas las direcciones. Contra el mito patriarcal de las maestras como segundas madres

abnegadas en su labor, nombramos a lxs docentes como brujas obreras de la educación, que desafían a lxs niñxs con sus palabras, se dejan atravesar por sus interpelaciones, se organizan contra las precarias condiciones de trabajo, se apasionan con algunos contenidos curriculares y le hacen lugar tanto al conflicto como al placer de compartir saberes con otrxs.

CONCLUSIONES

O SOBRE LA POSIBILIDAD DE QUE LOS MONSTRUOS VIVAN EN LAS AULAS

Proponemos en este artículo una reflexión sobre la práctica educativa desde una perspectiva cuir, que nos ayude a configurar una pedagogía apoyada sobre lo público y lo común en la era de la privatización y el hiper-individualismo. Para ello, tomamos la figura de los monstruos, como otredad radical, y la emparentamos con aquello que niñxs y adultxs hacen en la escuela, siendo lxs primerxs criaturas inéditas y potencialmente irreverentes en su singularidad deformante y lxs segundxs modelos de monstruosidad específicos como Frankenstein y las brujas. Cada una de estas figuras hace a la lúdica conceptual que creemos necesaria para torcer la disciplina hacia la hospitalidad, la profanación y la producción de temporalidades desaceleradas, donde el encuentro con el conocimiento sea efectivamente para todxs en una narrativa teratológica que invite a cada unx a “encontrar en sí mismo ese deseo de vivir de otro modo, de experimentar un cambio, de ser otro, de estar, por así decirlo, radicalmente vivo” (Preciado, 2020, p.54).

Quizás parezca absurdo hacer de la educación una práctica de la alteridad, si de lo que se trata es de volver a las nuevas generaciones iguales a las anteriores, pero el punto es que puede tratarse exactamente de lo contrario. Desde que existe la escuela que ella funciona como el espacio otro de la casa y la familia (Dussel, 2022), rompiendo el monopolio de la mismidad para exponer a cada persona a lo desconocido e incierto. Volver a nombrar a la escuela en estos términos nos permite construir un relato no solo democratizante, sino también seductor sobre la vida en las aulas, un modo de inventarnos un presente de disfrute y aventura donde también el dolor, el conflicto y la incomodidad tengan lugar. Una posición bastante cuir del hacer, si logramos suspender el pánico por lo distinto y la tendencia a su destrucción –que también enseña la escuela- y entregarnos a la fiesta de los monstruos que, con tanta belleza, convida Sendak en su libro.

Sin embargo, no es solo el trabajo sobre cada unx lo que sugerimos aquí, sino que esta pedagogía tiene sentido si nos hacemos cargo de una de las estrategias fundamentales de las vidas cuir para existir, que es el de hacer comunidad (Halberstam, 2005; flores, 2017). Es en esta alocronía de suspensión de lo predeterminado que puede ser la escuela, donde se hace posible pensar otras relaciones, tanto entre adultxs y niñxs como también entre la escuela, las organizaciones sociales y los sindicatos que hacen a las comunidades educativas en su multiplicidad. Una apuesta por menguar el impacto de las promesas desarrollistas que explican la escuela por lo que será, para absorber la potencia de un presente donde ir al colegio tenga sentido por lo que hoy allí sucede, con su goce y su dolor. Entre todos los proceder de la perspectiva cuir, quizás al que más haya que prestarle atención sea al de generar lazos inesperados con otrxs diferentes y producir un espacio

público común desde la deformación, que aterre a quienes repiten que no es posible un mundo más amable.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los enfoques socioculturales, en: Baquero, R., Rodríguez Arocho, W. C., Maurizia, D. A., y González, V. (eds.) *Vygotski y su legado a la investigación en América Latina*, INIE-Universidad de Costa Rica, 9-24.
- Benjamin, W. (1982). Tesis de Filosofía de la Historia. En Benjamín, W. *Discursos Interrumpidos I*. Taurus, 175-191.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires. Caja negra.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz, en: Talburt, S. y Steinberg, S. (Eds.) *Pensando'queer'. Sexualidad, cultura y educación* (Vol. 5). Editorial Graó, 34-58.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, 7(9), 13-34.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para educadores que quieran cultivarla*. Tinta limón y Cactus.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51(1), 31-48.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- flores, v. (2017a). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- flores, v. (2022). Pequeña exégesis de un no: las acrobacias queer de un monosílabo, *Revista Disenso*, 3(4), 56-69
- Guaglianone, F. (2022). *Resurrectxs e insurrectxs: futuridades feministas y queer/cuir en las crisis de reproducción*. Tesis de maestría en estudios culturales, Universidad de Rosario.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. NYU press.
- Halberstam, J. (2020). *Criaturas salvajes. El desorden del deseo*. EGALES.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. consonni.
- Haraway, D. (2022). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables*. Holobionte ediciones.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante Editorial.
- Le Guin, U. K. (2022). *La teoría de la bolsa de la ficción*. rara avis.

- Magistris, G. y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Editoriales Chirimbote y Ternura Revelde
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Morgade, G. (2016). Toda educación es sexual, en: Merchán, C. y Fink, N. (Eds.) *Ni una menos desde los primeros años: Educación en Géneros para infancias más libres*. Las Juanas Editoras y Chirimbote, 43.66
- Pescetti, L. (2021). *Cómo era ser pequeño explicado a los grandes*. Siglo XXI.
- Pineau, P. (2001) Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, 78-91.
- Preciado, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla: Informe para una academia de psicoanalistas*. Anagrama.
- Rabello de Castro, L. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.
- Rancière, Jacques, Ecole, production, égalité. In Xavie, R. (comp.) (1988). *L'école de la démocratie*. Ediling, Fondation Diderot, 79-96.
- Shabel, P. N. (2022a). Nos encontramos igual. Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento, *Debate feminista*, 63, 127-148
- Shabel, P.N. (2022b). Enchastres vinculares. La amistad y el tiempo, *Revista Pikara*.
- Shabel, P. N. y Leavy, P. (en prensa). Todavía no nos ven. Formas de la participación de niñas en la producción y reproducción de la vida, *Revista Mora*.
- Saxe, F. (2021). *Disidencias sexuales: Un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contra-vitales*. Ediciones UNGS.
- Sendak, M. (2015). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka.
- Shock, S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Muchas nueces
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante ediciones, 209-221.
- Terigi, F. (2009): El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 23-39.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, 243-250
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.
- Wayar, M. (2018). *Travesti / Una teoría lo suficientemente buena*. Muchas nueces.