

# Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto

## Agrade/cimientos:

Quiero agradecer al colectivo de Aula Abierta -a los presentes y a los que están por/venir- la invitación de escribir para esta ocasión. No es un agradecimiento a la autoridad ni a la autorización que me brindan, como tradicionalmente funciona el dispositivo académico de méritos y carrera ascendente, y en la que sólo unos pocos son autorizados a decir algo, sino por invitarme a pensar en voz alta maneras y encuentros para compartir y construir espacios abiertos de diálogo que inscriban fisuras a los modelos hegemónicos de producción de saber y aprendizaje, y a las relaciones mediadas por éstos.

Actos indecentes para una teoría docente,  
Actos indocentes para una teoría (in)decente

## Inicio: con/texto

La gran mayoría de Universidades, tanto públicas como privadas, siguen todavía muy ancladas al modelo decimonónico, tanto en su concepción del saber, como en las estrategias y métodos de trabajo que utilizan. A ello hay que sumarle el vínculo cada vez más creciente con los compromisos corporativos que las transforman en instancias eficaces para el mercado, pero ineficientes para comprender y participar en otras formas de producción de conocimiento libre, horizontal, político, transformativo...

La universidad juega un papel clave en la diseminación de plusvalía teórica mediante todo un dispositivo tecnológico: es una máquina de saber, un *performance* instructivo. Conferencias, textos, charlas, clases magistrales y otras escenas de formación. Así, los libros, despachos, bibliotecas, producción de textos e investigaciones, congresos, carrera curricular, etc. configuran un mecanismo de selección 'natural' que premia a las 'estrellas académicas' y valora la sobreproducción, siguiendo el modelo capitalista neoliberal. Escuelas de pensamiento, paradigmas de investigación y disciplinas que funcionan como perfectos sistemas socio-técnicos de ensamblaje de citas, conceptos, prácticas, discursos... La clase magistral y el conferenciante se han convertido en el emblema del saber-poder, estableciendo una relación de superioridad frente a la audiencia, y una cadena de repeticiones incansables.

Pero con el desarrollo de las nuevas tecnologías se ha generado un cambio en la transmisión y estatus del saber, así como en la red citacional de difusión de éste. La emergencia de los medios hypermedia -las TICs- afecta los modos de registrar, editar, difundir y visionar las producciones de saber y representaciones identitarias, fracturando las tradicionales secuencias temporales de aprendizaje, pero también las nociones tradicionales de autoría, gracias a la proliferación de las políticas de licencia libre, los weblogs, las wikis.

Desde esta perspectiva el *performance* cultural (entendido aquí como el conjunto de acciones sociales repetidas), y el *performance* tecnológico, se encuentran estrechamente vinculados.

Jon McKenzie (2001) rastrea tres marcos desde los cuales repensar el papel del *performance* como un paradigma analítico desde el que comprender la estrecha relación entre la educación, la tecnología y el trabajo en las sociedades contemporáneas postfordistas. Distingue entre el *Performance Management* (el *performance* organizativo, de gestión y dirección, de multinacionales y cargos de administración y

gestión de empresa). El *Techno-Performance* (que estudia la operatividad de dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana -el *testing*- las telecomunicaciones y el desarrollo de tecnología militar y gubernamental), y los *Estudios de Performance*, un campo de estudios que analiza el performance cultural (en concreto los rituales, prácticas sociales y actos performativos<sup>1</sup> que configuran nuestra identidad en relación a una serie de regulaciones corporales).

McKenzie encuentra similitudes entre estos tres paradigmas y sus respectivos sistemas de operatividad. Respecto al sistema organizativo-productivo: eficiencia en la organización, en términos de economía burocrática. En el sistema tecnológico: efectividad en la ejecución, en términos de ejecución técnica. Y en la producción de capital cultural y *performances* culturales: eficacia, en términos de justicia social. Estos tres sistemas se constituyen mediante procesos performativos de repetición y optimización: de datos, de rendimiento, de esfuerzo, de trabajo, de operatividad, utilidad...

El ejemplo más 'dramático' de la relación entre estos tres paradigmas fue el caso del lanzamiento del transbordador espacial *Challenger* en 1986. Esta misión de la NASA, fracasada, tenía la intención de realizar dos clases-conferencias en el Espacio a cargo de la profesora de primaria y astronauta Sharon Christa Corrigan McAuliffe. Este proyecto se englobaba en el *Teaching in Space Project*, (durante el período de mandato de Ronald Reagan) y respondía a una estrategia del gobierno de derechas para incentivar en la población la aplicación y estimulación de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías.

Con el modelo postfordista hemos pasado de una centralización de la producción a una descentralización del proceso de toma de decisiones, lo que ha llevado a la incentivación de estrategias que antes eran más propias del ámbito de producción artística. Así, de la uniformidad, conformidad y racionalidad, hemos pasado a la gratificación de la diversidad, la innovación, la intuición, la flexibilidad, la creatividad y la motivación.

En una especie de predicción futurista, McKenzie vaticina que el *performance* será en el siglo XX y XXI lo que fue la disciplina para el S.XVIII y XIX, esto es una formación onto-histórica del poder y el saber. Como la disciplina, el *performance* produce un nuevo sujeto del conocimiento, fragmentado, descentrado y virtual. Identidades puestas en cuestionamiento, cuerpos transgénero, avatares digitales, proyectos de genoma humano, etc.

Si las instituciones disciplinarias y los mecanismos formaron la revolución industrial de la Europa Occidental y su sistema de Estados-Naciones-imperios coloniales, el performance programa los circuitos de nuestro mundo post-industrial y post-colonial: productividad, operatividad, rendimiento y repetición.

En este contexto, la eficacia operativa del saber en la educación se mide únicamente por su valor y operatividad futura en el mercado laboral: acumulamos títulos para engordar nuestros '*ridiculum vitae*' para el día de mañana... Pero el aumento del conocimiento performativo pone en cuestión la supuesta

---

<sup>1</sup> Los actos performativos desarrollados por el lingüista Jean Austin se refieren a un tipo de pronunciamiento que constituye lo que enuncia, produciendo la realidad que pretende describir. Más adelante serán reformulados por Jacques Derrida que dirá que cada vez que pronunciamos algo nos vemos implicados en cadenas de citación repitiendo los usos previos que nos preceden. Pero el lenguaje es iterativo, es decir sujeto a cambios de significado debido a la contingencia temporal de los usos de los términos. La efectividad de los actos performativos, su capacidad de construir verdad/realidad deriva de la existencia de un contexto previo de autoridad sujeto siempre a cambios. Judith Butler va a analizar la fuerza elocutiva del performativo para pensar en la formación de género y sexualidad.

Si, partiendo de las aportaciones de Butler y Derrida, los actos performativos del habla generan un habla y un saber autoritario en el que nombrar no es sólo describir la realidad sino también producirla, esto nos lleva a re-pensar ¿Quién está autorizado a hablar? ¿Qué es considerado como saber? Y ¿Qué capacidad tenemos para convertirnos en productores de conocimiento?

objetividad, racionalidad y universalidad del conocimiento (logocéntrico, escriptoicéntrico, falocéntrico, heterocéntrico), borrando las diferencias y particularidades de los contextos sociales y culturales, así como la especificidad de nuestros cuerpos en relación a la construcción social del género, la etnia, la sexualidad...

### **Nudo: prácticas de con/tacto**

Aula abierta nace del deseo de abrir las aulas y encontrar otros espacios físicos y subjetivos para el aprendizaje: un laboratorio de procesos relacionales en el que el contexto actual y presente es fundamental ¿para qué nos sirve aprender? ¿Qué necesito saber? ¿Cómo quiero aprenderlo y compartirlo? ¿Tengo que pagar siempre dinero para aprender?

Me gustaría centrarme ahora en el papel del deseo y la dimensión lúdica en los procesos de aprendizaje: el placer de hablar, el placer de aprender, el placer de conocer, el placer de hacer, y el placer de transmitir...

Pero aprender significa también des/aprender (Deborah Britzman 2002 [1998]) la normalidad que durante tantos años de escolarización tradicional ha acabado por formar una inercia pasiva de sumisión: actos de instrucción, guiones culturales internalizados, y pocas prácticas (*performances*) de actuación. Britzman propone imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo). Cito:

*Una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad o [...] de las pasiones de la normalidad por la ignorancia, y que las desestabilice. Es una pedagogía que pretende provocar lo que Gary Wickham y William Harper denominan 'la propia proliferación de zonas alternativas de identificación y de crítica'[y añadido desidentificación] que son necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras conceptuales dominantes, y para que se creen nuevos deseos (Britzman 2002:200).*

Esto significa concebir una pedagogía cuyos fundamentos sean la inestabilidad, el riesgo, la incertidumbre y el compromiso de las fuerzas disponibles.

También implica pensar la formación y la educación en términos de potencialidad (Agamben) y experimentación, para empezar a 'suspender' las categorías profesionales que nos han dividido entre protagonistas y actores secundarios. Entre los que tienen la potestad de hablar y dar permiso para hablar y/o hacer, y los que escuchan, ejecutan y repiten.

La potencialidad es una cualidad que está en todos. Significa tener la capacidad y la habilidad de hacer pero también de NO hacer. De ser conscientes de nuestras in/capacidades (en Rogoff 2007).

Como actores que nos movemos estratégicamente entre estos guiones pedagógicos, ocupamos más de un rol: así a veces podemos devenir críticos; otras teóricos, dramaturgos, aprendices, ejecutores, espectadores...

Al incorporar el deseo en nuestra relación con el aprendizaje nos convertimos en sujetos deseantes que incorporan la acción -el deseo- a nuestras acciones, lo que nos devuelve la capacidad de acción de nuestros cuerpos, así como de elección de lo que queremos aprender, desmontando la repetición pasiva de aprendizajes históricos que nos preceden y que, performativamente, repetimos sin saber muy bien por qué.

Enseñar y aprender es también un acto interpretativo, un proceso de ensayo, una educac(c)ión. Un ejemplo en esta dirección fue el proyecto *Womahouse*, una iniciativa que Judy Chicago y Mirian Schapiro emprendieron en los años 70. Partía de un compromiso político doble: por una parte una crítica sobre la producción y transmisión de saber en las facultades de artes, así como de la práctica artística. Y por otra parte, una denuncia de la exclusión de las mujeres en el circuito de producción, exhibición, recepción y legitimación del arte. La obra de muchas mujeres quedaba excluida del circuito artístico al dar más importancia al proceso, la relación y la producción de prácticas efímeras con un alto contenido político (*performances*, vídeos, instalaciones...), y por estar menos preocupada por la producción de objetos artísticos.

El primer curso de esta experiencia se realizó en la cocina de Judy Chicago y recibió el nombre de 'grupo de toma de conciencia' (*Kitchen Consciousness Group*). Se trataba de un método de distribución horizontal y homogéneo inspirado en el marxismo, en el que la toma de conciencia era mediada por la palabra -el habla y la escucha- así como por la acción performática mediante la cual se construía una narración autobiográfica colectiva, pública y política. En este proceso, el *performance* aparece como una teatralización de las narraciones, y más en particular de los roles de género, clase, raza y sexualidad que estos relatos median. El resultado de este proceso de agenciamiento performativo fue el de una producción/invención de una subjetividad política feminista.

Un año después consiguieron una casa abandonada fuera del campus universitario en la que durante 6 semanas un grupo de 16 mujeres se encerró. La casa fue un espacio de convivencia y de trabajo, no sólo de acondicionamiento para hacerla habitable (como vuestra casita), sino también de transformación de las habitaciones en instalaciones. Este proyecto se conoce como el *Womanhouse Project*. Al finalizar el proceso se abrió al público transformando el espacio doméstico y privado, en público y político. De este modo se cuestionó no sólo el sistema educativo basado en la trans/misión de conocimiento, convirtiéndolo en algo vivo y corporizado, sino también las instituciones de exhibición tradicionales y el espacio doméstico como una extensión del cuerpo femenino.

Los *performances* les permitieron desvelar el proceso de repetición regulado a través del cual se produce y normaliza el género mediante una serie de tecnologías del género<sup>2</sup> (De Lauretis) que se inscriben en los cuerpos. Ejemplos de esas acciones: el planchado en tiempo real de Sandra Orgel titulada *Ironing*, o el *performance* de Faith Wilding *Waiting* en la que mediante un gesto repetitivo de inclinación iba citando las esperas en la vida de una mujer: crecer, menstruar, enamorarse, casarse, engendrar, parir, envejecer<sup>3</sup>...

---

<sup>2</sup> Basándose en la noción foucaultiana de la "materialidad" del discurso, De Lauretis aborda la construcción de la identidad femenina [y también masculina] como un proceso material y simbólico. Así, el género es una tecnología que define al sujeto como "hombre" o "mujer" en un proceso de normatividad y regulación, de modo que produce las categorías mismas que pretende explicar. Su concepto de "tecnología de género" se hace eco de la cuestión hartamente tratada en los sesenta y setenta con respecto a la "diferencia" como elemento central en la crítica de la representación (ver Woodward 1997). La autora presenta cuatro enunciados básicos para la aclaración al problema del género: el género es una representación; la representación del género es su construcción; la construcción del género continúa en la actualidad, y la construcción del género también se ve afectada por su deconstrucción. El análisis y crítica de estas cuatro proposiciones le dan pie a sugerir que el discurso sobre el género es de vital importancia para el feminismo, así como el esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso desde otros lugares.

Así, el género (entendido como un aparato iconográfico), como sistema de representación, como un aparato bio-cultural, está destinado a la producción y normalización del cuerpo (y la subjetividad). La escuela, por ejemplo, aparece como una disciplina biopolítica central en el proceso de producción de la subjetividad moderna, de normalización de la identidad, y de naturalización de las *performances* de género, así como de disciplinación corporal, polarización de roles sociales a través de las prácticas diarias, pero también en la transmisión del saber, etc.

<sup>3</sup> Ver el video documental de Laura Cottingham *Not For Sale*. Una buena parte del vídeo recupera fragmentos de registros de lo que fue la experiencia del *Womahouse* así como de *performances* realizadas en ese contexto.

Esta experiencia, especialmente mediada por el *performance* como metodología política, generó una relación personal, íntima, y de con/tacto entre esas mujeres que permitió repensar el sentido del aprendizaje, y convertirlo en algo intersubjetivo, relacional, encarnado, político y dialógico<sup>4</sup>.

Se ponía así en marcha la relación entre pedagogía, *performance* y performatividad no sólo en el contexto del aula, sino también en el contexto social y cultural<sup>5</sup>.

El concepto de *zonas de contacto* es útil aquí para entender este tipo de prácticas horizontales que escapan de la asepsia y la profilaxis en las prácticas educativas tradicionales. Mary Louise Pratt (1999) usa este concepto para referirse a las interacciones entre grupos de personas diferentes, y que usan términos e ideas dispares. Define esta zona como *espacios sociales donde las culturas se encuentran, colisionan y forcejean unas con las otras* (Pratt 1999:519). Su texto se con/centra sobre las interacciones entre sujetos, instituciones y grupos culturales con poderes asimétricos, especialmente en el contexto colonial y las posteriores consecuencias de este sistema en el que el patrimonio nacional, la noción de ciudadanía, de comunidad, lenguaje y cultura chocan continuamente.

Pratt señala las estrategias de resistencia de las comunidades marginadas como procesos de transculturación mediante los cuales los grupos subordinados o marginados seleccionan y re-inventan los materiales transmitidos por la cultura dominante y metropolitana. Se trata de la interacción entre dos culturas (de aprendizaje) en la que una aprende a transformar lo dominante sin perder su propia identidad.

Uso este término para reconsiderar los modelos de comunidad en los que confiamos a la hora de poner nuestras rutinas, pero también expectativas y subjetividades en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por zonas de con/tacto me refiero no sólo a las comunidades de habla en las que se potencia lo oral, el humor, la comparación, las narrativas, etc. sino también a las aportaciones del *contact dance*<sup>6</sup>, una modalidad de danza contemporánea surgida en los años 70 en los Estados Unidos, inicialmente desarrollada por Steve Paxton, y que nos sirve no sólo como metáfora, sino también como metodología de acción-actuación-colaboración-participación que permite trabajar con y sobre los cuerpos (sociales, culturales, encarnados). En esta práctica no hay, en el momento de la acción, una distinción entre educador-educando; performer-audiencia.

El *contact* deviene así una estrategia política basada en la materialidad de los cuerpos y subjetividades diferentes -en contacto y en movimiento-. Para que esta práctica tenga sentido es necesario que el cuerpo interactúe con al menos otro cuerpo u objeto. Cada parte del cuerpo deviene una articulación<sup>7</sup> que actúa como nodo y anclaje para que el otro cuerpo u objeto se desplace en el espacio y forme una

---

<sup>4</sup> Sobre una definición de dialogismo ver el artículo de Javier Rodrigo contenido en esta misma compilación.

<sup>5</sup> Son much+s teóric+s del campo de los Estudios de Performance (*Performance Studies*) los que han intentado generar una relación entre *performance* y performatividad, pero para no extendernos simplemente resumiré que la tesis principal es que a pesar de que la performatividad se mantenga mediante la repetición de *performances* descontextualizadas, el *performance* como estrategia política reflexiva permite hacer visible los micro-procesos de iteración y la contingencia de la repetición en el contexto de historicidad sedimentado, y así contextualizar las prácticas para generar posibilidades de significación por venir, o usando terminología deleuziana, en devenir.

<sup>6</sup> Ver Broza María Paz (2000) "En torno a la definición del Contact Improvisation desde una triple perspectiva: coreográfica, acrobática y pedagógica" en revista digital, núm. 22, Junio. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd22a/ci.htm>.

<sup>7</sup> Deleuze y Guattari (1980) han desarrollado la noción de articulación en relación al deseo, entendida como una serie de nodos que en algún momento se forman de manera espontánea y luego desaparecen, se reabsorben, re-aparecen en otro germen, otro rizoma... En este sentido Aula Abierta ha generado un espacio para la articulación y la emergencia; un momento de insurgencia fruto de un deseo, un espíritu y un compromiso que a pesar de que desaparezca (esperemos que no), ha generado una fuerza que ya no va a poder pararse.

figuración<sup>8</sup>. No hay jerarquías ni protagonismos; un cuerpo ayuda al otro a colocarse en relación a su propio cuerpo, pero también al del otro teniendo en cuenta la gravedad y el espacio.

Se trata de ir encontrando los puntos de con/tacto para equilibrar las fuerzas; la gravedad en las relaciones de poder; balancearse por las alianzas indigestas; la suspensión de las marginalidades en torno al cuerpo como el género, la sexualidad, la edad, etc.; el levantamiento del peso de la visibilidad; las transferencias de discursos; el salto de las prácticas de resistencia, etc.

En una zona de contacto emergen tanto las zonas de proximidad como las de alejamiento, las tensiones y desavenencias, las diferencias de posición y de agenda política... es una práctica política de auténtico riesgo en la confrontación interpersonal con los demás<sup>9</sup>, como nos recordaba Adrian Piper (1990) en su performance *Funk Lessons* y en el texto *Presente Indéxico*: el racismo no es un problema teórico y abstracto sino una relación que empieza entre tu y yo, forzándonos a una experiencia inmediata sobre la complejidad de los demás y nuestras re/acciones.

Una pedagogía de contacto potencia formas más efímeras y placenteras de conocimiento basadas en lo oral, el diálogo, la experimentación física, el reciclaje, el *sampling*, el *performance* como una práctica que escapa a la fijación y seriedad del saber, etc. menos preocupado por la legitimación y la citación de autores, y más por la difusión viral, como es el espacio virtual de Aula Abierta.

Quizás para vosotros no tiene mucho sentido que esté hablando tanto sobre cuerpo y práctica de acción, pero para mí forma parte de una de las reivindicaciones dentro y fuera de la academia, que sigue pro/moviendo la racionalidad, y obviando que las tensiones y conflictos no surgen únicamente por la divergencia de posiciones ideológicas. Es lo que me ha enseñado la militancia feminista y queer, de ahí el título de mi artículo: pervertir (mejor que subvertir) lo docente; generar actos (in)docentes.

Por ello intento buscar otros espacios de relación-aprendizaje que me nutran para repensar el sentido de un proyecto educativo. Mis 'pinitos' con grupos de *performance* me han permitido encontrarme con comunidades de aprendizaje y convivencia espontáneas de las que he aprendido un modo más 'orgánico', indisciplinado, indecente, indocente... aunque tampoco exentos de conflictos (es un mal endémico de la condición humana. Pero aquí está la salsa de la vida...).

### **Desenlace: algunos ejemplos más**

---

<sup>8</sup> Rosi Braidotti (2005) propone el concepto encarnado de figuración que le permite articular las voces y posicionamientos que va adoptando a lo largo de su trayectoria vital, académica y militante. Una de sus figuraciones es la del sujeto nómada. Podríamos también pensar en una universidad nómada como la de la película visionaria *Fahrenheit 451* dirigida por François Truffaut en la que una pequeña comunidad de resistencia memoriza un libro para transmitirlo a los demás; ya no hay aulas ni universidades, sino individuos transmisores y conectores.

Las figuraciones funcionan como 'espacios' desde los cuales (re)pensarnos, atendiendo la dimensión corporal, material, espacial y vivencial de la subjetivación, y teniendo en cuenta las especificidades en torno al género, la raza, la etnia, la religión, la clase social, la edad, las condiciones físicas, la ubicación geográfica, etc. Se trata pues de 'localizaciones temporalmente espacializadas' (Kaplan, en Mendiola 2001: 218). El trabajo de Donna Haraway (1991) sobre el 'saber situado' también aporta una relación entre corporización y objetividad intelectual. Resumiendo, Haraway se interesa por el modo en que las epistemologías que provienen de las ciencias naturales han construido la 'objetividad' y los modos de saber racionales entendidos como neutrales y desencarnados. Esto es problemático por cuanto elimina la relevancia del deseo y el interés en la investigación científica, y desatiende los conocimientos que parten de lo personal, como los feminismos. Con esto Haraway no pretende deslegitimar el criterio objetivo intelectual, sino que lo reubica en lo corporal. Ello significa reconectar el compromiso y la respons(h)abilidad con lo intelectual y lo creativo.

<sup>9</sup> Para entender lo que estoy diciendo, aunque de un modo más metafórico que corporal en este caso, os remito al texto de Aida Sánchez de Serdio sobre la experiencia del proyecto que intentamos tirar adelante en la Facultad de Bellas Artes. Una confidencia... la que envió el mail de 'buen rollo' para reunirnos y hacer balance fui yo. No tengo tiempo de contar mi versión aquí pero sería casi igual a la de Aida.

En esta parte final del texto no hay un *-Colorín colorado este cuento se acabó*, ni un *-Fueron felices y comieron perdices*. Sabemos que todas las tentativas de generar prácticas de resistencia son extremadamente vulnerables, y que a la larga corren el riesgo de desaparecer, ser neutralizadas, apropiadas o invisibilizadas. No conocemos el futuro de Aula Abierta pero sí el presente. Una Aula autónoma, autogestionada, abierta, acrática, rizomática, libre...

Me gustaría apoyar su importante labor con la de otros ejemplos que siguen la misma línea:

En Barcelona la Universidad Pirata <http://www.sindominio.net/universitatpirata/moodle/> libera el conocimiento de la transacción económica, y busca en el placer y el juego una forma de aprendizaje. Como dicen, *en la UP sabemos lo que nos da gusto hacer. Y sobre eso estamos investigando. Porque el saber es una fiesta*.

Su cuartel de actuación fue el espacio ocupado Miles de Viviendas, pero en su derribo, siguieron buscando espacios de aprendizaje. Parten de la noción de saber situado, pero también de una noción situacionista de vivir con/el saber y el espacio. Siguiendo los pasos de De Certeau, realizan safaris urbanos: una visita a un *sex shop*, un taller de dildos, una práctica auto-etnográfica de rastreo de los 'mensajes' urbanos, un cineforum etc.

A modo de listado incorporo -para dejarlo por hoy de momento aquí- otras conexiones con el mismo espíritu de de/construir la universidad.

Copenhague Free University <http://copenhagenfreeuniversity.dk/>

University of Openness [http://uo.twentiethcentury.com/index.php/Main\\_Page](http://uo.twentiethcentury.com/index.php/Main_Page)

Free University of Los Angeles <http://www.freeuniversityla.org/>

Manora Free University <http://manofreeuniversity.org/>

Toronto Anarchist Free University <http://www.anarchistu.org/cgi-bin/twiki/view/Anarchistu/>

Informal University in Foundation <http://www.jackie-inhalt.net/main.html>

Unilibre de Chile <http://www.ulibre.org/>

**¡¡Abrid las ventanas y las puertas para que entre aire fresco!!**

### **Judit Vidiella**

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona. Actualmente está finalizando su tesis doctoral sobre Estudios de Performance. Participa en el Master de 'Estudios y Proyectos de la Cultura Visual' (UB). Educadora y Miembro del grupo de performance Corpus Delecti. Intereses: cuerpo, performance, performatividad, feminismos, teoría queer, cultura visual.

### **Para saber... más**

Braidotti Rosi (2005 [2002]) *Metamorfosis, Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.

— (2000 [1994]) *Sujetos nómades, corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Barcelona, Paidós.

Britzman Deborah (2002 [1998]) "La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Mérida Rafael (Ed.) *Sexualidades Transgresora. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

De Lauretis Teresa (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas, cuadernos inacabados, 35.

Deleuze y Guattari (1980) *Mil Mesetas*. Madrid: Pretextos.

Haraway Donna (1991) *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. London and New York: Routledge.

McKenzie Jon (2001) *Perform or Else. From Discipline to Performance*. London and New York: Routledge.

Mendiola Ignacio (2001) "Cartografías liminales: (el (des)pliegue topológico de la práctica identitaria", en revista *Política y Sociedad*, núm. 36, pp. 205-221, Madrid.

Piper Adrian (1990) "Xenophobia and the indexical present I: an essay", in O'Brien Mark (ed.) (1990) *Reimagining America: The Arts of Social Change*. Filadelfia: New Society Press.

Pratt Mary Louise (1999) "Arts of the Contact Zone", en Bartholomae David y Petrofsky Anthony (Ed.) *Ways of Reading*. New York: Bedford/St. Martin's.

Rogoff Irit "La academia como potencialidad", en *Zehar, revista de Arteleku*, ISSN 1133-844X, N°60-61, 2007, págs. 10-15  
[http://arteleku.net/4.1/zehar/6061/Rogoff\\_es.pdf](http://arteleku.net/4.1/zehar/6061/Rogoff_es.pdf).

Wiegman Robyn (2002 [1997]) "Desestabilizar la academia", en Mérida Rafael (Ed.) *Sexualidades Transgresora. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

Woodward Kathleen (Ed.) (1997) *Identity and difference*. London, Sage.

## Licencia

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 España de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.