



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

*Rose Ammarantha Wass Suárez:*

**Experiencias (Auto) Biográficas, Vínculos Deseantes y Tránsitos de la  
Indignación de una Maestra Trans-Chueca**

**Tesis Doctoral Presentada por:**

**Yennifer Paola Villa Rojas**

**Código:2017299014**

**Dirigido por:**

**Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia**

**Profesora Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional**

**Bogotá D. C. Diciembre del 2021**

*\*No soy la misma desde que conocí a Ammarantha Wass e inicié la escritura de esta investigación; juntas hemos devenido manada -siendo nuestras propias perras- encarnada en la digna ravia y los erotismos militantes, esos que configuran irrupciones a un mundo no sentipensado para nosotras, pero que decidimos tomarnos, morderlo, llenarlo de nuestros olores y degustarlo lentamente con la insolencia propia de las malqueridas. Por eso, para ti Diva del Tropol mi amorosidad revolucionaria y mi gratitud nostálgica.*

*\*\* Luego del 28 de abril del 2021 no fuimos lxs mismxs. A las comunidades y territorios violentados por el Gobierno Uribista-Duquista mi abrazo cómplice y la esperanza de que podemos “desimaginar lo imaginado”. Un fueguito por cada joven masacradx, desaparecidx, agredida sexualmente, mutiladx, acosadx, perseguidxs, hostigadx, encarceladx injustamente y/o llevadx al exilio. Igualmente, un beso para sus madres, hijxs, padres, hermanxs, amores y organizaciones sociales, ¡no nos olvidamos! porque sabemos sanar-colectivizar los dolores.*

*\*\*\* Pedro Lemebel solía decir “No tengo amigos, tengo amores” y yo agregaría que dichos amores han sido fuerza, cuidado, diálogo y juntanza; por ello, gracias a mi madre sabia, libertario padre, amorosx hermanx, insurrecta hermana, preguntón Jero, inquieto Dante, espiritual Bruisser, insumisa Pao, apasionada Ale, dulce Sebas/Maca, fronterizx niñx Edith, transgresora Nata, sensible Rata Calva, cuidadosa Nair, combativo Cris, encantador bandidillo, apacible Carlos, leal Gineth, fantástica Yineth y guerrero Leo. Lxs llevo en las tripas.*

*\*\*\*\* Una bella melodía para Piedad, Raúl, Maximiliano, Alfonso, Renan y Marco Raúl. Lxs maestrxs que, además de sus orientaciones a lo largo del proceso formativo, las luchas comunes y las diferencias, actuaron para salvaguardar mi vida en medio de la barbarie. En definitiva, una se sabe querida cuando es cuidada.*

*\*\*\*\*\*Esta investigación la terminé de escribir en medio del exilio forzado, sentada en un pequeño escritorio, rodeada de fotocopias, algunos libros -que pude empacar en la maleta de quien huye-, lápices de colores y llevando en la piel los agujeros del destierro; así, agujerada, devine subversión enegrecida junto a quienes me acogieron. Gratitud con Óscar, Jhonathan, Zardel, Wolfgang, Clemencia, Leonardo, Gus y Rich.*

*\*\*\*\*\* Un beso para cada unx de mis estudiantes.*



**Figura 1.** “La Diva del Tropol”. Fotografía tomada por Nathalia Nieto en el Mural que, a las afueras de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, pintaron algunos colectivos sociales en el 2020; allí se puede leer “Educación gratuita, digna, diversa y antipatriarcal” mientras a su alrededor fluyen llamas.

“Ese día me emocioné muchísimo, me dio mucha, mucha alegría, porque íbamos con Jazmín en el taxi y yo mirando hacia la entrada de la Nacho cuando la veo allá gigante, yo dije como ¿estoy soñando? ¿Qué es esto? [...] yo llegué y me le tiré encima y yo -levántate Ammarantha-, le dije -te vas a poner colores cálidos porque el mural tiene colores cálidos- entonces, por eso escogimos el esqueleto rojo con los brillantes y pues ella como «ay nena lo que sea»”.

*(Fragmento Situación Conversacional Nathalia Nieto<sup>1</sup>, 2020)*

---

<sup>1</sup> Amiga, activista y estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, unx de lxs amores de Ammarantha en su experiencia universitaria y barrial en Molinos, Sur Oriente de Bogotá.

*“24 de febrero, el nacimiento de Ammarantha con cuna en un barrio obrero, un cuerpo mestizo y paria... 24 de febrero, lentejuela y una marcha celebrando la existencia con empute y digna ravia.*

*Mirá lo regio no cabe, sal muchacha para la calle, que aquí la gente ya sabe que te estás cambiando el traje, que las corbatas no caben en tus vestidos de calle, has cambiado la corbata por los vestidos de calle.*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¿Cuándo llegarán, cuándo llegarán?*

*¿Cuándo llegarán, cuándo llegarán?*

*Upa (música)*

*No temas muchacha un traje, por la ofensa de tu padre, muchacha ponte tu traje, muchacha ponte coraje, muchacha ponte coraje que la disputa es la calle, muchacha ponte tu traje que la disputa es la calle.*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¿Cuándo llegarán, cuándo llegarán?*

*¿Cuándo llegarán, cuándo llegarán?”*

- Bueno, no sé mi nacimiento oficial es el 10 de marzo del 94, sin embargo, en esta cosa (auto)biográfica, iba a recalcar mi nacimiento trans, por así decirlo, cuando decido hacer el tránsito oficialmente, fue un 24 de febrero y como que eso implicó un montón de dramas, sobre todo familiares, la echada de la casa y demás.

*El tiempo vuela ligero, mi madre estará orgullosa de parir un comunero, una travesti garbosa que mantiene corto el pelo, pero, sé ve más hermosa, mantiene corto el pelo, pero, sé ve más hermosa.*



*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¡Oiga mis derechos cuándo llegarán!*

*¿Cuándo llegarán, cuándo llegarán?*

- No pues ¿qué más decir? Pues que tomé de pista a Totó La Momposina, que gracias que estoy dando créditos, muchas gracias, que también precisamente implicaba el reconocimiento de una identidad, un nuevo nacimiento, más allá de los dramas que implicó; también, el coro habla de los derechos cliché o no, pues sí nací como en medio de los contextos de unas marchas en contra de la Teletón, en unas movilizaciones importantes que se hicieron durante esos tiempos y que así ha sido, que todo el tiempo seguimos en la lucha (risas)".

*(Narrativa tomada de "Camellos de la U" realizados por Ammarantha Wass)<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Durante el proceso investigativo fue construida una estrategia metodológica-pedagógica que llamamos "Camellos de la U", la cual consistió en compartir los diferentes trabajos que Ammarantha Wass realizaba al interior de las clases para poder conversar sobre/desde ellos generando en cada uno la emergencia de preguntas que se encarnaban durante la vida cotidiana; acordamos que luego de escribir, dibujar, leer u otra acción que surgiera, las compartiríamos por correo electrónico o WhatsApp.

## Tabla de Contenido

A Manera de Aperturas: el Devenir Manada .....	12
La Pasión de la Experiencia Profundamente Inscrita en el Cuerpo.....	25
Capítulo I. Sentidos de la Experiencia como Modo de Conocer In-Surgente .....	59
La Hermenéutica como Praxis del Conocer .....	67
La Vida Narrada desde lo (Auto) Biográfico .....	96
Rio de las “Narrativas (Auto) biográficas” .....	100
Orillas del Puenteo Didactobiográfico y Escriviviente.....	111
Caracolear y “Ralentizar” lo Investigativo.....	137
Capítulo II. Pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista: Un posicionamiento insurrecto, erótico y purulento.....	156
Interpelación feminista a algunas travesías de la Educación Popular .....	164
Poéticas de las pedagogías críticas. Ampliación de conciencia, desocultación y fugitiva	193
Travestir, mariconear y chuequear las pedagogías críticas de raíz latinoamericana. Justicia erótica y furia trans-chueca .....	222
Reimaginando la pedagogía feminista desde erotismos exaltados.....	236
Experiencia situada en las pedagogías feministas con perspectiva anticapacitista en el contexto universitario. ....	253
Capítulo III. Luchas combativas, eróticas y anticapacitistas en la formación de maestras trans- chuecas.....	257

La estrategia de colonización y exterminio de las vidas trans-chuecas bajo la inintegridad del sistema de opresión capacitista.....	262
Dominación capacitista/patriarcal tras “la educación inclusiva” en formulaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN).....	290
¿Qué caminos precisamos co-construir en clave de procesos inclusionistas críticos en la UPN? .....	317
Pensamiento Feminista Negro para develar la Matriz de Dominación Capacitista .....	334
Reflexiones finales: Abrir la piel y remendar(nos) .....	359
Referencias Bibliográficas.....	385
<b>Anexo 1. Archivo Viviente de Narrativas (Auto) Biográficas “Ammarantula”</b>	

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> “La Diva del Tropel” .....	3
<b>Figura 2.</b> Ammarantha Wass tránsitos de Vida.....	17
<b>Figura 3.</b> Intercambio de Correos entre Nosotrxs en el Proceso de Admisión 2015. ....	47
<b>Figura 4.</b> El encuentro exaltado.. .....	50
<b>Figura 5.</b> Correo de William Silva Suárez luego de conocer los resultados de la Prueba Específica.....	52
<b>Figura 6.</b> Ammarantha y la Señora Rosa, su madre.....	58
<b>Figura 7.</b> Construcción Metodológica de la Investigación.. .....	66
<b>Figura 8.</b> Sentidos de la Hermenéutica Recreando los Aportes de Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999-2006).. .....	69
<b>Figura 9.</b> Marcha Antiteletón en Bogotá, el “No lugar de las Trans-Chuecas” .. .....	78
<b>Figura 10.</b> Puentear nuestras narrativas.. .....	99
<b>Figura 11.</b> Taller de Arengas orientado por “Tía Ammarantha”. .....	129
<b>Figura 12.</b> ¿Cómo acontecieron los momentos de la investigación? .....	139
<b>Figura 13.</b> Reconfiguración y recontextualización del sistema categorial.....	146
<b>Figura 14.</b> Espacios de diálogos desde la fiesta travesti. ....	147
<b>Figura 15.</b> Estrategias Pedagógico-Investigativas y su lugar en el archivo viviente. ....	150
<b>Figura 16.</b> Patrona de las Malditas.....	155
<b>Figura 17.</b> La profesora Ammarantha Wass. ....	169
<b>Figura 18.</b> Relacionamiento entre troncos y periodos históricos de la educación popular y las pedagogías críticas.....	180
<b>Figura 19.</b> Marcha “No más TELETÓN” .....	213
<b>Figura 20.</b> Encuentro Clase “CLACSO” Erotismos-deseos anticapacitistas y antipatriarcales.....	219
<b>Figura 21.</b> Con LaBanda Sin Miedo saliendo a marchar.. .....	222

<b>Figura 22.</b> Por una Universidad ANTIPATRIARCAL ¿Y ANTICAPACITISTA? .....	230
<b>Figura 23.</b> Furia Travesti y cuidados. ....	235
<b>Figura 24.</b> Comentarios de estudiantes en redes sociales sobre “Amarantta”. ....	276
<b>Figura 25.</b> Irrupciones a la metáfora visual trans. ....	283
<b>Figura 26.</b> Ana María y yo, hablando mierda en algún taller. ....	325
<b>Figura 27.</b> Comprensiones sobre la discapacidad utilizadas en el Acuerdo 008 del 2018 emitido por el Consejo Académico (UPN). ....	329
<b>Figura 28.</b> Tía Ammarantha en las calles. ....	339
<b>Figura 29.</b> Matriz de Dominación Capacitista. ....	342
<b>Figura 30.</b> Militantes Movimiento de Vida Independiente EE. UU. ....	343
<b>Figura 31.</b> Militantes Movimiento UPIAS Inglaterra. ....	344
<b>Figura 32.</b> Flyer Campaña Consejo Consultivo LGBT Ammarantha Wass. ....	349
<b>Figura 33.</b> Materiales pedagógicos construidos por Cuerpxs en Resistencia en el Proyecto “Títeres con memoria” financiado por USAID. ....	358
<b>Figura 34.</b> Coqueta y otras chicas del barrio Santa fe y yo fumando. ....	375

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Procedimiento Proceso de Acompañamiento Pedagógico Aspirantes con Discapacidad Visual y Restricción en la Movilidad UPN (2015).....	39
<b>Tabla 2.</b> Momentos de la Investigación y Preguntas Generadoras .....	140
<b>Tabla 3.</b> Sistema Categorial de la Investigación .....	148
<b>Tabla 4.</b> Ruta de lectura sobre las comprensiones existentes frente a las pedagogías feministas que entrecruzan las experiencias que subvierten del género, el sexo y la corporalidad. ....	224

### Abreviaturas

CADE. Consejo Académico Doctorado en Educación.  
 CareNet. Care and Preparedness in the Network Society.  
 CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.  
 CER. Cuerpxs en Resistencia  
 CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad, y de la Salud.  
 COAE. Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes.  
 CRAC. Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos.  
 CTHPC. Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos.  
 DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.  
 DAR. División de Admisiones y Registros.  
 DDHH. Derechos Humanos.  
 DIE. Doctorado Interinstitucional en Educación.  
 DV. Discapacidad Visual.  
 EP- Educación Popular  
 EPS. Entidades Prestadoras de Salud.  
 ESMAD. Escuadrón Móvil Antidisturbios.  
 FLP. Frente de Lisiados Peronistas.  
 GOAE. Grupo de Orientación y Apoyo al Estudiante.  
 IES. Instituciones de Educación Superior.  
 LINCE. Licenciados Incluyendo y Construyendo Educación.  
 LECO. Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.  
 LEE. Licenciatura en Educación Especial.  
 LGBTI. Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales.  
 MEN. Ministerio de Educación Nacional.  
 MOSODIC. Movimiento Social de Discapacidad Colombia.  
 MR. Movilidad Restringida.  
 MSE. Movilización Social por la Educación.  
 OMS. Organización Mundial de la Salud.  
 ONU. Organización de las Naciones Unidas.  
 PPP. Prueba de Potencialidad Pedagógica.  
 RLCDP. Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.  
 RSE. Responsabilidad Social Empresarial.  
 UOC. Universitat Oberta de Catalunya  
 UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
 UPIAS. Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación.  
 UPN. Universidad Pedagógica Nacional.  
 UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

### A Manera de Aperturas: el Devenir Manada

Las preocupaciones que acompañaron esta investigación se sitúan en diferentes lugares; la primera de ellas está en mi propia experiencia como maestra vinculada con los feminismos negros al tenerla como obligo en la construcción de teoría, no solo en un esfuerzo que se acota en mí, por el contrario, como expresa Gina Dent (2019) “debe haber lo que llamamos una aproximación dialéctica, una interacción entre mi experiencia y la del mundo. Y ese movimiento dialéctico siempre es cambiante” (p. 47), fue entonces este, un esfuerzo ético-político-pedagógico-sensible por interconectar vivencias al considerar la posibilidad radical de salir de mí sin borrar, ni borrar al otrx, lo que implicó expandirme a las trayectorias de otrxs. Asimismo, el conocer propuesto por Silvia Rivera (2018) como *Chuyma* que incluye los pulmones, el corazón y el hígado, los alteró cuando conecté mis trayectorias vitales de ser feminista, tener una apuesta de subversión de los afectos, ser hermana de unx<sup>3</sup> joven transgénero y corporizar el exilio forzado dada la violencia sociopolítica en Colombia<sup>4</sup>. En realidad, este trabajo investigativo fue escrito por una

---

<sup>3</sup> Con el fin de reconocer los movimientos de las identidades desde la teoría queer “cuir”, situé la enunciación de mi hermanx con una “x” debido a que no desea ubicarse en el binarismo hombre-mujer y prefiere la indeterminación del género en movimiento, es así como la “x” configuró una apuesta de alterar el lenguaje y radicalizar las luchas feministas.

<sup>4</sup> El pasado 27 de agosto del 2021 denuncié de manera pública el hostigamiento del cual estaba siendo víctima como parte de las prácticas genocidas en contra de estudiantes y profesorxs de universidades públicas en Colombia, donde la ofensiva consiste en infringir sufrimiento, inmovilizar desde el temor los múltiples procesos sociales, comunitarios y políticos; además, de dejar suspendida la vida al encontrar que cualquier cosa puede ocurrir: una desaparición, un ataque sexual, un asesinato o una judicialización. Por esta razón, tuve que abandonar el país para salvaguardar mi vida, habitando hoy el destierro, el despojo de los espacios-amores y, por supuesto, la confrontación con una Universidad ausente de cuidado donde existió una negativa de tejer redes de apoyo considerando mi vinculación como docente ocasional tiempo completo, es decir, tener la calidad de no pertenecer a la planta profesoral, sumado a que la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU) seccional UPN y Nacional no atendió mi caso por ser considerado “sui géneris”, y se decidió denominarlo un “cambio de domicilio forzado” o “autoexilio”, concepto que no existe en el Derecho Internacional Humanitario. Lastimosamente, la institucionalidad ha puesto la responsabilidad de la huida en la víctima, desconociendo los hechos que llevaron a tomar la decisión de salir del país, pudiéndose observar la deshumanización en la mismísima izquierda autoproclamada como radical. Sin embargo, ha sido la red de afectos la que ha mantenido su fuerza/amorosidad para cuidarme, esa misma que más adelante desarrollaré al ser una apuesta de colectivización de los dolores que transgrede el sistema.



subalternizada, que no pretende ser ‘considerada’ con lxs oprimidxs, tampoco es ‘aliada’ y mucho menos ‘altruista’, más bien, es una radical ‘malquerida’<sup>5</sup> con un cuerpo rabioso que es nauseabundo para la academia aburguesada-patriarcal, que además de burócrata-clientelista, reprime y expulsa a quienes no encajamos en sus construcciones de sujeto académico-revolucionario o quienes no siguen los mandatos de obediencia y las marcas vitales que sostienen las luchas atravesadas por los deseos, sexualidades, corporalidades, placeres y géneros, lastimosamente, son aminoradas (y en momentos borradas) por no configurar ‘opresiones estructurales’, e insistiré como June Jordan en que:

La justicia es indivisible. Y dado que la justicia es indivisible no puede reservarse para algunos y negársele a otros, no existen -señaló a lo largo de su vida- jerarquías en la justicia y en la igualdad. Cualquiera que adopte una lucha por la justicia de una comunidad debe asumirla de la misma manera por todas las comunidades (Angela Davis, 2019, pp. 37-38).

Debo repetir que no existe una jerarquización en la justicia, pues la lucha por los obreros o las mujeres no puede aislarse de la lucha por la libertad de las personas con discapacidad, las travestis, las comunidades negras, ni tampoco de quienes vivencian discriminación por su lugar de origen, los pueblos indígenas o las juventudes masacradas,

---

<sup>5</sup> Al buscar lenguajes que me permitieran nombrar y comprender la experiencia que estaba teniendo me encontré con Virginie Despentes (2018) y su Teoría King Kong quien se recoloca ante la realidad como un ser histérico, una no apta para querer a los hombres ni hacerse querer, afirmando que: “hablo desde mi lugar de mujer que es siempre demasiado todo lo que es, demasiado agresiva, demasiado ruidosa, demasiado brutal, demasiado ruda, siempre demasiado viril, según dicen” y también fui abrazada por Itziar Ziga (2014) quien en Devenir Perra (2009) y Malditas, una Estirpe Transfeminista (2014) reivindica a Ishtar la gran diosa babilónica del amor y la guerra sepultada por el monoteísmo patriarcal al ser la Gran Ramera y la Puta de Babilonia, al tiempo que se reclama la escritura-manada, esa donde nos encontramos lxs provenientes de ambientes en los que tradicionalmente no se escribe; por ello, el asumirme ‘Malquerida’ surge de la ‘perritud’ que me junta con Pao ‘la maestra polilla’, ‘Niño’ Edith, Nata ‘Maldita Lisiada’, Tatis ‘la rata calva’ y, por supuesto, con Ammarantha Wass, mi entrañable fragilidad... todxs unidas en la consigna de Virginie Despentes y Beatriz Preciado (2009) al gritar “pero no se nace perra, se llega a serlo” (p. 8).

desaparecidas y torturadas mientras protestan. Es entonces el relacionamiento con la justicia en su comprensión tanto teórica como práctica el que deseé ampliar desde las experiencias que encarnamos.

Y la segunda preocupación se vincula con la emergencia de *William Andrés Silva Suárez*<sup>6</sup> en el 2015 a quien, a pesar de tener uno de los puntajes más altos en la Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP) de la UPN, le negaron su derecho a la educación con argumentos sobre la existencia de una posible ‘incapacidad’ para que un sujeto ciego se formase como Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés<sup>7</sup>, lo acontecido fue narrado de la siguiente manera por Magda Bogotá Decana Facultad de Humanidades (en ese entonces directora del Departamento de Lenguas):

“William, entra a mi oficina y allí hay tres, dos personas y esas dos personas pues tratan, porque eran apoyos del Grupo de Orientación y Apoyo a la Comunidad Universitaria (GOAE) pues no saben inglés, no saben francés, no hablan suajil y pues yo no podía intervenir, tampoco podía intervenir ningún profesor, para que pudiera resolver, indudablemente pues no aprueba, su prueba sale negativa.

Y pues él instaura, como tiene derecho, un derecho de petición, y el derecho de petición implicaba que allí no se había atendido a sus condiciones particulares, para qué él pudiera en igualdad de condiciones

---

<sup>6</sup> En 2018, Ammarantha Wass expresó el deseo de no usar el nombre que le fue asignado al nacer debido al “morbo” que generaba en otros el saber cómo ella era antes de su tránsito, ello daba cuenta del interés exacerbado por escudriñar sobre su “cuerpo equivocado”. Y lo enunciamos así apoyándonos en las apuestas de Miquel Missé (2018) en su escrito *A la Conquista del Cuerpo Equivocado*, donde pone bajo sospecha la manera generalizada en que a lxs sujetxs trans les hacen creer que la razón de “su problema” es habitar un cuerpo incorrecto, errado o falso. Asimismo, se les promete/autoconvence de que como resultado del transitar llegarán a lo acertado, real o legítimo; una promesa que es incumplida ante la existencia del régimen heterosexual, la heteronormatividad, el capacitismo y la transfobia que imponen un odio sobre sus vidas y conlleva la exigencia de un estándar inalcanzable de “satisfacción-plenitud”. Missé (2018), desde su propia experiencia como hombre trans, propone reincorporar/reapropiar el cuerpo a partir de un relacionamiento otro con sí mismxs y con el mundo, donde se es libre de intervenir o no y coexistir en las mixturas de los géneros que siguen operando, a pesar de la insistencia por romperlos. A mitad del 2020, retomé con Ammarantha la conversación sobre la emergencia de William en las narrativas de otros y la manera de traerlo a la escena sin que ello implicará alimentar la exotización de la transgresión del género. De esta forma, acordamos acoger su presencia en la investigación reconociendo las tensiones/contradicciones que implica recolocarse ante él.

<sup>7</sup> Para fluidez del texto se nombrará la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés como Lenguas Extranjeras.

participar y poder ingresar, era su interés entrar al Departamento, pues a esta Licenciatura, inclusive Lengua extranjera, que tiene inglés y francés... que el número de créditos pues es más alto, el tiempo es mucho más complejo”

*(Transcripción Situación Conversacional Magda Bogotá<sup>8</sup>, 2020)*

Y también, Zully Sarmiento estudiante de Lenguas relata:

“Lo del proceso en la Universidad... eh... creo que se lo escuché a una profesora en... no recuerdo eso, eso fue hace bastante, se lo escuché a una profesora... eh... no voy a decir su nombre... eh... pero confío plenamente en su versión... eh... pues digamos que, o sea, te hace preguntarte como... ¿Para? O sea, lo... pensé desde mi posición, yo dije -como para mí fue tan fácil- simplemente llenar un formato en internet, pagar un pin y esperar a que me llamaran ¿sí?, lo más difícil era pasar.

Pero como que también me hizo cuestionarme el proceso de ella, como que para ella fue no más para poder presentar el examen todo lo que tuvo que hacer, todo el proceso que hubo que cubrir digamos, sí, entonces a veces la gente como que no sé ¿desmerita? Es la palabra, esta lucha [...] pero no más un proceso que puede ser tan simple como, no sé, se complica tanto... entonces bueno fue lo que ocurrió con su examen de admisión ¿no?”

*(Transcripción Situación Conversacional Zully Sarmiento<sup>9</sup>, 2020)*

---

<sup>8</sup> Profesora de Planta de la UPN, adscrita a la Facultad de Humanidades y el Departamento de Lenguas. Durante el 2015 fue la directora del Departamento de Lenguas al que pertenece la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con, actualmente funge como Decana de dicha facultad.

<sup>9</sup> Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UPN que dio comienzo a la red de apoyo para Ammarantha Wass luego de ser herida durante una de las manifestaciones en el campus de la Universidad en septiembre de 2019; la explosión dejó tres víctimas en estado delicado y grave, todxs (dos estudiantes y un trabajador asistente de la ASPU-UPN) con secuelas de por vida en el cuerpo que pasan por la disminución auditiva, las dificultades de movilidad o deformaciones en miembros inferiores, la pérdida de dedos de los pies e impacto psicosocial. A la fecha, siguen requiriendo atención médico-terapéutica, sin desconocer las estigmatizaciones y hostigamientos por actores aparentemente indeterminados de los cuales son víctimas; además, como agravante de la situación, se desconocen los verdaderos hechos pues imperó la ‘política del silencio’.

Sin embargo, William no sé inmovilizó como lo relata la Profesora Magda Bogotá, presentó un derecho de petición asumiendo así un lugar de ofensiva política contra la Universidad, específicamente ante el Departamento de Lenguas, el cual:

“Se resuelve a su favor, entonces le pedimos que se presente al siguiente semestre y se hace el proceso ya bajo las condiciones, se prepara el material en el Centro Tiflotecnológico, se adecua ya no un apoyo del GOAE, sino un apoyo de un maestro del Departamento”

*(Transcripción Situación Conversacional Magda Bogotá, 2020)*

Es con el andar de la vida que nuevamente nos encontramos, a mediados del 2016, ahora me saludaba una estudiante que sentía como si no la hubiese visto antes, una joven trans-chueca<sup>10</sup> de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UPN, de voz altisonante, largos cabellos negros y enamorada de los colgandijos, era *Rose Ammarantha Wass Suárez*, que solía hablar de ella diciendo:

“Mi nombre es Ammarantha Wass, soy estudiante de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la UPN, activista, feminista, actual vocera de la organización Cuerpos en Resistencia desde donde luchamos en pro de garantías de derechos para personas y poblaciones disidentes corporales, sexuales y de género”

*(Fragmento tomado de la entrevista realizada por Mónica Garzón Ramírez a Ammarantha Wass en 2018)*

---

<sup>10</sup> Entre los posicionamientos políticos, éticos y estéticos desde los cuales se construyó la presente investigación se encuentran la teoría queer “cuir” y la teoría crip, estos no-lugares encarnan la constante rebeldía de aterrizar el lenguaje y desde este mismo radicalizan las apuestas de nombramientos otros desde las identidades reconocidas como una ficción; por tanto, lo Trans-Chueco comenzará a encarnarse a lo largo del texto al colocar en la escena la intersección entre el género y la dis/capacidad, específicamente visual.



**Figura 2.** Ammarantha Wass *tránsitos de Vida*. Fotografía tomada del Artículo *Ammarantha Wass: Una historia de lucha trans* escrito por Mónica Garzón (2018).

Volviendo a nuestro encuentro, ella transita, juega y patea el género y la dis/capacidad<sup>11</sup> entrando y saliendo de las identidades ficticias (Jordi Planella y Asunción Pié Balaguer, 2012)<sup>12</sup>, tomando distancia, arraigándose o huyendo de éstas mientras recorre pasillos, salones, plazoletas, estaciones de Transmilenio, bares y calles enteras en un resistir constante desde su cuerpo furioso, en el trabajo político con organizaciones sociales con perspectiva de justicia indivisible que amplía la defensa a todas las vidas humanas.

Así, mientras conversábamos y nos cuidábamos con Ammarantha Wass se detonó la escritura-manada que se encontrará a lo largo del texto; su experiencia trans-chuecas emerge de los territorios fronterizos entre las (auto)biografías de resistencias y los espacios

---

<sup>11</sup> Al interior del texto he decidido escribir dis/capacidad para demarcar el énfasis que desde el mismo lenguaje se hace a la capacidad como natural al ser humano normal y estándar, es una apuesta sostenida desde los movimientos cuir y movimientos crip. Sin embargo, también se puede encontrar discapacidad al ser la forma en que autores que alimentan el texto, políticas públicas o las voces de quienes lo encarnan le nombran.

<sup>12</sup> A lo largo del documento se citará con nombre y apellido en una reivindicación a los autores que hacen posible el diálogo de conocimiento, específicamente es poder reconocer a las mujeres y compañerxs disidentes sexuales, de género y corporales que aparecen en la escena investigativa.

universitarios impregnados de marcadores de diferenciación como la dis/capacidad visual, el género y la clase social. Estas inscripciones y herencias de exclusión/poder/opresión permiten dar cuenta de una pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista en la cual la piel, que es cuerpo, se expone a las estructuras de las violencias expresadas en la desigualdad y discriminación. Los rasgos más sobresalientes de sus relatos están impregnados de dolor, rabia y radicalidad; sin embargo, vivir en los bordes y las fronteras también ha configurado apuestas por (re)existir y (re)sistir despertando “ciertas [facultades] y zonas dormidas de la conciencia, activando -no solo en mí- sino también en todos los habitantes de la frontera” (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 35) la posibilidad de mantener intacta la propia integridad e identidad cambiante y múltiple. Estuve entonces invitada a (re)pensar una investigación al margen que hace un esfuerzo por develar la matriz de dominación capacitista enraizada en las prácticas pedagógicas, sociales y culturales en conjunto con la lucha del Ser en medio de la adversidad y el quebranto.

De allí, retomando las radicales palabras de Virginie Despentes (2018), aquí también se escribe desde las excluidas del mercado de la buena chica, las que no nos vamos a calmar, esas mismas a quienes nos mandan al psicólogo al estar muy alteradas con frecuencia, o nos celebran en público el ser más conciliadoras y tolerantes, desconociendo como nuestro silencio es parte del agotamiento que en momentos impregna la vida, al encontrarnos frente a frente con las opresiones; por tanto, en esta investigación no venimos - y hablo en colectivo intencionalmente- ni a disculparnos y tampoco a quejarnos, preferimos sea un espacio para la denuncia/acción y la resistencia radical como gestos que nos permiten remendarnos, por ello vienen bien las palabras de Ammarantha:

“Odio que me vean vulnerable,  
 no me gusta que me humillen,  
 me emputa que vulneren a otros y otras,  
 me ofende el arrodillamiento de muchos,  
 me duele la inconciencia de muchos,  
 me deprime saber que el mundo fue  
 y será una porquería como dijo Gardel  
 en su canción Cambalache,  
 y que como canta Héctor Lavoe,  
 yo luego de cada tropel,  
 después de cada marcha,  
 al terminar cualquier acción cumbre en mi vida,  
 al concluir cada entrevista,  
 me sigo sintiendo triste y vacía,  
 camino muy orgullosa  
 y de mi dolor nadie sabe”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Entretanto, el problema construido detona el pensamiento epistémico, ese que, al no tener contenido tiene como centralidad la pregunta, “permitiendo que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad” (Hugo Zemelman, 2001, p. 5), es decir, ‘colocarse ante las circunstancias’ o ‘realidades’ pedagógicas, políticas, económicas y culturales, lo que me implicó ir “construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos” (Hugo Zemelman, 2001, p. 5) y, en lugar de ponerle nombre a las cosas (nombres viejos a cosas nuevas o asumir que al no tener nombre, las cosas se convierten en innombrables), más bien entré a preguntarme ¿cuántos nombres puede tener? Y, entonces me ‘coloqué frente a la realidad’ que es

mutable, no me dirigí a la búsqueda de explicaciones, si no de comprensiones, haciendo posible construir una relación de conocimiento que estuvo situada en la cotidianidad, con lo cual, también establecí distanciamientos que me permitieron investigar aquello que nombré experiencia trans-chueca encarnada en el cuerpo de Ammarantha Wass, y en sus redes de afecto o sujetxs que hacen parte de sus cotidianidades.

De esta manera, realicé un esfuerzo por tensionar las políticas educativas de inclusión y la forma en que implican un ocultamiento de sistemas de opresión como el patriarcado, capacitismo y capitalismo en clave de la configuración del sujeto con dis/capacidad, el cual, se pretende incluir despojado de cualquier lectura interseccional donde emerja la complejidad enraizada en los cuerpos chuecos. Además, problematicé cómo la experiencia en la formación de maestras trans-chueca resiste y es ninguneada o normalizada en el quehacer pedagógico de cuerpos deseantes y no deseables; igualmente, el abordaje realizado vincula el cuerpo y las múltiples expresiones de violencia sexista y violencia capacitista donde se domina a los sujetxs que alteran la misma diferencia.

Tuvimos la oportunidad de visibilizar la matriz de dominación capacitista, poderla sentipensar y encontrar las racionalidades y prácticas mediante las cuales opera. Nuestro modo de conocer estuvo situado en una aproximación a la hermenéutica desde el diálogo con Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999) dando énfasis en la singularidad y la constante búsqueda del comprender sus experiencias para la construcción de sentido en las trayectorias de vida de la maestra trans-chueca Ammarantha Wass junto con sus vínculos deseantes y tránsitos de la indignación. Por ello, su referencia existencial arraigada en una época y territorio logró encarnarse mediante la investigación narrativo (auto)biográfica desarrollada por Leonor Arfuch (2013) entrelazada con el sentipensar didactobiográfico de



Estela Quintar y Hugo Zemelman (2008) en conjunto a las escrituras propuestas por Conceição Evaristo (2018).

Así se hizo posible vivenciar situaciones conversacionales sostenidas mediante la construcción del archivo viviente de narrativas (auto)biográficas constituido gracias a tres estrategias pedagógico-investigativas en las que se hicieron presentes los relatos en diferentes registros de Ammarantha, su familia, maestrxs, amiguxs, liderxs de diferentes organizaciones sociales, compañerxs de la Universidad. Igualmente, retomamos junto con Ammarantha Wass los trabajos realizados para sus clases, las intervenciones político-académicas, escritos publicados en medios de comunicación o redes sociales, entre otros.

De este modo, el alcance de esta investigación se situó en las siguientes preguntas que territorializaron la problematización permitiendo, además, el trazado de la indagación y el proceso de construcción metodológica y teórica:

- ¿Cómo opera la matriz de dominación capacitista en la cotidianidad de Ammarantha Wass dentro de la UPN y de colectivas políticas como Cuerpxs en Resistencia?
- ¿Cuáles son las tensiones pedagógicas que emergen en la formación de maestras trans-chuecas en la UPN?
- ¿Desde dónde se encarnan las prácticas de violencias sexistas y capacitistas en el cuerpo de mujeres trans-chuecas en la UPN y los espacios políticos donde incide Cuerpxs en Resistencia?
- ¿De qué manera Ammarantha Wass configura la fugitividad ante la opresión, dominación y represión ejercidas sobre su cuerpo en contextos universitarios y del activismo social?

En consistencia con estas preguntas, los objetivos que orientaron esta investigación fueron los siguientes:

### **Objetivo General**

Comprender las trayectorias de vida construidas por Ammarantha Wass desde sus experiencias (auto)biográficas y vínculos deseantes que se entretujan en las prácticas cotidianas en la Universidad Pedagógica Nacional y el colectivo Cuerpxs en Resistencia desde una pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista.

### **Objetivos Específicos**

- Describir las maneras en que opera la matriz de dominación capacitista en la cotidianidad de Rose Ammarantha Wass Suárez tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en sus apuestas estéticas y pedagógicas vinculadas al colectivo Cuerpxs en Resistencia de la ciudad de Bogotá D. C.
- Develar las tensiones pedagógicas que emergen en la formación de maestras trans-chuecas en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Reconocer las formas en que se encarna en el cuerpo de mujeres trans-chuecas las prácticas de violencias sexistas y capacitistas que se configuran en la Universidad Pedagógica Nacional y sus luchas sociales con Cuerpxs en Resistencia.
- Analizar las prácticas de fugitividad que desde la experiencia propia y colectiva configura Ammarantha Wass en espacios universitarios y de activismo social tomando como base sus trayectorias de vida.

La apuesta investigativa se entretujó en dos apartados y tres capítulos: el primero, *A Manera de Apertura: El Devenir Manada* hila las provocaciones frente a los sentidos que enraízan la relación de conocimiento en la investigación. El segundo recorre los *Sentidos de*

*la Experiencia como Modo del Conocer In-Surgente* para encontrar otras formas de construir nuestra(s) casa(s), más allá de las impuestas por el amo, existiendo así un llamamiento para co-crear conocimientos desde la manada en la que emerge el diálogo con las experiencias de *Ammarantha Wass* junto a otrxs, y por supuesto conmigo, dado que me implico desde mi subjetividad.

En el tercero, a modo de expedición literaria, llega *Pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista: Un posicionamiento insurrecto, erótico y purulento* para desequilibrar los horizontes de posibilidad constituidos alrededor de preguntas: ¿de qué manera mariconear, travestir y chuequear las pedagogías críticas de raíz latinoamericana permite la emergencia de otras acciones formativas?, ¿cómo la presencia de lo erótico, el placer y los cuidados configuran una formación de maestras trans-chuecas in-surgentes? Estas acompañaron mi lugar como maestra, así como la acción formativa y las relaciones éticas y estéticas que alrededor de las subversiones educativas han sido construidas dada la imperceptibilidad de la normalidad en la Educación Superior.

En el cuarto, denominado *Luchas combativas, eróticas y anticapacitistas en la formación de maestras trans-chuecas* es posible encontrar un esfuerzo por convertir en inteligible el capacitismo como sistema de opresión en perspectiva interseccional a partir de las narrativas auto(biográficas) y la problematización desde/hacia la teoría queer y crip (chueca en la presente investigación), para ello propuse la existencia de una matriz de dominación capacitista que grita ¡No la dejen hablar, y mucho menos la escuchen, ella quiere quemarlo todo! Y donde se encuentran las violencias encarnadas en el régimen político heterosexual y la integralidad corporal obligatoria, para develar los modos en que es posible fugarse de las opresiones, reivindicar las vulnerabilidades y posicionarnos ante el

cuidado como un asunto radicalmente político-erótico que salvaguarda las vidas malqueridas. Finalmente, en el quinto, se encuentra *Reflexiones finales. Abrir la piel y remendar(nos)* donde el retorno al proceso investigativo de forma crítico-amorosa permitió hallar las resonancias situadas en lo fronterizo, la insurrección de las fragilidades, la irrupción trans-chueca a la formación de maestrxs, el entretejido de lo político más allá de las identificaciones y el sostener la vida en medio de la sobrevivencia.

Es necesario destacar aquí, como la investigación desarrollada consideró y reconoció el saber de los sujetos sobre aquello que ‘les ocurre’, ‘les pasa’, ‘les transgrede’ o ‘les afecta’, haciendo un esfuerzo por generar aperturas hacia una pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista donde el cuerpo y su posición en la subjetivización y la experiencia corporal remitió a una relación con el conocimiento encarnado (Jordi Planella y Asunción Pié Balaguer, 2012) en el cual, como maestra tomé mi propia experiencia, que es fuente de conocimiento, y desde ella dialogué en un acuerparnos sostenido en lo vivido, denunciando de manera altisonante como “la normalidad se convierte en un elemento imperceptible en el aula” (Deborah Britzman, 2002, p. 199) que poco a poco se configura como lo natural en un determinismo inmovilizador y violento, dando forma al sujeto peligroso, ese mismo oprimido y dominado a partir de las identidades (que son una ficción) y de las prácticas pedagógicas enrizadas en la medicina, psiquiatría y educación especial normalizante.

Asimismo, fue necesario reconocer el momento que vivimos dadas las constantes reconfiguraciones culturales, sociales, políticas y sexuales en conjunto con resistencias y rebeldías del movimiento feminista/transfeminista reclamando radicalidad en las luchas con miras a transformar lo cotidiano.

Ahora, es momento de compartir la forma en que se vivenció el acontecer de nuestro encuentro con Ammarantha, la capacidad que tuvimos de vislumbrar las propias trayectorias de vida junto a la osadía de romper determinados parámetros desde el vínculo, el afecto y nuestra presencia cotidiana.

### **La Pasión de la Experiencia Profundamente Inscrita en el Cuerpo**

Aún recuerdo aquella mañana luego de retornar a la UPN, ahora, como maestra de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial (LEE), y después de un trayecto de siete años entre estudios de pregrado, participación en el movimiento estudiantil y dos años en el posgrado. Había vuelto en medio de transformaciones, sueños y un proyecto político-pedagógico esperando seguir tejiendo desde una perspectiva crítica que posibilitara construir una educación donde todas las personas tuviesen un lugar; era entonces el momento en que podía acompañar, según mi plan de trabajo, el proceso de admisión correspondiente a la población con discapacidad que aspiraba a ser estudiante de la UPN durante el periodo académico 2015-I. El acompañamiento a dicho proceso fue tensionante puesto que la UPN dinamizaba las formulaciones internacionales, nacionales y locales sobre Inclusión Educativa desde hace dos décadas, definiendo políticas como el Acuerdo 007 de 2006 del Consejo Académico que establece los criterios generales para la admisión en los programas de pregrado, así:

**INSCRIPCIÓN.** Para la inscripción de los aspirantes que desean iniciar una Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, se definen como requisitos:

a) Realizar el proceso de inscripción, dentro de los plazos establecidos por la Universidad y cumplir con los requisitos determinados para el proceso, dados a conocer públicamente.

b) Poseer el título de bachiller o su equivalente en el exterior, con las respectivas convalidaciones.

c) Haber presentado el examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. (Art 3, p. 1).

Aunque luego, en el Parágrafo 2 se aclara que “los aspirantes con limitación auditiva deberán inscribirse a la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial” (Universidad Pedagógica Nacional, Acuerdo 007 de 2006, p. 1) siendo esta la única excepción planteada al interior de la normatividad sobre las poblaciones denominadas ‘especiales’. Luego, finalizando el 2011, el Consejo Académico emitió el Acuerdo 021 mediante el cual fueron establecidos los criterios específicos de admisión para miembros de comunidades indígenas, Rom, Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales, nuevamente, para programas de pregrado; además, se estableció un programa de ‘acompañamiento’ especial a los aspirantes admitidos. Se diferenció de esta manera, y exclusivamente para pregrado, la *Admisión Ordinaria* propia del Acuerdo 007 del 2006 y la *Admisión Especial* creada mediante el Acuerdo 021 del 2011.

En este último, vale resaltar el reconocimiento que se hace a la flexibilización de los procesos y procedimientos sobre admisiones en la Universidad; para aspirantes indígenas, rom afrocolombianos, raizales y palenqueros, por ejemplo, en el Artículo 5 se adicionan a las pruebas de selección ‘ordinarias’ como la Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP)<sup>13</sup>,

---

<sup>13</sup> Prueba propia de la UPN para la selección y seguimiento de aspirantes donde se evalúan tres potenciales: cognoscitivo, psicosocial y comunicativo. Consta de 100 preguntas divididas en dos tipos: las de selección múltiple con única opción y las de análisis de relación. El tiempo máximo de respuesta son dos horas y 15 minutos. En la puntuación general el porcentaje asignado es del 30%.

la Prueba Específica (PE)<sup>14</sup> y la Entrevista<sup>15</sup>, una cuarta disposición normativa denominada Informe Evaluativo de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes, realizado por el Centro de Orientación y Acompañamiento Estudiantil (COAE)<sup>16</sup>, decisión tomada para la ‘equidad de oportunidades’.

Es oportuno señalar que, ante la emergencia de las políticas de inclusión en la UPN con relación a las disidencias sexuales y de género, Osana Medina, Coordinadora del GOAE durante los últimos 5 en la UPN narró:

“Cuando empezamos a hacer toda la revolución en la Universidad hace 5 años sobre el tema de inclusión, la discusión frente a ¿qué era la inclusión? y ¿qué es la inclusión?, y ¿qué poblaciones tenían que estar?, pues obviamente yo fui una de las abanderadas que la población LGBTI estuviera como una población sujeta de inclusión y que se les reconociera a las personas trans como sujetos de especial protección constitucional como la ganancia que se dio en la Constitución del 91. Pero pues bueno, tú sabes las discusiones políticas en la Universidad suelen ser un poco difíciles y las posturas también, entonces pues no se logró que estas poblaciones quedaran dentro de la categoría de inclusión, ¿entonces qué fue lo que se hizo? desde el GOAE en mi Coordinación, fue efectivamente establecer una ruta de acciones afirmativas que fue lo que yo hice todo el tiempo con las personas no solo trans, sino con las personas LGBTI; entonces, las acciones afirmativas consistieron en crear unos criterios para el acceso a programas como los socioeconómicos, psicopedagógicos, psicológicos y las asesorías jurídicas.

*(Fragmento Situación Conversacional Osana Medina<sup>17</sup>, 2020, Ex Coordinadora del GOAE)*

---

<sup>14</sup> Prueba diseñada por cada Licenciatura de la UPN según sus objetivos de selección. En la puntuación general el porcentaje asignado es del 40%.

<sup>15</sup> Prueba diseñada por cada Licenciatura de la UPN, es realizada de manera grupal con presencia de entre uno y dos profesores/as, consta de un formato con preguntas y de evaluación individual correspondiente a cada aspirante. En la puntuación general el porcentaje asignado es del 30%.

<sup>16</sup> Hasta el 2016 existió la figura de Centro de Orientación y Apoyo Estudiantil (COAE), posteriormente, se creó mediante Resolución 0308 de 2016 de Rectoría, el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil (GOAE) adscrito a la Vicerrectoría Académica.

<sup>17</sup> Profesora y feminista, Ex coordinadora del GOAE durante la Administración 2014-2018 de la UPN, con experiencia en violencias de género contra las mujeres y en procesos de acompañamiento psicosocial, actualmente vinculada al trabajo en la Vicerrectoría Académica de la UPN.

En otras palabras, si bien las acciones afirmativas desde la Vicerrectoría Académica aprobadas bajo la administración 2014-2018 permiten el acceso de los estudiantes a ciertos beneficios, no alteran ni modifican los procesos de ingreso, ya que mantienen las mismas condiciones para aspirantes trans, trans-chuecxs, trans-indígenas u otras fronteras identitarias que corporizan disidencias sexuales y de género -como Ammarantha- a la hora de presentar las pruebas establecidas por la Universidad; de esta manera, se desconocen las desigualdades estructurales con las cuales conviven en sus procesos escolares, familiares, de vida barrial y en la misma ciudad, situación que fue argumentada así por el Consejo Académico:

“Dios mío, eso fueron discusiones desde el Derecho, creo que en su momento era la abogada, ya no me acuerdo como se llama, la que era en ese momento la jefe de Jurídica dijo 'que le argumentara... eh... desde las leyes ¿cómo se podían? ¿cómo se podían incluir?' entonces, obviamente yo le conté todo lo constituyente y como se convirtieron las personas trans en sujetos de especial protección constitucional, pero me preguntó ¿qué eso dónde estaba desarrollado?... mmm... bueno, ahí estudié, yo me acuerdo de que hice un documento soporte que lo presenté al Consejo Académico en su momento, pero el argumento fuerte es que no... que no había unas leyes que... que respaldaran... eh... ese argumento mío, entonces, yo me reuní con la profesora Alanis Bello<sup>18</sup> y nos reunimos con varias personas trans, hicimos una mesa de trabajo y yo les dije mira, se va a hacer la Resolución para que las personas LGBTI y las personas trans queden incluidas, yo tengo esa discusión en el Consejo Académico, la tengo tal día, digamos que dentro de un mes, entonces hagamos una mesa de trabajo; entonces, hicimos una mesa de trabajo avanzamos discusiones importantes del no reconocimiento y como la posibilidad que, a través de una resolución y todo el sentido filosófico de la educación inclusiva, logran quedar con algunos beneficios y cómo se le abría campo a otras personas, incluso en ese mesa de trabajo llegaron otras personas que querían entrar a la Universidad.

---

<sup>18</sup> Profesora, investigadora y activista Trans de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, orientaba los procesos formativos en perspectiva de los estudios queer y feminismos en espacios electivos en la UPN hasta 2018, año en el que se retira debido a sus estudios doctorales en Brasil.



Eso fue un proceso re-lindo, re-lindo... mmm... y resulta que el día que fue la discusión, entonces, en el listado yo solicité que se les invitaran a la profe Alanis, incluso personas fuera de la Universidad y que nos dejaran una hora para argumentar y exponer lo que nosotras queríamos, entonces, imagínate que no llegó nadie, no llegó absolutamente nadie, pues ya llegó la hora de exponer, yo había hecho un documento así borrador de esos que tú haces como para tener las ideas pues porque yo confiaba que el soporte argumentativo iba a estar por parte de ellas entonces yo preparé un documento, pero era más un documento ejecutivo, entonces pues no, estuve como muy sola [...] sin manejar el tema a profundidad, porque si me pones a hablar de violencias contra las mujeres yo no necesito un resumen ejecutivo porque eso ya está en mi piel... mmm... entonces ahí yo pues la sacó de la estadio, pero éste no, éste no es un tema...jum...entonces la perdí, si, tú sabes que allá todo es así, es argumente 'ta, 'ta, 'ta y entonces y la abogada en su momento me decía sobre todo eso, que 'las leyes, las leyes, las leyes' y soportaba, ese fue como el argumento profe”

*(Transcripción Situación Conversacional Osana Medina, 2020, Ex Coordinadora del GOAE)*

Surge así la pregunta por ¿cómo se comprende la inclusión educativa? Blanca Zardel Jacobo (2018) afirma que es “un paradigma de vanguardia por proclamar una oposición a la exclusión y sus derivados de discriminación e inequidad que se identifican en los grupos que han sido denominados como [vulnerables]” (p. 124); en otras palabras, no solamente se trata de retornar ‘al excluido’ al lugar del cual fue expulsado ni forzar a la construcción de una unidad donde siguen intactas las relaciones de saber-poder que sobre los sujetos con dis/capacidad y transgénero operan, sino que, urge profundizar en los debates sobre los procesos inclusionistas en contextos universitarios para alterar las condiciones materiales y simbólicas que viven los sujetos, en paralelo con posicionar el debate sobre la inclusión epistémica.

Esta última es propuesta por Ángela Grandas y Dora Munévar (2016) al insistir en el reconocimiento de saberes cultivados por quienes han sido discriminados históricamente

(por ejemplo, las personas con dis/capacidad o transgénero) con el propósito de constituir una educación donde tengan lugar sus experiencias, voces, sentires, pasiones y, por supuesto, sus cuerpos, no como algo adicional reducido a la tematización de diagnósticos, cosificación de sus relatos o exotización de sus vivencias, por el contrario, para la alterización de la pedagogía.

Agregaría que, en Blanca Zardel Jacobo (2018) se encuentra el vínculo entre inclusión educativa y garantía del derecho a la educación; sin embargo, este último es fragmentado a nivel de la básica (prescolar, primaria y secundaria) y lo universitario, siendo la racionalidad que impera cuando se exige una educación enraizada en el reconocimiento de las diferencias, lo que conlleva a poder vislumbrar la influencia de políticas internacionales emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros organismos, en las apuestas nacionales, distritales e institucionales.

En Colombia, las normativas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a pesar de ser asumidas en alguna medida por las Instituciones Educativas Públicas (y aún menos por las instituciones privadas), establecen una brecha mayor cuando se posiciona la discusión frente a la autonomía universitaria, los fines de la Educación Superior, la construcción de conocimiento en las Instituciones de Educación Superior (IES), los procesos de admisión, o se reclama por otras maneras de pedagogizar las experiencias de los colectivos históricamente excluidos al interior de los programas de pregrado, posgrado, y ni que decir de los doctorados.

Regresado al contexto de la UPN, es importante resaltar la formulación del Acuerdo 008 del 4 de abril del 2018, en éste, el Consejo Académico establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos, con Discapacidad Visual y con Discapacidad Física – Motora, especificando en su Art. 3° los siguientes requisitos generales:

- a) Indicar en el formulario de inscripción la población a la que pertenece.
- b) Indicar expresamente en el formulario de inscripción, la decisión de optar por el proceso de admisión inclusiva para aspirantes: Sordos, con discapacidad visual o con discapacidad física-motora.
- c) Presentar certificado médico o documento idóneo que acredite la calidad de pertenencia a la población respectiva.
- d) Firmar el consentimiento informado para la realización de la caracterización de necesidades de apoyos y su deseo de recibir los ajustes razonables que ofrece la Universidad.
- e) Acudir a la citación para la caracterización de necesidades de apoyos.
- f) Presentar la totalidad de las pruebas de admisión del Proceso Ordinario, en los términos establecidos por la Universidad.
- g) Cumplir con todos los requisitos exigidos por la Universidad para ser estudiante. (p.

3)

Estos requisitos limitan el ingreso de otras poblaciones con dis/capacidad a la Universidad haciendo uso de apoyos y/o ajustes razonables: personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) o con Discapacidades Psicosociales, Discapacidades Intelectuales, Sordociegas y con Talentos o Capacidades Excepcionales; además, se medicaliza el derecho a la educación al imponer el aval de un profesional perteneciente al área de la salud para

certificar la pertenencia o no a un colectivo, como el de las Personas con Discapacidad, lo que obliga a un tipo de reconocimiento médico-jurídico disfrazado de justicia educativa.

Asimismo, se crea la figura de ‘Admisión Inclusiva’ que contiene ajustes razonables en tiempo y/o espacio para presentar las pruebas y/o el uso de tecnologías como computadores, tabletas u otros dispositivos para ampliar el tamaño de la información, pero estas acciones siguen sin afectar las estructuras materiales y simbólicas establecidas desde la cultura hegemónica y la pedagogía de la normalización pues se está priorizando un tipo de razonamiento donde competencias como la lectura y escritura formal remarcan las diferencias, se exigen conocimientos previos del campo a estudiar, y se mantiene la estructura de pruebas con preguntas que tienen única respuesta en búsqueda de verdades; además, estos procesos se diseñan desde las capacidades aparentemente universales como el ver con los ojos, escuchar con los oídos y escribir con las manos compensando con un tercero que lea en voz alta, escriba o pase las hojas.

Estas preocupaciones sobre la admisión inclusiva en la Universidad me llevaron a ratificar la existencia de prácticas capacitistas, de homogenización y estandarización en las que prevalece el ideal de normalidad observable en las estrategias de compensación para presentar una prueba de ingreso, por ejemplo: acceder exclusivamente a los primeros pisos, requerir una segunda lengua puesto que su primera no es universal, o, y más grave aún, presionar la configuración de un “Pasaporte Antichueco”<sup>19</sup> con el cual, es posible no ser detectadx en los procesos de admisión mientras se conquista un cupo. A su vez, se

---

<sup>19</sup>Tomando como referencia el ‘passing’ en la comunidad trans o que vivencian ciertxs trans en sus cotidianidades, quisiera proponer el ‘pasaporte antichueco’, es decir, cuando no parecer una persona con dis/capacidad (no ser detectadx) te facilita la vida; así asumes la existencia de un otro que desde su lugar no te coloca el marcador de diferenciación de la ‘dis/capacidad’, pero también, implica un sí mismo que busca no ser identificado, aunque lo habite. Propongo usar ‘pasaporte’ por la manera en que este te permite acceder a ciertos lugares con facilidad o, por el contrario, te niega no solo el ingreso sino la misma humanidad.

comprende la dis/capacidad como un asunto aislado tanto de otras marcas de opresión como el género o clase social, al tiempo que se le aísla de posibles articulaciones con desigualdades, discriminaciones y luchas en torno a la situación económica, política, social y cultural, en esta misma línea plantea Angela Davis (2019) al reflexionar sobre el Black Feminism:

No hacer lo que suelen hacer los académicos, y asumir que la única manera en que podemos entender una situación es aislando un concepto de otro. Solemos olvidar que nuestro concepto es un intento por comprender la realidad social y asumimos que el concepto es la realidad social. (p. 45)

Y esto es un asunto fundamental en la problematización de la experiencia como un modo de conocer dado que solemos ‘poner a escoger’ a lxs aspirantes entre ser mujer y ser una persona con dis/capacidad, ser mujer o ser negra, ser indígena o ser trans; en el caso de Ammarantha Wass la institucionalidad la obliga a escoger entre ser mujer trans o persona con dis/capacidad, y podría continuar en esta crítica situada [...] valdría la pena preguntarnos: “¿cómo escoger entre alguna de las dos?” (Angela Davis, 2019, p. 45) pues cuando se es ambas, “no hay ninguna situación en la que -se- pueda ser solo una de ellas” (Angela Davis, 2019, p. 45).

De esta manera, la inclusión como una política orientada exclusivamente a las personas con dis/capacidad, asume que ellas solo habitan una identidad esencialista, explicativa, causal y trascendental como lo denuncia Deborah Britzman (2002), es decir, no es posible la interseccionalidad ante los sistemas de opresión que marcan a los sujetos como la clase, raza, género, sexualidad, edad o etnia; desde allí debemos preguntarnos: entonces, ¿en qué consiste dicha interseccionalidad?

La interseccionalidad es un enfoque teórico-metodológico y político desde el cual se busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de saber-poder, donde se conectan identidades y desigualdades múltiples (Mara Viveros, 2016); por esta razón, la dominación es una experiencia que vivencian las personas en sus cuerpos, al respecto Mara Viveros (2016) señala que:

Los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud. (p. 8)

De ahí que, el funcionamiento de la dominación requiere siempre una lectura contextual puesto que el entrecruzamiento de dichas relaciones de saber-poder pueden develar opresiones, pero también privilegios; por tanto, la experiencia encarnada es indisociable en mujeres trans-chuecas al habitarse el tránsito de género desde el encuentro con la feminidad y la dis/capacidad. Dichas relaciones de dominación son consustanciales al no poder ser divididas de forma secuencial, y a la vez son coextensivas dado que se coproducen y reproducen constituyendo normas de género y normas de la dis/capacidad, esto es posible aprehenderlo desde el feminismo materialista<sup>20</sup> donde la clase no puede ser

---

<sup>20</sup>Desde la proliferación del feminismo colocada en la escena por las *Black Feminism* en un cuestionamiento al feminismo blanco, donde no había lugar para la emergencia de otras formas de ser mujer surgen diferentes orillas, una de ellas situada en la relación entre patriarcado y capitalismo, lo cual, trajo consigo (específicamente en el contexto francés en la década del 70) des/encuentros entre las corrientes feministas y la teoría marxista al denunciar el silenciamiento impuesto por el marxismo clásico sobre las opresiones contra las mujeres dejando intactos el debate por la naturalización del sistema sexo-género. Es así como, las feministas materialistas radicalizan sus luchas para ampliar los análisis frente a modos de producción y relaciones otras que estructuran el capitalismo, en paralelo a rechazar según Luisina Bolla (2018) la perspectiva del feminismo marxista que consiste en ampliar las categorías ya existentes desde la teoría marxista para incluir la “situación de las mujeres”, asunto problemático al dejar intacta la tradición desconociendo las opresiones específicas que nos atraviesan.

un asunto de menor importancia, por el contrario, debe llevarnos a la complejización de las condiciones materiales y la práctica en las que las experiencias acontecen.

Para este caso particular, en paralelo a la clase, raza y género, se incluyó la dis/capacidad como marcador de diferenciación mediante el cual se domina y construyen prácticas de desigualdad, específicamente en lo que implica el derecho a la educación de personas que radicalizan la comprensión que vivimos sobre las diferencias ya que desestabilizan el binomio normal/anormal que sostiene la pedagogía de la normalización en el que no basta con negar el cuerpo chueco o trans, también se normalizan las exclusiones y los comportamientos violentos hacia este.

En este mismo sentido, dada la perspectiva poblacional de la política (centrada en grupos denominados como minoritarios), se impacta la forma en que son representados los colectivos y su organización para hablar en sus nombres tal como lo plantea Franklin Gil (2011); un ejemplo de ello es la ausencia de prácticas de reconocimiento y reparación para personas con sexualidades no normativas al interior de la UPN en conjunto con la falta de maneras alternas de ingreso para personas con dis/capacidad; en otras palabras, las políticas discriminatorias persisten al no existir un posicionamiento en torno a la afirmación, reivindicación, redistribución, materialización de derechos y la creación de condiciones materiales.

En este tránsito hacia lo que puede llamarse ‘Educación Inclusiva’ en la UPN se ha constituido durante 42 años la iniciativa de formar como maestros y maestras a personas con Discapacidad Visual (DV)<sup>21</sup>, ello posibilitó el desarrollo de estrategias educativas que en el

---

<sup>21</sup>Se utilizará la sigla DV para enunciar la Discapacidad Visual que incluye personas con Ceguera Total y Baja Visión.

2005 permitieron la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de apoyo pedagógico mediante el acceso a cuatro cabinas tiflotecnológicas<sup>22</sup> instaladas al interior de la Biblioteca Central, y posteriormente, gracias a las acciones adelantadas por estudiantes con DV organizados al interior del colectivo “*Licenciados Incluyentes Construyendo Educación*” (LINCE)<sup>23</sup> junto con maestras tiflólogas de la UPN, se logra constituir el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos<sup>24</sup> (CTHPC)<sup>25</sup> adscrito a la Biblioteca Central y la Vicerrectoría Académica. La finalidad del CTHPC es:

-El- apoyo al proceso de inclusión a la vida universitaria con el fin de minimizar las barreras de acceso a las TIC, facilitando recursos tecnológicos, tiflotecnológicos y pedagógico-didácticos, que promuevan los procesos de permanencia y promoción de los estudiantes ciegos y con baja visión de la Universidad. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015, p. 43)

Durante el proceso de admisión, el CTHPC asume la valoración del área tiflotecnológica en los aspirantes que al momento de la inscripción a la UPN informan que tienen una DV. Cabe resaltar que, durante la verificación de la información proporcionada,

---

<sup>22</sup>Según la Fundación ONCE (s.f.), la Tiflotecnología es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o deficiencia visual los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología.

<sup>23</sup> Colectivo de estudiantes ciegos (ceguera total y baja visión) de la UPN que decidieron organizarse luego de vivenciar las formas en que eran invisibles para sus compañeros, reconociendo así que era necesario desarrollar acciones para “romper con el paradigma de ellos allá y nosotros acá”. Tomado de <http://radio.unal.edu.co/detalle/colectivo-lince> Entrevista a Viviana Barrera mujer con discapacidad visual, egresada de la Licenciatura en Educación Especial y fundadora del Colectivo LINCE. Programa Gente de Colores UNRadio (29 de mayo de 2014).

<sup>24</sup> Nacido en 1934. Fue Profesor de Planta de la UPN en la Licenciatura en Educación Especial, Fundador del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y del Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC) y reconocido por sus aportes al campo de la educación para personas ciegas a nivel nacional e internacional; también, recordado por sus trabajos frente a la tifloeducación y tiflotecnología. Fallece en 2011.

<sup>25</sup> Se utilizará la sigla CTHPC para enunciar el Centro Tiflotecnológico ‘Hernando Pradilla Cobos’ a lo largo del documento.



muchas personas marcan la opción ‘SÍ’ ante la pregunta ¿Tiene usted una Discapacidad Visual? al considerar que las enfermedades de los ojos como: miopía, astigmatismo, entre otras que implican el uso de gafas o lentes de contacto, les ocasionan una DV.

En este contexto institucional se encuentra la creación del Proyecto ‘Educación Inclusiva’ en el Plan de Fomento a la Calidad 2015-2016 de la UPN, en el que se propone “ampliar estrategias y acciones orientadas a garantizar permanencia y graduación de estudiantes reconociendo sus diversidades” (2015, p. 5), siendo este uno de los argumentos para organizar y crear el GOAE por medio de la Resolución 0308 de 2016.

Con respecto a dicho direccionamiento académico, el GOAE establece tres líneas de acción: “1) disminuir la deserción de las y los estudiantes; 2) motivar la permanencia de la UPN de las y los estudiantes; y 3) promover la graduación de las y los estudiantes” (UPN, 2016, p. 2). Lo anterior, implica la realización de un acompañamiento psicosocial y psicopedagógico frente a los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con DV pertenecientes a las licenciaturas donde hayan sido admitidos. Cabe resaltar, que las personas con dis/capacidad que se presentan a la UPN realizan el proceso de Admisión Ordinaria, y no, el de Admisión Especial.

Así se constituyó el equipo que acompaña el proceso de admisión integrado por la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, el GOAE y el CTHPC, que trabaja a partir de una base de datos facilitada por la Subdirección de Admisiones y Registro (DAR)<sup>26</sup> resultado de las inscripciones de aspirantes que se autoreconocen como personas con dis/capacidad mediante el instrumento de registro a la UPN; dicha información luego es

---

<sup>26</sup> Se utilizará la sigla DAR para enunciar la Subdirección de Admisiones y Registros de la UPN.

enviada para iniciar el proceso de acompañamiento necesario a las maestras que lo asumirán.

De vuelta a la incertidumbre de la experiencia como modo de conocer, confieso que trascurría mayo del 2015 cuando comenzaron a llegar las primeras listas de aspirantes registrados ante la DAR con discapacidad visual y movilidad restringida (MR)<sup>27</sup>, luego de la verificación telefónica se encontró que 10 de ellos se identificaban como personas con discapacidad, 5 con DV e igual número con MR. Las licenciaturas que habían elegido para presentarse las personas con DV fueron: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Música y Licenciatura en Psicología y Pedagogía.

Durante nuestra primera reunión de carácter informativo-verificatorio<sup>28</sup> con los aspirantes, cada uno/una tuvo la posibilidad de decidir si deseaba hacer uso de los apoyos que brindaba la Universidad y, además, entregar los documentos que comprobaran su ‘condición’ como personas con DV o RM (entre los que estaban: Fotocopia de la Cédula ampliada al 150% y Certificado de Discapacidad emitido por la EPS<sup>29</sup>). Allí en ese espacio institucional tuve la posibilidad de conocer al aspirante William Andrés Silva Suárez.

---

<sup>27</sup> Se utilizará la sigla MR para enunciar la Movilidad Restringida a lo largo del documento.

<sup>28</sup> Resalto aquí la forma en que era un deber la verificación de la existencia o inexistencia de la dis/capacidad, puesto que se asumía su posible usurpación y/o falsedad por parte de algunos aspirantes que podrían obtener ventajas en los procesos de admisión.

<sup>29</sup> Según el procedimiento establecido la certificación debía ser no mayor a tres meses y emitida por la EPS, el INCI, CRAC o médico particular con firma, sello y número de registro profesional.

Los procedimientos establecidos desde la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial<sup>30</sup>, para el acompañamiento pedagógico a los aspirantes con DV y RM, se pueden observar en la Tabla 1.

**Tabla 1. Procedimiento Proceso de Acompañamiento Pedagógico Aspirantes con Discapacidad Visual y Restricción en la Movilidad UPN (2015)**

Procedimiento	Proceso	Descripción	Responsables
1. Contacto y Verificación Inicial de la Discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Llamada Telefónica.</li> <li>•Confirmación Datos Personales Aspirante.</li> <li>•Pregunta por el Tipo de Discapacidad.</li> <li>•Solicitud documentos.</li> <li>•Citación “Encuentro Contextualización”.</li> </ul>	<p>Durante este proceso las docentes de la Licenciatura se encargan de llamar a cada uno-a de los-as aspirantes.</p> <p>Si se encuentra que algunas de las personas no tienen una discapacidad se realiza la aclaración y se pide asistir al “Encuentro de Contextualización”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes LEE.</li> <li>•Monitores GOAE.</li> </ul>
2. Verificación de la Discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fotocopia de la Cédula Ampliada al 150%.</li> <li>•Certificación actualizada (máximo 3 mes de ser emitida) de la EPS donde se especifique la discapacidad que el aspirante tiene, en caso de ser una persona con baja visión debe aparecer su potencial visual.</li> </ul> <p><i>Solo se reciben certificaciones emitidas por la EPS, CRAC o Médico Particular con Firma, Sello y Número de Registro.</i></p>	<p>Cada aspirante debe llevar en una carpeta los documentos solicitados, estos son verificados por las docentes confirmando que la persona tiene una Discapacidad Visual, sea ceguera total o baja visión; y qué tipo de restricción en la movilidad.</p> <p>Según las orientaciones del procedimiento es fundamental verificar la discapacidad para evitar que aspirante hagan uso de los apoyos pedagógicos beneficiando sus resultados finales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Docentes LEE.</li> <li>•Lectoras (Estudiantes de la LEE formadas para ser lectoras en voz alta para personas con DV).</li> </ul>
3. Encuentro de Contextualización e Identificación de Apoyos y Ajustes Razonables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Entrega de Documentos.</li> <li>•Explicación Proceso.</li> <li>•Consentimiento Informado.</li> <li>•Caracterización Aspirante.</li> <li>•Simulacro PPP.</li> <li>•Identificación de Apoyos y Ajustes Razonables.</li> </ul>	<p>El encuentro se realiza en la UPN, allí cada aspirante llega con los documentos solicitados previamente, participa sobre la descripción y explicación del proceso, se pregunta por su interés en recibir los apoyos pedagógicos y se firman los consentimientos informados donde puede expresar:</p> <p>1) Tiene discapacidad y requiere apoyo; 2) Tiene discapacidad y no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Docentes LEE</li> <li>•Lectoras (Estudiantes de la LEE formadas para ser lectoras en voz alta para personas con DV).</li> </ul>

<sup>30</sup> Documento de trabajo que contiene los procedimientos fue creado con los aportes de las maestras Sofía Julieta Torres Sánchez y Erly Mercedes García Orjuela en conjunto con el CTHPC, y compilado por Yennifer Villa, Diana Abello y Ana Milena Jiménez (2015) durante la coordinación del Factor Estudiantes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.

		<p>requiere apoyo; 3) No tiene discapacidad.</p> <p>Algunas de las dificultades que aquí emergen es la presentación de personas diagnosticadas con esquizofrenia, bipolaridad, y, además, con Discapacidad Intelectual; la UPN no brinda ningún tipo de apoyo en estos casos.</p> <p>Finalmente, cada Lectora realiza una caracterización general del aspirante, simulacro PPP y se valora la pertinencia de los apoyos pedagógicos.</p>	
4. Apoyos y Ajustes Durante la PPP.	<p>Tipos de Apoyos y Ajustes Razonables</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Accesibilidad: adecuación del salón donde presentará la PPP en un primer piso, pupitres o mesas, entre otros.</li> <li>•Tiempo: se establece una hora más para la presentación de la prueba, según la discapacidad.</li> <li>•Lectoras: para las personas con DV se asigna una lectora quien hará la lectura en voz alta de toda la prueba junto al registro en la hoja de respuestas.</li> <li>•Registro de Información: las personas con RM que tengan dificultades para escribir cuentan con el apoyo de una estudiante para hacer uso de la hoja de respuestas.</li> <li>•Uso de Tecnologías Específicas: en los casos en que la persona requiera hacer uso de lupas o equipos tecnológicos que permitan ampliar la información se autoriza y dispone del espacio necesario.</li> </ul>	<p>Durante la semana previa a la Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP) cada aspirante conoce los apoyos pedagógicos que recibirá durante la presentación de esta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Docentes LEE.</li> <li>•Lectoras (Estudiantes de la LEE formadas para ser lectoras en voz alta para personas con DV).</li> </ul>

5. Apoyos y Ajustes Durante la Prueba Específica.	<p>En caso de que él/la aspirante con DV o RM se cite para Prueba Específica, se brindan los siguientes apoyos y ajustes razonables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Accesibilidad.</li> <li>•Tiempo.</li> <li>•Lectoras.</li> <li>•Registro de Información.</li> <li>•Uso de Tecnologías Específicas.</li> <li>• Adaptación de la prueba y/o Presentación en el CTHPC.</li> </ul>	<p>Durante esta fase del proceso las docentes LEE realizan el seguimiento a cada aspirante con DV o RM en las listas de citados-as a Pruebas Específicas, luego, se contactan con la coordinación de las Licenciaturas ofrecen el acompañamiento.</p> <p>En los casos que se requieren nuevamente apoyos o ajustes razonables se brindan las mismas opciones de la PPP y, además, la posibilidad, si lo permite la Licenciatura, de adaptar con tiempo las pruebas escritas y disponer de un equipo en el CTHPC para la presentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Docentes LEE.</li> <li>•Lectoras (Estudiantes de la LEE formadas para ser lectoras en voz alta para personas con DV).</li> <li>•Centro Tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”.</li> </ul>
6.Verificación Formalización de Matrícula	Verificación vía telefónica de las listas de aspirantes con Discapacidad Visual y Restricción en la Movilidad admitidos y formalización de matrícula según proceso UPN.	Las docentes LEE o monitores GOAE realizan la verificación en listas de admitido-as a la UPN de cada aspirante con DV o RM, en caso de encontrarse se procede a llamar para conocer sobre su proceso de formalización de matrícula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Docentes LEE.</li> <li>•Monitor-a GOAE.</li> </ul>
7.Caracterización en Áreas Tiflotecnológicas de los Aspirantes con Discapacidad Visual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Braille</li> <li>•Movilidad</li> <li>•Tecnologías</li> <li>•Comprensión y Producción de Textos</li> </ul>	Las profesionales a cargo del CTHPC realizan con los aspirantes un proceso de evaluación sobre su dominio del Braille, Movilidad, Tecnologías (Jaws, Macrotipo, computador, entre otras) y en la comprensión y producción de texto. Esta información les permite tener registro de los posibles aspectos donde requerirá apoyo en su rol como estudiante, en caso de ser admitido-a.	•Profesionales CTHPC

Fuente: Tomado del documento de trabajo “*Proceso de constitución de apoyos y ajustes razonables para los aspirantes a la UPN con Discapacidad Visual y Restricción en la Movilidad desde una perspectiva de equidad de oportunidades 2015-I*” por Yennifer Villa, Diana Abello y Milena Jiménez (2015).

Según el numeral 7 titulado ‘Caracterización de las Áreas Tiflotecnológicas en Aspirantes con DV’ se construyen un conjunto de formatos para la valoración de personas ciegas y otro para las personas con baja visión. Para los/las aspirantes con ceguera total

entre los datos personales se preguntan por: condición visual, diagnóstico-causa y ayudas ópticas; después, se solicita información de su historia académica junto a la rehabilitación funcional<sup>31</sup> y rehabilitación visual.

Además, existe un formato de evaluación adicional sobre comprensión lectora centrada en las ‘competencias básicas del lenguaje’ que incluyen acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo junto a ámbitos de significación local, global e intertextual. Es fundamental resaltar que dichas valoraciones son exclusivas de este colectivo, los/las demás aspirantes no presentan ningún otro tipo de prueba a las ya mencionadas como generales.

Posteriormente, cada aspirante presenta una prueba de escritura braille en la que tienen treinta minutos para escribir e igual tiempo para leer. En ‘Escritura’ se evalúan aspectos como el manejo del braille integral y el braille estenográfico<sup>32</sup>; la lectura recibe valoraciones sobre la calidad lectora, fluidez en conjunto con lo prosódico y disprosódico<sup>33</sup>. Para puntuar los resultados se utilizan los indicadores o ítems de: Insuficiente, Aceptable, Bueno y Excelente.

Por su parte, las personas con baja visión responden a preguntas como diagnóstico de optometría, diagnóstico de oftalmología, agudeza y ayudas visuales. Después, en la prueba de escritura y lectura, se valora postura, ritmo, alteración, omisión, adición y/o sustitución letras o palabras, manejo del espacio, letra legible, lectura comprensiva, entre otros

---

<sup>31</sup> La rehabilitación funcional es la relacionada con la orientación y movilidad, braille, ábaco, escritura en tinta e informática.

<sup>32</sup> Braille abreviado, permite que la persona con DV escriba con mayor velocidad.

<sup>33</sup> La prosodia es un concepto neuro-psico-lingüístico mediante el cual se evalúa la expresión oral de los aspirantes tomando como base la entonación, acentuación y ritmo; en caso de alteraciones se clasifica como disprosodia.

aspectos. También se recurre a la escala Likert mencionada para evaluar sumado a observaciones sobre el tamaño de la letra para conocer la agudeza visual.

Cabe resaltar que, existe un formato para evaluar la ‘Orientación y Movilidad’ en el que se valora la funcionalidad visual, el manejo de técnicas de bastón y la orientación en aspectos de movilidad en paralelo con el uso de transporte público. Finalmente, se encuentra el formato de evaluación sobre las tecnologías, en específico, el uso de computador respecto al uso del hardware o componentes, Windows, Jaws, comandos de lectura, escritura, ayudas tiflotécnicas e internet.

El CTHPC realizaba cada una de estas pruebas a los/las aspirantes bajo el argumento de la necesidad de una ‘valoración pedagógica’; sin embargo, desde la Teoría Crip, comprendida como el lugar de apropiación y subversión de los cuerpos extraños y rotos, es necesario preguntarse por las maneras en que la integridad corporal obligatoria hace parte de las prácticas de normalización propias de la UPN mediante exigencias de capacitismo sobre los cuerpos de las personas con Discapacidad Visual (Robert McRuer, 2006).

En este sentido, quiero destacar las palabras de Mario Toboso y Francisco Guzmán citados por Lucas Platero (2013):

El capacitismo se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto, que existen cuerpos capacitados y otros no, unas personas que tienen discapacidad o diversidad funcional y otras que carecen de ella, y que esta división es nítida [...] el capacitismo está conformado por una noción medicalizada del “cuerpo normal” y un patrón de belleza normativa que es central para nuestras sociedades capitalistas que

descansa sobre la heterosexualidad obligatoria y los valores occidentales de lo aceptable. (p. 212)

De esta manera, el capacitismo construye la integralidad corporal obligatoria para colocarla a su servicio con miras a ratificarla como una condición universal de lo humano, mientras se devalúa cualquier experiencia corpórea que no se ajuste a la medición estándar de normalidad; es decir, somos forzados a la evaluación del capacitómetro, a través del cual van pasando cuerpos para recibir un lugar dentro del colectivo, no ser aprobados o expulsados; en la zona roja de dicho dispositivo están las vidas invivibles de quienes no ven con los ojos, caminan en dos piernas, escuchan con los oídos, comprenden en otros tiempos, envejecen, viven malestares psicosociales, habitan cuerpos gordos o su estatura se distancia de la esperada... en otras palabras, no alcanzan un promedio necesario para recibir la aprobación externa de su legitimidad como sujetos normales. En contraparte, Susy Shock (2008) expresa: “reivindico mi derecho a ser un monstruo y que otros sean lo normal. Que el Vaticano normal, el credo en Dios y en la virgísima normal, los pastores y los rebaños de lo normal, el Honorable Congreso de las Leyes de lo Normal, el viejo Larousse de lo Normal” (p. 7).

Llegamos así, a la creación del Comité de Inclusión de la UPN mediante Resolución 0601 de 2018 en el que un Rector firmante dispone:

La Universidad Pedagógica Nacional interpreta que la diversidad-diferencias abarca las distintas comprensiones del mundo o perspectivas desde las etnias, nacionalidades, colores, credos, religiones, momento del ciclo vital, discapacidades, orientaciones sexuales, identidad de género y origen social, mujeres gestantes,



personas víctimas de violencia de género, personas víctimas del conflicto armado, entre otras. (Resolución 0601 de 2018, p. 2)

El propósito del Comité es “promover y articular los procesos inclusivos a nivel de prácticas, culturas y políticas que se vivencian al interior de la institución, reivindicando así el derecho a la educación que tienen todos los sujetos” (Resolución 0601 de 2018, p. 2). Sin embargo, la composición no incluye representación estudiantil de quienes encarnan subjetividades del borde, tampoco de egresados, profesores, profesoras o profesorxs, ni trabajadorxs. Se constituyen espacios para abordar asuntos que pasan por toda la comunidad universitaria, pero se restringe la participación o regula mediante delegaciones que realizan coordinadorxs de programa, pero que no implican una apertura a todas las voces, solamente a las que consideran ‘legítimas’. Vale la pena recordar las arengas de la Marcha Trans del pasado 5 de julio de 2019 donde Tía Ammarantha<sup>34</sup> levantó la voz para decir:

“Haber, haber,  
tome usted la batuta,  
grite pues,  
que es lo que le emputa”

*(Arenga entonada por Ammarantha Wass)*

La misma voz que en aquella época no conocía, por ello ¿quién era William Silva? Al hacerme esta pregunta recuerdo la manera en que cuestionó desde el inicio los procedimientos, tiempos en los que la información de la Universidad se hacía pública y las valoraciones pedagógicas; comenzó a escribir correos con preguntas relacionadas a la garantía de condiciones para presentar las pruebas como se puede observar en la Figura 3.

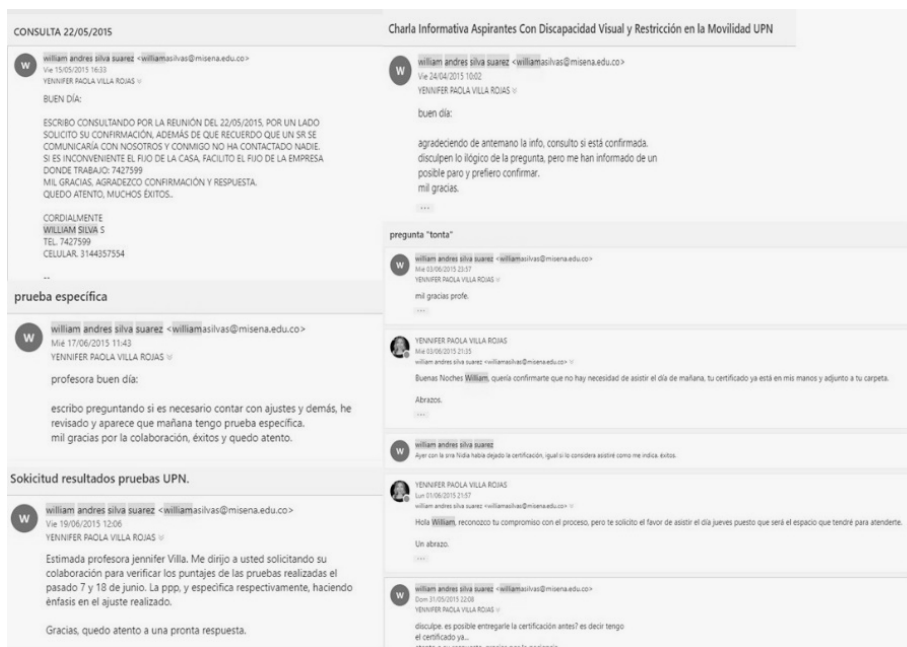
---

<sup>34</sup> Así fue conocida Rose Ammarantha Wass Suárez durante la Marcha Trans del 2019.

También, su cuerpo constituía múltiples sentidos: en su mano izquierda se movía al ritmo de su fuerte voz una pulsera del orgullo gay; había dejado crecer su cabello; usaba jeans entubados; no caminaba en compañía de su cuidadora sino al lado de amigas y amigos (jóvenes de su edad, entre los 20 y 25 años); trabajaba en una empresa con contrato a término indefinido sin haber recurrido a programas de inclusión laboral; de manera abrupta, pero politizada, no pedía permiso ni daba las gracias con frecuencia; y, abiertamente, tensionaba la relación dis/capacidad y orientación sexual al expresar una sexualidad no normativa.

Poco a poco avanzó el proceso y, de acuerdo con la información suministrada por la DAR (2015-I), los puntajes obtenidos en la PPP por William Andrés Silva Suárez y Esley Ospina, aspirantes con DV, hacían parte de los/las citadas a Pruebas Específicas de los programas de la Facultad de Humanidades: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras.

Inició así el acompañamiento a cada programa para brindar los apoyos pedagógicos y/o ajustes razonables requeridos en las pruebas específicas; como parte del procedimiento envié un correo electrónico al Coordinador de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español y Lenguas Extranjeras, el cual respondió solicitando apoyo por parte de una lectora y envió el mensaje con copia al correo de la directora del Departamento. Para esos días se rumoraba la negativa de la Facultad de Humanidades ante los procesos de inclusión educativa para personas con dis/capacidad, aunque estaba lejos de imaginar las maneras en que operaban en la práctica las relaciones de saber-poder desde la injusticia educativa.



**Figura 3.** Intercambio de Correos entre Nosotrxs en el Proceso de Admisión 2015. Trazabilidad de correos electrónicos [ypvillar@pedagogica.edu.co](mailto:ypvillar@pedagogica.edu.co) año 2015.

Estos intercambios de correos fueron a lo largo del proceso y paralelo a que durante las primeras horas del día, según mi organización, William y Esley llegaron al Centro de Lenguas UPN (Calle 79 N° 16-32, Bogotá-Colombia), allí estarían esperándolos dos lectoras y existía el espacio para la lectura en voz alta; de repente sonó mi celular, al otro lado, una voz asustada, con largas pausas y en tono bajo, era una de las lectoras, quien narraba la manera en que la Prueba Específica requería otros apoyos diferentes a la lectura en voz alta, dado que, evaluaba la actitud para lenguas de la/el aspirante en “suajili” o “swahili”<sup>35</sup>, también, existían preguntas que requerían el dominio de una segunda lengua, acceso en braille o relieve de ciertos signos propios de la lengua hebrea, la cual, constituye un sistema de representación diferente al español, situación no prevista ante la negación por

<sup>35</sup> Lengua bantú oriental hablada en Kenia.

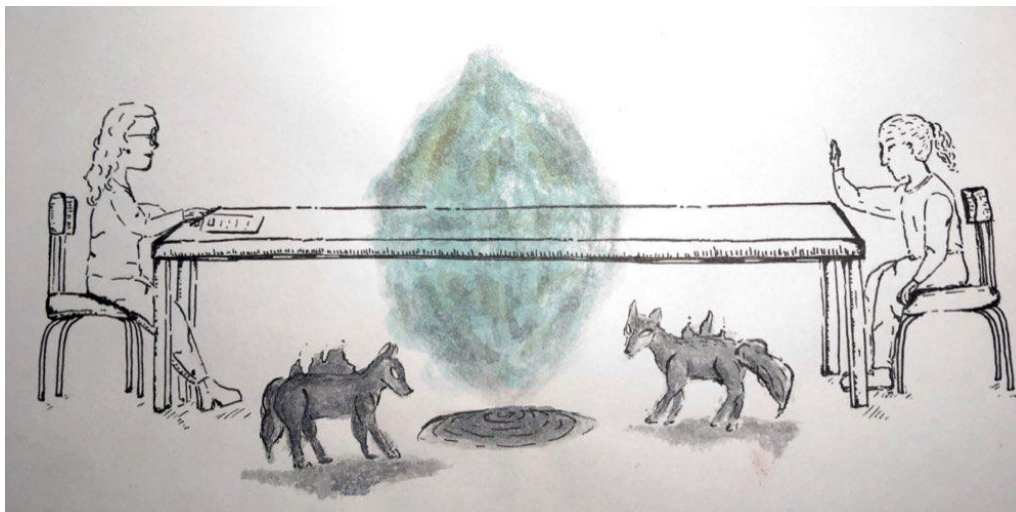
parte de las licenciaturas de permitir el acceso de personas diferentes a ellos al formato de la prueba, argumentado afectar la privacidad del instrumento lo que podría ocasionar una desventaja a los otros/otras aspirantes en caso de que personas externas al proceso conocieran la estructura de prueba.

La situación de exclusión y desigualdad fue comprendida por los aspirantes, William ahora estaba al otro lado de la línea, comenzó a hablar, en su voz se sentía temor, ese que paraliza y por momentos confunde; él narró lo sucedido, tenía claro que en esta ocasión las lectoras no podían apoyarles, pero en el ambiente circulaba el desinterés por parte de otros aspirantes y docentes ante la discriminación que vivenciaban él y su compañera, todo por ser ciegos, según se escuchaba en los salones y pasillos.

Entre las respuestas que emergieron en mi cabeza, dada la inminente exclusión que estaba aconteciendo con ellos, fue hablar con el docente a cargo del proceso, él pasó al teléfono, sentí su impotencia, desconocimiento y, también, la presión... según sus palabras: en un extremo estaba la exigencia de la facultad, departamento y licenciaturas por mantener las mismas condiciones evaluativas para todos los aspirantes con miras a garantizar la 'igualdad', y, por otro, la conciencia de una clara desventaja de dos personas que no podrían acceder a las pruebas, debido a la forma en que se presentaba el conocimiento. Luego de algunos minutos, él expresó que debía consultar la situación con la directora del Departamento, decidí entonces ganar algo de tiempo y solicitar un espacio en horas de la tarde donde pudiese estar como Educadora Especial para tejer algunas alternativas pedagógicas que no afectarán su proceso de admisión. Así, acordamos un encuentro a las 2:00 p.m.

Pasaron las horas y previo al encuentro con la directora del Departamento, dialogué con William y Esley, quise transmitirles mi complicidad, y ante todo mi compromiso con la garantía de sus derechos en la UPN. Mientras esto acontecía, descubrí el enojo en sus cuerpos, la molestia ante la desventaja que habían vivenciado durante la mañana, la narración ante una pretensión del equipo docente por garantizar la igualdad por encima de las subjetividades de quienes irrumpieron con sus otras visualidades, y por supuesto, el temor por experimentar el despojo de su derecho a la educación viendo afectada la presentación de la Prueba Específica.

Habían llegado las 2:00 p.m., decidí subir a la oficina de la Directora de Departamento, ubicada en el Edificio A, al ingresar me recibió la secretaria, su rostro era una expresión clara de la sobriedad del espacio; con sus manos me señaló hacía donde caminar, rápidamente dejó de observarme y retomó sus labores en el computador; decidí seguir, entre angostos pasillos y un silencio perturbador, me esperaba en su escritorio una mujer, se presentó rápidamente y fluyó el enojo, el tono de voz subía conforme hablaba, con su ceño fruncido expresó la molestia ocasionada por la presentación de aspirantes con Discapacidad Visual en las licenciaturas de Humanidades; según ella, como colectivo de maestros/as ya habían expresado ante los estamentos de la Universidad su ‘no aceptación’ de estudiantes con algún tipo de dis/capacidad, puesto que las personas admitidas con anterioridad presentaban dificultades de rendimiento académico, repitencia y altas tasas de deserción, generando problemas internos de promoción con casos especiales que dejaban ver la generalizada ausencia de competencia para las lenguas por parte de las personas con DV y la Comunidad Sorda.



**Figura 4.** El encuentro exaltado. Las ilustraciones que encontrarán a lo largo del documento fueron realizadas por Tatis Gallón (Rata Calva), maestrx queer/libertaria, que desde su cercanía con nosotras decidió narrar-nos desde la imagen. Todo el material es inédito.

Continuando con su intervención, describió el caso de una estudiante con DV quien debido a su ‘incapacidad para aprender’ debía asistir con su madre a las clases, siendo esta la estrategia que garantizaba no cargar a los maestros/as de trabajo; además, proyectando que, si en el presente semestre no aprobaba todas las asignaturas, no alcanzaría a culminar su carrera en los 15 semestre permitidos por la UPN, existiendo una deserción de tipo voluntario.

Las tensiones aumentaron conforme avanzaba la conversación, de mi parte la reivindicación del derecho a la educación de William y Esley era el eje fundamental, desde la otra orilla surgía una argumentación a partir de la autonomía de las Unidades Académicas a la hora de los procesos de admisión, así como su negativa por adaptar las pruebas puesto que los beneficiarían sobre los otros aspirantes. Argumentos se entretejieron, pero, la situación empeoró en el momento en que llegaron ellos e ingresaron con la emoción de

esperar una solución al problema presentado en la mañana, y con la confianza depositada en la Universidad al ser ‘formadora de formadores’.

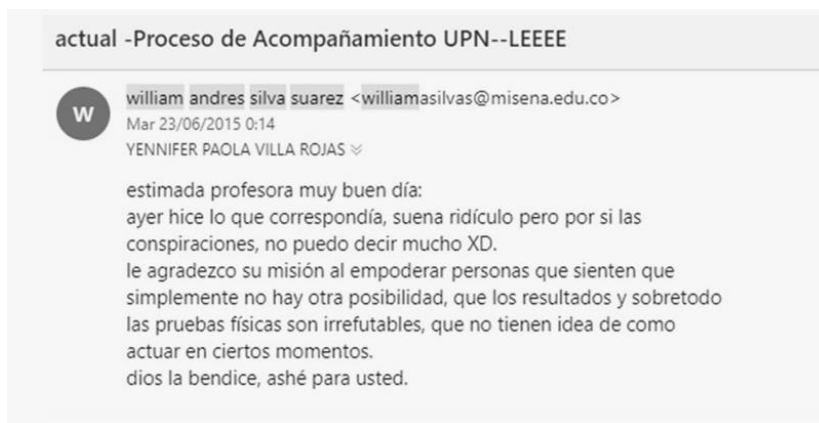
Inesperadamente un maestro que había llegado al espacio durante la conversación decidió hablar mientras evitaba la mirada de la Directora del Departamento, alzó su voz y expresó su intención de acompañar la presentación de la prueba como lector, inmediatamente hablé proponiendo un ajuste en el tiempo y trabajo colaborativo, situación que fue aceptada por la Directora exclusivamente por la presencia del docente adscrito a su Licenciatura, quien sería veedor ante una posible manipulación de las respuestas por parte de personas externas como yo.

La directora señaló un espacio para la presentación de la prueba: una oficina pequeña, sobre la mesa una grabadora y al lado los instrumentos de evaluación. Fueron 2 largas horas solventando dificultades en el acceso a la información, la exclusión epistémica y la injusticia curricular que configurarían apartes de la matriz de dominación capacitista que deseo develar, mientras que William y Esley usaban las manos para especificar las opciones correctas pues al hablar podían ‘copiarse’... en un profundo silencio dimos por terminado el proceso, obteniendo en los días siguientes el resultado tanto para William como Esley de 2,6 sobre 5,0 en la Prueba Específica, lo que implicaba no seguir en el proceso.

En mis reminiscencias está la profunda frustración que sentí, lloré ante otras docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial y expresé sin tapujos la manera en que estaba operando la discriminación y las prácticas de normalización en la UPN; entre sus sentires estaba la desesperanza, el enojo y una naturalización de lo acontecido pues no era nuevo para ellas la postura de la Facultad de Humanidades;

solamente yo la estaba descubriendo en ese momento; yo era la nueva, la novata... en el fondo, las mismas que crean y avalan los procesos de inclusión educativa en la UPN consideran que no hay mucho por hacer en ciertos espacios.

Pasaron los días y en uno de esos, al salir de clase, me tomaron del brazo, era William y una amiga que acababan de conocer los resultados; él no comprendía qué había sucedido, por qué tenía la misma puntuación que Esley, además, le inquietaba que en el Departamento sus exámenes estuvieran sobre la mesa de la secretaría y que, ante las preguntas por sus resultados, respondieran solamente dándole el puntaje. Yo levanté mi cabeza y recordé la orientación que me dio la Coordinadora de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial para no olvidar que era ‘Docente de la Universidad’<sup>36</sup> y que no podía incitar a los aspirantes a exigir aclaraciones; ¡Omití sus palabras! Y le sugerí a William solicitar más información frente a su proceso de admisión.



**Figura 5.** Correo de William Silva Suárez luego de conocer los resultados de la Prueba Específica.

Desde ese momento William ya no era un extraño, nos unía la defensa de derechos, los dolores causados por la exclusión y también su espíritu de lucha. Un día después me

<sup>36</sup> Frase utilizada para evitar problemas en la Universidad frente a lo acontecido y mantener las distancias con los aspirantes quienes, si bien tenían derecho a reclamar, no podía ser por sugerencia mía.



enteré de que había pasado una carta para exigir respuestas por lo acontecido, luego, me envié un correo, narrando que la Licenciatura había respondido describiendo el proceso sin asumir por escrito las dificultades presentadas; era real, esta vez no haría parte de la UPN.

Tendría que pasar un año para volvernos a encontrar, ahora en lugares diferentes. William Andrés Silva Suárez (a quien decidí llamarle por su nombre completo como parte de las experiencias situadas que encarna) había comenzado su tránsito, ahora, constituía una nueva identidad desde las disidencias sexuales y de género, era Rose Ammarantha Wass Suárez, trasgredía la normalidad, resistía a sistemas de opresión como el género, las sexualidades, la dis/capacidad y la clase social; había logrado, por fin, pasar los ‘filtros’ de la selección en la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras luego de interponer un derecho de petición (que se resuelve a su favor, pero sin medidas de reparación) mediante el cual exigía condiciones de igualdad para su presentación en el proceso de admisión:

“Se adecua ya no un apoyo del GOAE, sino un apoyo de un maestro del Departamento. La tarea era simplemente que él escuchara exactamente como pronunciaba cada una de las preguntas, pues para que allí no hubiese... eh... ninguna desigualdad con relación a todo el proceso, entonces, él ingresa al Departamento y pues ya inicia el proceso que más o menos te indique, con los profesores, con algunos profesores la situación fue fácil, pero con otros fue difícil ¿sí?”

*(Fragmento Situación Conversacional Profesora Magda Bogotá, 2020)*

Con Esley sucedió algo distinto, ella decidió no volverse a presentar. Yo, tomaba otros caminos desde la Educación Comunitaria, el ruido causado por las reivindicaciones que hacía en el anterior espacio formativo, me implicó huir del programa convirtiéndome en esa maestra peligrosa y ‘malquerida’ que debía irse de la UPN al no responder al estándar de buenitud construido por la casta de maestras de planta en Educación Especial; para algunas

de ellas era un asunto de lealtad que otras coordinaciones de la facultad no me recibieran, apuesta que afortunadamente no era compartidas por todas.

Ya entrado el 2016-II fue cuando logramos hablar Ammarantha y yo, me emocioné al verla, seguía luchando, en su relato describía la forma en que regresó prevenida a la Universidad: desde el movimiento social de personas con dis/capacidad junto a comunidades LGBTI y teniendo que aprender a ser defensora de sus derechos, es así como, presentó cada prueba reescribiendo sus respuestas, haciendo seguimiento a los puntajes y respondiendo una entrevista centrada en sus identidades. Ammarantha sintió que en ese momento las docentes solo querían transparentar su vida, indagar sobre la existencia de inteligencia, validar que tan capaz era para ser parte de la licenciatura, ¡logró convencerlas!

Después de todo lo acontecido y narrado resumidamente aquí, Ammarantha ingresó a la Universidad, lo que nos permitió hilar juntas esta investigación sostenidas en preocupaciones, desde las cuales pude realizar múltiples ampliaciones, no como aquello que se pretende responder de forma inmediata o frente a la apariencia de habitar la pedagogía de las respuestas; sino como aquellos detonantes orientados hacia la conciencia radical que circulan en nuestro movimiento dialéctico siempre cambiante, una experiencia en/desde la que “no soy la misma que era ayer, o, podría ser aún más radical y decir que no soy la misma que era hace un momento” (Gina Dent, 2019, p. 47). Sin lugar a duda, nosotras nos expandidos y complejizamos.

De esta manera, se concibieron las siguientes preguntas que acompañaron cada momento del devenir investigativo: ¿desde cuándo el derecho a la educación en las universidades públicas del país se convirtió en una puerta giratoria con detector de cuerpos dañados y defectuosos para que solamente ciertos sujetos reconocidos con la integralidad

corporal obligatoria ingresen como estudiantes?, ¿qué implica para la formación de maestrxs en la UPN que se insista en procesos de admisión en donde cada vez más las técnicas de evaluación buscan identificar la rareza, extrañeza, lo abyecto, el peligro y la posible desviación para remarcar así su exclusión de la Educación Superior?, ¿cómo la pedagogía de la crueldad, el horror y asco impregnada en los procesos de admisión en la UPN configura parte de la matriz de dominación capacitista que circula en la formación de maestrxs de la Universidad?, ¿qué implicaciones tiene en el quehacer pedagógico construir el encuentro con el otrx desde la desconfianza y el temor de su presencia?, ¿de qué forma la entrada del neoliberalismo y el capitalismo a las universidades públicas demarca la construcción y sofisticación de violencias de sexistas y capacitistas?

En estas preguntas encontré una intersección entre la expansión y complejidad de nuestras vidas y la construcción de una conciencia de la vulnerabilidad en nosotras, lxs otrxs y el mundo, que emergió de la ética del cuidado feminista pues durante la investigación el “cuidar-nos” fue un práctica social y política donde asumimos la responsabilidad sobre nuestras relaciones y vínculos, con miras a otorgar lugar a las necesidades particulares que acompañaban las narrativas (auto)biográficas para configurar prácticas donde era posible cuidar y ser cuidadas; desestructuramos intencionalmente la racionalidad de lo recíproco que insiste en sentipensar con base en “cuánto me das, cuando te doy”. Del mismo modo, nos hicimos cargo de los daños/heridas dejadas por las violencias sexistas y capacitistas persistiendo en no obviar los dolores y, por el contrario, conversar sobre ellos, otorgarles tiempo para ser confrontados y encontrar las huellas que dejaron en la piel.

En consecuencia, me posicioné como investigadora en una comprensión del consentimiento -no solo informado-<sup>37</sup> que en palabras de Anahi Guedes de Mello (2016):

[...] se constituye en una exigencia no solo legítima, sino de mayor importancia. Ya que, en el caso de la investigación con seres humanos, diferente de la investigación en seres humanos, el sujeto de la investigación deja la condición “conejiillo de indias” (u objeto de intervención) para asumir el papel de actor (o sujeto de interlocución)<sup>38</sup>. (p. 3268)

De esta forma, cuando Ammarantha Wass consintió su implicación en la investigación no lo hizo de manera absoluta, ni negando su problematización; en cambio, su presencia estuvo sujeta a múltiples preguntas a lo largo del proceso y a la posibilidad de decidir sobre su participación o retiro cuando lo considerara. Lo anterior, condujo a convivir con la incertidumbre del poder “no estar” en cualquier momento; también, acordamos diferenciar instantes propios del investigar y aquellos que estaban por fuera porque le pertenecían a nuestra intimidad de amigas; es así como, trabajé desde un consentimiento libre, democrático, amoroso y justo, no solo informativo, que generó la anticipación de acciones preventivas para los riesgos psicosociales, afectivos y emocionales que podía traer consigo tanto la construcción de las narrativas, el análisis de estas y la divulgación de los resultados; por ello, asumí tres responsabilidades propias de una investigación en el campo de la educación: i) con los sujetos de la investigación generando constantes devoluciones, estrategias de cuidado frente a las preguntas que suscita la experiencia e insistir en la

---

<sup>37</sup> Se procedió a transcribir con exactitud las narrativas propias de Ammarantha Wass y otros sujetxs, de esa forma se conservó el ritmo, los acentos, silencios y sus palabras a lo largo del documento evitando alteraciones que afectaran los sentidos que configuraron las múltiples voces, específicamente de ella en su apuesta por (re)nombrar el mundo.

<sup>38</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.

privacidad según sus sentires; ii) con las verdades que emergen de la producción de conocimiento desde las narrativas (auto)biográficas asumiendo la no ocultación de los hallazgos iii) con la sociedad al permitir la investigación resistir y transformar en alguna manera la realidad, específicamente de lxs sujetxs trans, chuecos y trans-chuecos.

Para concluir, pactamos con Ammarantha Wass: i) entregar el archivo viviente de narrativas (auto)biográficas para la realización de su investigación de pregrado; ii) hacer uso de las narrativas no solo como sustento de lo dicho por otrxs autorxs sino en un esfuerzo por develar el saber que en ellas circulan, iii) mantener la confidencialidad del archivo viviente según sus solicitudes o de otrxs sujetxs participantes; y iv) reconocer públicamente nuestra co-construcción de conocimiento como maestras investigadoras, todo ello en búsqueda de una relación más amorosa, sensible y responsable frente a lo que es abrir el camino hacia la realización de investigaciones de manada en procesos de formación universitarios, pero específicamente doctorales que permitan la puesta en escena de otros rostros, voces y cuerpos más allá de la colaboración, mucho más cerca de la juntanza-comunitaria.



**Figura 6.** Ammarantha y la Señora Rosa, su madre<sup>39</sup>. Foto Tomada por Nathalia Nieto en casa de Ammarantha Wass Sur Oriente de Bogotá.

“Mi madre es una campesina. Llegada a Bogotá a los 11 años, a trabajar y ser explotada como tantos y tantas de su tipo, por ser pobres, ignorantes, necesitados, ingenuos y sin educación. Trabajó como empleada interna en casas donde las y los patrones en su mayoría eran unos malparidos, que le decían que con la quedada y la comida era suficiente [...] A los 16 años se embarazó de un tipo que ni recuerda, y dio a luz a mi hermana mayor la cual fue criada por mis abuelos en Boyacá, luego a los 27 años me tuvo a mí. Mi madre, enviaba todo su sueldo a sus padres en Boyacá, y sagraditamente en diciembre y semana santa se iba pa´ su pueblo, cargada de cosas pa´ sus hermanos y hermanas, en unas flotas atestadas de campesinas obligadas a vivir empobrecidas de los bolsillos y la mente, pero que viajaban con ilusión y añoranza a los pueblos que no habrían de volver a habitar con permanencia”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass*

---

<sup>39</sup> La fotografía fue tomada días después de que su madre conociera que había estado Ammarantha entre lxs heridxs de la explosión en la UPN en septiembre del 2019. Según el relato de la Señora Rosa fue su hija mayor quien en las noticias vio el nombre de su hermana Ammarantha e inmediatamente alertó de lo ocurrido. Por su parte, estando en la clínica donde fue atendida, Ammarantha decidió que no quería contar a su familia lo sucedido, aunque recibió múltiples llamadas de ellos, no relató lo que pasaba. Esta fue la primera visita de la familia a su hogar en Molinos Sur/Oriente de Bogotá, ese día celebraron el cumpleaños de la Señora Rosa.

## Capítulo I. Sentidos de la Experiencia como Modo de Conocer In-Surgente

Soy una narradora y como lo dice Conceição Evaristo (2018) mi palabra está entre el lugar de la denuncia y el espacio donde hacemos (hablo en colectivo) que las cosas sucedan, por cuanto se entreteje la fuerza de la palabra-acción, esa misma que me llevó al deseo por construir un modo otro de investigar. Desde el principio me acompañaron las narrativas de Audre Lorde (1984) que señaló:

porque las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permita obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio. Y esto solo resulta amenazador para aquellas mujeres que siguen considerando que la casa del amo es su única fuente de apoyo. (p. 38)

Y esto implicó asumir que mi método fue la pasión, la rabia y una radicalidad que trae consigo buscar la raíz de las cosas, comprender el potencial de la revolución al construir conocimiento desde la experiencia como manada, donde el movimiento dialógico nos sitúa sobre piso resbaladizo configurado por ‘herramientas otras’ en las que nuestras revueltas implican alteraciones al orden dado, transgredir las violencias estructurales e imaginar otros modos de construcción del conocimiento. Partiendo de nosotrxs logramos insistir/persistir en racionalidades insumisas, sensibles y de frontera con las que libramos una guerra contra la tiranía del silencio, ese que nos despoja de nuestras voces, al tiempo de negar el ser escuchadas por lxs dominadores que están corporizados en una academia a favor del sistema capitalista, permeada por el imperialismo, atravesada por el patriarcado y sostenida en prácticas capacitistas contra cuerpxs disidentes; una académica cómplice de la persecución/censura a racionalidades in-surgentes que reclaman la construcción de

conciencias críticas radicales en oposición a modos del conocer hegemónicos donde ni siquiera es posible encontrar un lenguaje para nombrar lo que nos acontece.

Retomo entonces esa búsqueda de un lenguaje mediante los planteamientos de bell hooks (2013), Gina Dent (2019) y Audre Lorde (1984) al ser ellas mujeres negras, feministas y maestras que han encontrado en sus trayectorias de vida la urgencia por poder nombrar sus experiencias con otro lenguaje que no fuera el del amo. Por ejemplo, bell hooks (2013) encontró en Paulo Freire un lenguaje mediante el cual construyó su identidad de resistencia develando un proceso político descolonizador; por su parte, Gina Dent (2019) plantea como “estaba buscando lenguajes que me permitieran explicar la experiencia que estaba teniendo” (p. 46) porque no hallaba la forma de salir del silencio, y finalmente, Audre Lorde (1984) nos indagó: “¿qué palabras son esas que todavía no posees? ¿Qué necesitas decir? ¿A qué tiranías estás sometida día a día, tratando de hacerla nuestra, hasta que por su culpa enfermas y mueres todavía en el silencio?” (p. 5).

Lo anterior tiene un vínculo con las narrativas de Ammarantha Wass al afirmar:

“Empezaré diciendo que de alguna manera extraña la vida y la academia me fuerzan a contar de alguna manera mi vida, como si a alguien le importase o le fuera útil. El semestre pasado, un docente me dijo que le encantaría leer una etnografía mía, y a principios del presente año también una amiga docente me habló de las didactobiografías y que yo podría hacer una”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Ciertamente, las opresiones están sostenidas en el autoconvencimiento de que nuestras vidas no importan, nada puede salir de allí al ser aparentemente insignificante lo que nos pasa, y esto se relaciona con la comprensión de la experiencia como algo personal-privado sin ‘valor’ para lxs marginalizadxs, es decir, algunas experiencias dependiendo de quien las encarne ocupan los lugares, se apropian de los lenguajes y nos convencen de su



universalidad; por eso, para Gina Dent (2019): “a la fuerza se nos obligó a comprender, por ejemplo, lo que solían querer, sentir, pensar, escribir y decir las personas blancas. Pero en el caso inverso no era siempre cierto” (p.46). En otras palabras, las vidas interiores de las personas negras no siempre han sido conocidas por otros que no sean negros, situación que se colectiviza con lxs sujetxs con dis/capacidad, trans y trans-chuecos al exigirse la obligatoriedad de expansión hacía las vidas de lxs blancxs, heterosexuales, sin dis/capacidad y privilegiados de clase en paralelo a la alienación de su propia experiencia.

Y me detengo en la experiencia porque es el modo de conocer que sostuvo esta investigación (aunque existen otros, por supuesto). Uno de mis intereses fue posicionar la manera en que llevamos al quehacer investigativo (y también pedagógico) un conocimiento que viene de la experiencia propia, pero que suele despreciarse o solamente ser compartido por quienes desde sus privilegios son legitimados por los sistemas de dominación sexista, clasista y capacitista como ‘autoridades’; entonces, son los escuchados, aquellos que según bell hook (2013) en la competencia por la voz más fuerte se apropian de los espacios y, por ende, de las narrativas... son sus narrativas las que edifican el conocimiento, existiendo una ‘competición por la voz’ donde circula ‘el punto de vista esencialista’ que en palabras de la autora:

es usado para silenciar y afirmar la autoridad sobre la oposición, pero, con más frecuencia, veo que la experiencia y la narración de las experiencias personales pueden ser incorporadas en las aulas de clase de manera en que profundizan la discusión. (p.116)

En la última parte de la cita es posible observar la diferenciación que realiza bell hooks sobre los dos conceptos: esencialismo y experiencia. El primero implica riesgos en la

construcción de conocimiento como: a) al insistir en la jerarquización de las experiencias personales, restringe la participación de lxs marginadxs a lo que solamente quieren escuchar los dominadores, esto es, se regula la voz misma y se reducen las experiencias de opresión a hechos sueltos reiterativos, pero no profundizados, y menos politizados; b) se utiliza para imponerse ante el otros bajo el argumento de vivir la marca de opresión, sin embargo, no se transforma el relacionamiento como sujetxs y se insiste en las jerarquías y la ya mencionada ‘autoridad de la experiencia’; y c) construye una identidad de manera monolítica y exclusiva donde el punto de vista inmoviliza la experiencia insistiendo en su universalización sin matices ni esfuerzo por situarla.

Al volver sobre la ‘autoridad de la experiencia’ me permito señalar que en el encuentro con Ammarantha Wass reconocí la forma en que su modo de conocer está radicado en la experiencia personal como mujer trans-chueca en complementariedad con la mía, que ante la mixtura entre género-dis/capacidad-clase social me ubica en un lugar del conocer diferente (no mejor ni peor) porque exploramos “los modos por los cuales los individuos adquieren conocimiento sobre una experiencia que no vivieron, preguntándonos cuales cuestiones morales se levantan cuando ellos hablan sobre una realidad que no conocen por experiencia, especialmente cuando hablan sobre un grupo oprimido” (bell hook, 2013, p. 121).

Ello implica que no requerimos conocimientos ‘especiales’ ni discusiones ‘especiales’ para abrir las puertas al compartir experiencias que nos exigen un esfuerzo por salir de lo individual/propio, para llegar a: i) incrementar los conocimientos desde lo desconocido; ii), reconocer que el conocimiento propio es limitado, por lo que es preciso de

lxs otrxs; y iii) la combinación entre lo comprensivo<sup>40</sup> y experienciales permite un modo más rico/sensible del conocer. Conviene subrayar esta mixtura comprensiva-experiencial, dado que no todas las experiencias compartidas en forma de narrativas (auto)biográficas a lo largo de la investigación configuran ‘el punto de vista privilegiado’ que:

Nace de la pasión por la experiencia, de la pasión por la memoria... -una pasión que engloba muchos sentimientos, pero particularmente el sufrimiento, porque existe un conocimiento particular que viene del sufrimiento. Y un modo de conocer que muchas veces se expresa por medio del cuerpo, lo que él conoce o que fue profundamente inscrito en él por la experiencia. (bell hooks, 2013, pp. 123-124)

Sirva de ejemplo, el hecho de que las dos somos parte de colectivos oprimidos; no obstante, solamente ella habita lo trans-chueco como modo del conocer radicado en la experiencia que yo no encarno y no puedo adquirirlo mediante los libros, la observación y tampoco del estudio frente a ciertos recortes de realidad, mucho menos si se posiciona el reconocimiento del sufrimiento que es exacerbado para quienes transgreden el género y perturban la normalidad en los contextos familiares, barriales, educativos o de pareja; esto genera que, en ciertos momentos, la experiencia personal haya que dejarla de lado porque su peso es muy grande y se requieren condiciones para poder politizar, sanar y complejizar el dolor que dejan marcas de clase, género y dis/capacidad. Algunos de estos modos de conocer radicado en la experiencia son contados por Ammarantha Wass al recordar su tránsito:

---

<sup>40</sup> Propongo una reapropiación sobre la propuesta de bell hooks (2013) con relación a lo analítico, puesto que en la traducción del inglés al portugués brasileño encuentro la potencia de la comprensión, no solo del análisis, la autora va a fondo cuando reconoce la posibilidad que tenemos para tomar distancia de la realidad, desver y encontrar lo inimaginable. Por tanto, el modo de conocer lo nombraré como comprensivo o comprensivo-experiencial siendo posible tanto desde la radical experiencia como en el momento en que no pasa por nosotrxs.

“De hecho, siempre he sentido que al igual que Atenea que nació con armadura y todo, Ammarantha también nació con algunas armas y he ido consiguiendo otras más:

Ammarantha nació después de muchos trastabillos en una marcha anti-teletón, donde me fui trepada con leguis, vestido y botas femeninas además del maquillaje.

También creo que el hecho de transitar en una edad adulta me ha dado la ventaja de que no me volvieron mierda la mente desde la niñez como si lo han hecho con las chicas que inician tránsitos a edades tempranas.

El hecho de defender mi identidad y mi ser como mujer trans y ciega me ha obligado a pararme duro en muchas situaciones y con tanta gente, que eso me ha hecho un poco más hostil y radical.

Confieso que es mamón estar siempre con el tache arriba, cuando no me dejaban presentar un examen de suficiencia en inglés en la Javeriana, cuando el Departamento de Lenguas me negó el ingreso la primera vez a la UPN, cuando me echaron de la casa por travesti, cuando pasan tantas cosas que me ponen en tensión, es muy jodido estar todo el tiempo a la defensiva”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Habría que decir también que esta diferenciación en los puntos de vista Privilegiado-Experiencial- y Compresivo ya los enfrentó Ammarantha Wass en sus procesos organizativos en Cuerpxs en Resistencia, ella relata que:

“Igual nosotras -Cuerpxs en Resistencia- hemos admirado resto el trabajo de la Red Comunitaria Trans porque está en territorio, pertenecen... son todo, todo, todo ¡lo que tampoco somos! Porque somos re-aliadas en algunas cosas; pero de nosotras ninguna ejerce, somos universitarias todas, así pues, las hípsters, casi. Pero igual camellamos con cosas y nos preocupan sus realidades”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass y “Silvana”<sup>41</sup>, 2020)*

“Ahorita, actualmente estamos... eh... trabajando con el Centro Nacional de Memoria Histórica, en una iniciativa que se llama *Títeres con memoria*, donde pues también en el barrio Santa Fe estamos trabajando

---

<sup>41</sup> Mujer trans, activista de la Red Comunitaria Trans, amiga y Comunicadora Social quien participó en una de las situaciones conversacionales a tres voces junto a Ammarantha Wass.

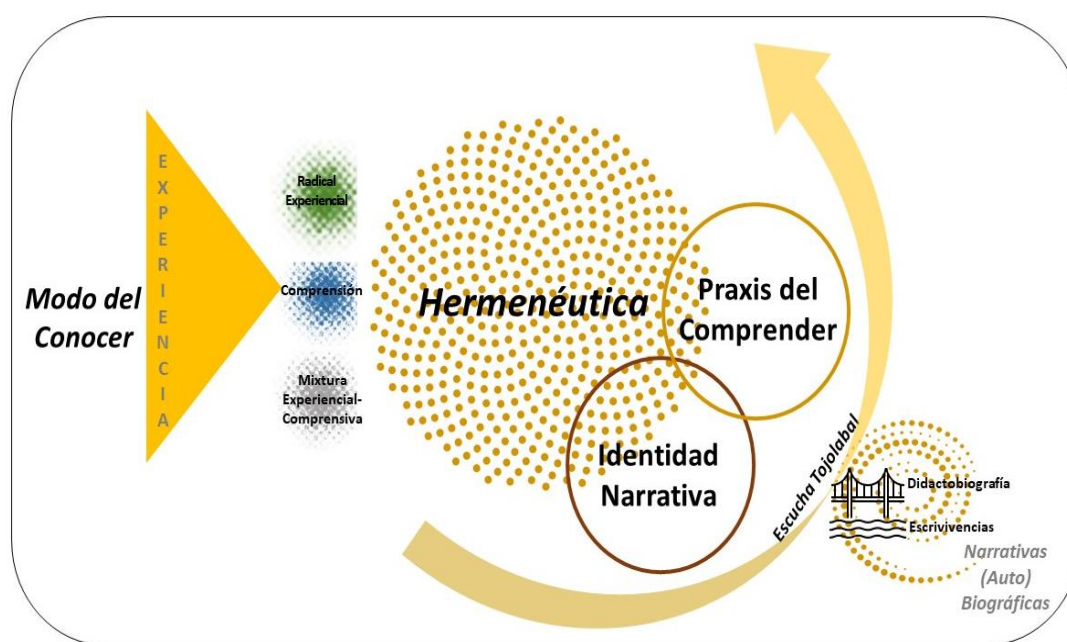
con mujeres transgénero y mujeres cisgénero en la pues reconstrucción de memoria histórica de chicas que ejercen prostitución y han sido víctimas del conflicto armado”

*(Transcripción entrevista Ammarantha Wass en el Programa Hoy por Hoy de Caracol Radio, 2018)*

Se contrasta así el punto de vista comprensivo que también tiene alcances particulares y diferentes al experiencial; al mismo tiempo, ocurre su ‘mixtura especial’ (bell hooks, 2013) que fue el horizonte de sentido investigativo donde el diálogo y la escucha permitieron puentear-nos; sin embargo, esto no es algo dado y precisa de esfuerzos para engranar diferentes puntos de vista que complejizaran nuestra lectura de mundo, algunos de ellos estuvieron desde la cercanía -experiencia propia- mientras otros ocuparon un espacio desde la distancia, estando atravesados por la comprensión en diferentes planos uno encarnado y el otro desde fuera.

Considerando lo anterior, el modo de conocer de la investigación que desarrollé se resume en la Figura 7, partió de un *Enfoque Hermenéutico* tomando como ejes de trabajo los planteamientos de Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999-2006) a partir de la pregunta: ¿de qué manera la hermenéutica posibilita un lugar para la creación de conocimiento a partir de las experiencias de Ammarantha Wass? Por su parte, el tipo de investigación fue *Narrativa (Auto)Biográfica* lo que implicó la reconstrucción de una historia de vida con trayectorias enraizadas en un contexto histórico, social, cultural, político y educativo; además, se reconoció un constante encuentro con las voces de otrxs, entretejiendo redes de sentidos que atraviesan el cuerpo de Ammarantha Wass y el mío. Se trató de la experiencia como problema que se repiensa desde/a través del cuerpo, por ello tomé el sentipensar de la Argentina Leonor Arfuch (2013), estableciendo puentes de diálogo con la *Didactobiografía* propuesta por Hugo Zemelman y Estela Quintar (2008) quienes

escriben desde exilios en México por violencia sociopolítica ocasionada en Chile y Argentina, y uno de sus esfuerzos es profundizar en las experiencias propias/colectivas desde la pregunta, los anclajes con marcas vitales y la recolocación ante la realidad. Finalmente, se entrecruzan las *Escrivivencias* como un aporte de la afrobrasileña, literata y activista Conceição Evaristo (2018) quien expresa que estas establecen una relación entre ‘escritura y vivencia’ donde se escribe a partir de la memoria de un modo diaspórico dado que se plasman las experiencias (en su caso como mujer negra), partiendo de una misma para llevarlo a lo colectivo.



**Figura 7.** Construcción Metodológica de la Investigación. Elaboración Propia.

Entre las fuentes construidas se encuentran tres tipos: i) documentales, ii) relatos de vida, iii) narrativas sonoras-visuales. Metodológicamente, este trabajo dio cuenta de otras posibilidades sobre todo a nivel de acopio y generación de la información; hay relatos individuales y relatos a múltiples voces, relatos cruzados y relatos paralelos, situaciones conversacionales y revisión de material documental en múltiples registros, lo que exigió un

trabajo de campo por más de 4 años con experiencias en calle, espacios formativos, acciones políticas (arenero en palabras de Ammarantha<sup>42</sup>), encuentros íntimos con familiares, amorxs, profesorxs de la escuela-universidad, otras activistas sociales, trabajos de clase y apertura a la espontaneidad del narrarse y ser escuchadx, siendo los Tojolabales guías sobre el ‘Aprender a Escuchar’ descritos por Carlos Lenkersdorf (2008) ante la disputa de un lenguaje centrado en el habla.

Para cerrar esta primera parte, deseé responder la pregunta: ¿qué interesó comprender desde/con el acervo narrativo (auto)biográfico? trazando estos seis caminos: 1) encontrar relaciones entre las narraciones y los fundamentos teóricos a la luz de los cuales se adelanta la investigación; 2) hallar hitos fundantes para conocer cómo se vivieron acontecimientos sociales específicos; 3) reconstruir ciertos acontecimientos contextuales que produjeron giros de la existencia; 4) localizar puntos de encuentro o desencuentro entre varios relatos; 5) dar cuenta de trayectorias individuales y colectivas; y 6) desentrañar imaginarios y prácticas que pasan por la fugitividad ante las opresiones.

### **La Hermenéutica como Praxis del Conocer**

Cuando comencé a recorrer los posibles enfoques de investigación que podían de alguna manera orientar mi quehacer como maestra investigadora, encontré los

---

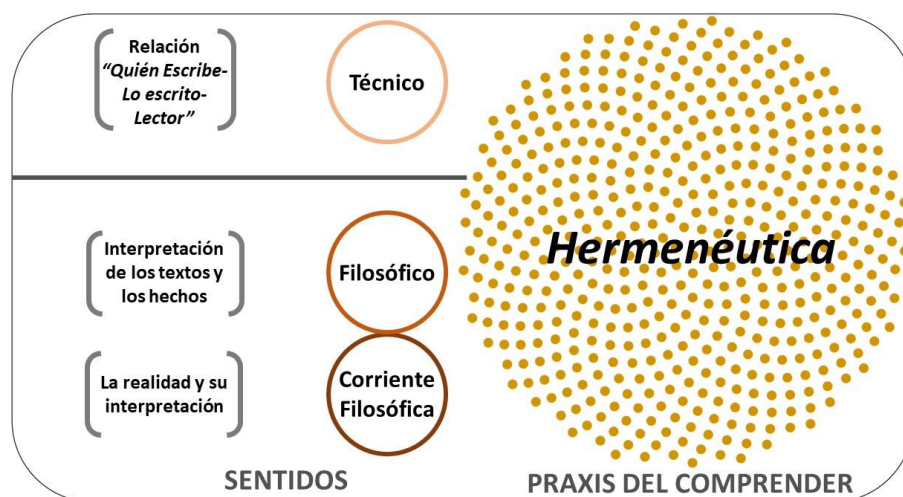
<sup>42</sup> En las conversaciones con Ammarantha cada vez que precisábamos organizar acciones de defensa frente a una situación de opresión propia, de otrx persona o colectivo decíamos “tocó armar arenero”, lo cual, implicaba que debíamos disponernos para “levantar los taches” dado que dentro o fuera de la Universidad persistían prácticas de violencia sistemática contra estudiantes. Un ejemplo de ello es “Manuel”, joven ciego a quien profesores de Mediaciones Comunicativas y Comprensión de Texto decidieron no hacer ajustes a sus clases aun conociendo que estás no eran accesibles para programas como Jaws; es decir, no era posible la lectura en voz alta. La situación empeoró con la lejanía de sus compañerxs para quienes era una “carga” hacer los apoyos pues “esperaban que estos fueran responsabilidad del docente”. Así, “Manuel” llegó al punto de enfermarse, abandonar las clases, perder calidad de estudiante y asumir que no era opción retornar sus estudios universitarios. En conjunto, como red de afecto logramos que se presentara por reingreso, hiciera los trámites necesarios según tiempos de calendario y construyéramos de manera conjunta acciones de cuidado para su retorno a la UPN.

planteamientos de Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999-2006) a quienes decidí preguntarles ¿de qué hablamos cuando hablamos de la hermenéutica? Y ¿de qué manera la hermenéutica guía los momentos metodológicos de la investigación? Dada la implicación del estudio con la comprensión de la realidad y la construcción de narrativas en el campo investigativo, precisé ahondar en los tres sentidos de lo hermenéutico como se observa en la Figura 8, y que han sido estructurados a lo largo del tiempo. En primer lugar, lo técnico en clave de la lectura de textos, es decir, la elaboración de un método de lectura que permitió acercarse al texto para interpretarlo, esto es, generar las condiciones para el encuentro entre quien escribe, lo escrito y el lector, por tanto, existen marcos desde los cuales nos colocamos ante el texto. En segundo lugar, está su articulación con la filosofía, puesto que la hermenéutica se convierte en cuestión ontológica que pasa por la interpretación de los textos y también de los hechos (de lo real), precisamente este sentido trae consigo dos preguntas relevantes: ¿de qué manera unx se deja provocar por los hechos que están en el texto? y ¿cuáles son las características que requieren tener los dispositivos relacionados con el interpretar que utilizamos?; Y en tercer lugar, puede encontrarse la configuración de la hermenéutica como corriente filosófica donde la realidad es comprendida como un texto que implica una interpretación, ocupando un lugar muy importante el lenguaje y el reconocimiento de la interpretación como acción de la subjetividad.

Ahora bien, me situaré en la frontera de los sentidos dos y tres en donde toma fuerza y se enraíza la ‘ontologización de la hermenéutica’, para ello quisiera detenerme en Hans Gadamer (1977) quien remarca cómo la fuerza de la hermenéutica se encuentra en la comprensión que desde allí podemos hacer del mundo y de nosotrxs mismxs, subrayo esta última afirmación porque genera un involucramiento del sí mismo, para lo cual diría el



autor, no son funcionales los métodos de las ciencias naturales (él se ubica en las ciencias del espíritu) exigiendo un distanciamiento del positivismo, no sin antes reconocer la presencia de verdades más allá de las obtenidas desde la objetividad, asunto que se encuentra también en los trabajos de Orlando Fals Borda (1999) para quien la Investigación Acción Participativa (IAP) asumió el reto de colocar “en entredicho la idea fetichista de ciencia-verdad que nos había sido transmitida como un complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas” (p. 77).



**Figura 8.** Sentidos de la Hermenéutica Recreando los Aportes de Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999-2006). Elaboración propia.

Esto se debe al encontrar en sus prácticas -a nivel mundial- la manera en que la ciencia se construye socialmente coexistiendo una constante interpretación-reinterpretación y potenciación, llegando a develar otros tipos de conocimiento mediante fuentes no valoradas ni reconocidas, algunas de ellas “originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común” (p.77), por lo que fue posible construir convergencias entre el pensamiento popular y la ciencia académica donde el conocimiento se hizo más completo y complejo, al tiempo que fue aplicado a la realidad; este último

aspecto fue el sentido amplio de esta investigación al buscar la construcción de conocimientos útiles, situados y pertinentes para actuar sobre las desigualdades estructurales encarnadas en Ammarantha Wass como mujer trans-chueca y de quienes en la colectivización de los dolores que dejan las violencias capacitistas-patriarcales me exigen un compromiso-acción inspirado en la praxis porque no trabajé desde la neutralidad ni objetividad absoluta, más bien, me posicioné como maestra en contra de los intereses dominantes y asumí que:

[...] a tarea de las educadoras y educadores progresistas<sup>43</sup> es desocultar verdades, jamás mentir. De hecho, la desocultación no es tarea para los educadores al servicio del sistema [...] Evidentemente, una sociedad de clases como la nuestra es mucho más difícil trabajar en favor de la desocultación, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar ocultando, lo que es nadar en favor de la corriente. Es difícil, pero posible. (Paulo Freire, 2017, p. 112)

Es conveniente reconocer la manera en que la desocultación está relacionada con el involucramiento con las personas y sus comunidades a modo de un compromiso-acción donde la educación-pedagogía-investigación se juntan para alcanzar la justicia social y transformar las estructuras de dominación. En tal sentido, la construcción de conocimiento situado en la hermenéutica además de potenciar la práctica no puede de ninguna manera ser lejano, estar ausente ni tampoco despolitizarse ante las luchas por la emancipación,

---

<sup>43</sup> Sí bien Paulo Freire reitera el lugar progresista de quienes luchamos, en este caso desde la educación, prefería asumirme como 'intelectual orgánica, en palabras de Orlando Fals Borda, quizás, una maestra-investigadora anfibia como en su obra sobre la Historia Doble de la Costa (2002). También, gusto nombrarme como 'uma professora engajada' (comprometida) al traer la traducción que en Brasil realizan de bell hooks (2003), puesto que políticamente el progresismo no demarca la radicalidad de la revolución que requieren nuestras revueltas desde las disidencias sexuales, de género, o corporales, mucho menos logra sostener el desborde rebelde e insurgente de lo trans-chueco.

transgresión a las relaciones de poder y vivencia de las libertades para todxs. De hecho, ante la emergencia de lugares diferentes a la ya nombrada relación Ciencia-Verdad se encuentra el llamamiento de la IAP como metodología y filosofía de vida frente a la relación sujeto-objeto donde, afirma Orlando Fals Borda (1999): “queríamos verlos ambos como seres -sentipensantes-, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente” (p. 80). Confluyó así ante la investigación la exigencia ética-estética de una auténtica participación y presencia de cuidado en la co-construcción de las trayectorias de vida de Ammarantha Wass con una “reciprocidad simétrica” (Agnes Heller, 1989, citado por Orlando Fals Borda, 1999) que “incluye respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto” (p. 80), aspecto que puede comprenderse mediante la siguiente narrativa que problematiza la distinción positivista entre sujeto-objeto que han vivido personas con dis/capacidad al interior de otras investigaciones y que conllevan un constante rechazo a la relación instrumental con sus cuerpos y vidas, razón por la cual desconfían constantemente de quienes deseamos construir conocimiento con ellxs:

“No escatimo en decirlo pero tampoco... ehhh... al omitirlo de que, bueno que en ésta...ésta tesis de pronto, en ésta investigación de que Ammarantha no es sólo eso, una investigación... ehhh... no sólo por ti profe, no sólo por ti, sino por muchas personas que han utilizado a Ammarantha y que ella también se siente, entonces... ehhh... y no sólo Ammarantha, sino también a Constanza, o sea, a todo eso que realmente... ehhh... no cumple como un... como un esto... y llama la atención pero netamente académico o hasta médico”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría<sup>44</sup>, 2020)*

---

<sup>44</sup> Amigo de Ammarantha en épocas futboleras y de la Universidad, es Licenciado en Educación con énfasis en Educación Especial quien habita la chuecura desde la ceguera, ama el Punk, el pogo, las celebraciones en la calle, los conciertos, y en su experiencia profesional ha tenido que luchar contra las opresiones de las visualidades hegemónicas que reclaman a un maestro que ve con los ojos, como aparente garantía de que el hecho educativo pueda realizarse.

Para ampliar lo mencionado anteriormente, Orlando Fals Borda (1999) argumenta lo siguiente:

Los científicos instrumentales pueden así descubrir fórmulas que capaciten llegar a la luna; pero sus prioridades y valores personales les impiden resolver los sencillos problemas de la campesina que debe buscar cada día agua para su casa. Lo primero es de interés del desarrollo técnico; lo segundo es expresión de inhumanidad e inequidad. (p. 78)

Se llega de esta manera a insistir en los problemas que trae consigo la relación Ciencia-Verdad frente a los propósitos neoliberales, coloniales, racistas y clasistas que sostiene, mediante los cuales, en primer lugar, se legitima una racionalidad científicista que guarda relación con la razón cognitiva, problematizada al contener un impedimento para traspasar límites y estar impregnada de inercia, limitando el lenguaje a lo analítico y que borra la relación del sujeto con la realidad, ejecuta una estrategia de aniquilamiento de lo experiencial enfatizando en el determinismo de lo dado, en simultaneo a la invisibilidad de cualquier emergencia de lo por darse (Hugo Zemelman, 2003).

Prima así, un modo del pensar lineal, denominado ‘causa-efecto’, y, en segundo lugar, se impone un fin epistemológico-político de negar a las personas del común conocer más sobre sus propias condiciones de vida evitando que defiendan sus intereses; traigo a la reflexión las palabras de Ammarantha Wass cuando narra sus experiencias como niña empobrecida y joven que perteneciente a la clase trabajadora vive constantemente el ‘azare’ de sobrevivir:

“Desde niña descubrí que el dinero era sinónimo de independencia y libertad, desde los 8 años me encantó trabajar en la calle vendiendo rosas, palmas, velas, según lo que diera la temporada. Ahora lo veo

como un claro resultado de mi ascendencia, soy hija de placentas, recicladoras, mujeres de oficios varios, mecánicos y albañiles. Insisto gente del campo que llegó a sudarse su pan diario”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Ojalá fuera del país, porque es muy jarto este país pues esas brechas tan ásperas, de ahí para allá, de ahí para allá, el resto es precarización, porque ¿qué más?, ósea ¿qué más le pone la vida a una a cuadros? (la falta de dinero), es eso, porque en realidad el hecho de ahorita estar en este momento en donde estoy, de tener las cosas o las pocas que haya o lo mucho que haya, y de estudiar, lo que sea huevón, una siente que igual han sido sus peleas y tales pero que están tanto muy frágiles como... como que igual... eh... todo el tiempo está pendiente de esa brecha ¿Sí? Entonces todo el tiempo está el riesgo, y es jarto también esa sensación, pero...pero pues si como, ay no, da miedo volver<sup>45</sup>, es que da miedo, es como eso también, como que ofende, y eso es lo que le ofende a la gente levantada y a los arribistas también, obvio, pero yo no entiendo también si les preocupa o bueno si no les preocupa ¿por qué lo... lo ensalzan tanto? Yo no entiendo a los arribistas...”

*(Fragmento Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2019)*

Continuando con Hans Gadamer (1977), emerge la propuesta de ‘*Experiencia Hermenéutica*’ enfatizándose que todo puede ser comprendido e interpretado, que la comprensión es un modo de reflexividad del sujeto, por lo cual hace parte de nosotros, no de unos pocos, y no es algo externo que nos llega; asimismo, desarrolla dos modalidades: ‘experiencia estética’ y ‘experiencia histórica’. Para lo estético aborda la obra de arte insistiendo en la importancia del contexto en el cual es creada y negando la posibilidad de dividir sujeto-objeto para presentar la urgencia por romper los parámetros de esta dicotomía

---

<sup>45</sup> En la *Situación Conversacional* Ammarantha viene hablando de la manera en que siempre ha vivido con la carencia de plata, de tener que voltear para estudiar, comer, vivir; su temor-rabia es porque ahora cuenta con algunos apoyos económicos a modo de beca por lideresa social de la Movilización Social por la Educación, Nodo Bogotá (MSE) lo que le permite pagar arriendo, hacer mercado y tener para transportes, pero, siempre está el riesgo de retornar a los tiempos en que no tenía para alimentarse o se sostenía a punto de tinto y cigarrillo.

y posicionar al artista como quien crea una nueva forma de la realidad, no lo restringe a réplicas, por el contrario, asume su actuar en el mundo. Hasta aquí tendría la 'experiencia estética' un énfasis en la contextualización, ruptura de parámetros y creación de otras formas inimaginables de la realidad por parte del artista.

En cuanto a la 'experiencia histórica' Hans Gadamer (1977) realiza una crítica al historicismo por imbricado de absolutos junto a una relación con el tiempo dado, es así como, sugiere la existencia de una conciencia hermenéutica configurada a partir de la comprensión del sí mismo, donde el pasado es interpretado desde el presente, colocando en una esfera diferente al tiempo y nos convierte en sujetos históricos encarnados en un contexto determinado y atravesados por prejuicios.

Teniendo en cuenta lo anterior, el autor enfatiza:

El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto, hasta que éste finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. (Hans Gadamer, 1977, p. 335)

De esta manera, comprender consiste en entenderse con otro sobre algo y es un acontecimiento mediado históricamente, siendo necesario el disponerse a escuchar para así construir un puente entre las preguntas del pasado que allí se responden, las del ahora (presente), y aquellas que tienen lugar en el futuro como potenciación, lo que supone una distancia histórica desde el lugar que se ocupa como lector con el texto o los hechos, en un esfuerzo por generar fusiones de horizontes, con miras a componer un horizonte más amplio que les abarque, y donde se juntan experiencia, diálogo y lenguaje para llevarnos a una

mejor comprensión; una que nunca se agota, lo que hace imposible generar comprensiones últimas, pues son en realidad infinitas: están en constante movimiento y abiertas a ser transformadas. Por consiguiente, las narrativas que configuran la experiencia de vida de Ammarantha Wass reclaman el pensar epistémico propuesto por Hugo Zemelman (2014) toda vez que, se relaciona con la superación de la inercia del pensamiento paralelo al fortalecer la capacidad para plantearnos problemas, esto es, la problematización permanente de la realidad; no se trata solo de describir lo que vemos en la cotidianidad, sino de descubrir las razones, relaciones, sentidos, entre otros aspectos, que sostienen los problemas, para ello el autor hace uso de la metáfora del Iceberg recordando la manera en que solemos percibir una parte del problema, pero no ir a fondo con sus enraizamientos, recuerdo aquí a Ammarantha Wass al historizarse afirmando que:

“La mamá empieza a contarme cosas que para ella son difíciles; uno es... percibir que William, que es su hijo, hoy en un “payaso” y es un “payaso” porque William ni es hombre ni es mujer... y que ella estaría muy dispuesta a apoyarla, si decidiera ser, “verdaderamente una mujer”. Entonces, me cuenta que ha estado viendo programa en la televisión, donde aparece que si eres trans puedes inyectarte o tomar hormonas, te puedes hacer tratamientos hormonales, puedes operarte el pene y tener una vagina, puedes hacer que ya no te salga barba, dejarte el cabello largo... y para ella ese sería un trance para descubrir ¿Qué es lo que él quiere ser? Entonces en ese “él quiere ser” no logra entender porque no lo hace... si lo hiciera, ella estaría dispuesta a cuidarla; pero como no lo quiere hacer ella quisiera indagar ¿por qué no?”

*(Transcripción Diario de Campo en Audio<sup>46</sup> luego de la Situación Conversacional con la Señora*

*Rosa mamá de Ammarantha)*

---

<sup>46</sup> Durante las situaciones conversacionales con la Señora Rosa mamá de Ammarantha no fue posible grabar porque ello le generaba tensión y preocupación. Ella sentía que era “un examen” de la escuela, entonces, luego de ver diferentes maneras, explorar lugares, generar estrategias en el ambiente y con apoyo de experiencias prácticas, decidimos que ella conversaba conmigo y luego yo grababa un audio a modo de Diario de Campo para recoger sus voces, esto con miras a que la conversación no estuviera mediada por “aparatos que graban”. En algún momento usamos la escritura, aunque al final eran otras personas quienes escribían porque también le preocupaba que no se entendiera lo que quería decir.

De este modo, pensar epistémicamente desde la hermenéutica incorpora una capacidad de lectura donde develamos que hay detrás de las afirmaciones de quien se narra (o teoriza), no se trata de reproducir lo que dicen otrxs, en cambio, implica reconocer cómo se construyó el problema abordado, los sustentos de dicha narrativa (o teoría), el momento en el que se sitúa... para ello algunas de las preguntas que acompañaron la investigación fueron ¿quién escribe? ¿desde dónde escribe? ¿qué lugar toma en los modos del conocer propios de la experiencia? ¿qué se pregunta? ¿de qué manera se relaciona su sentir y pensar con la práctica? Y por supuesto, el hallar los parámetros que están allí expuestos ya que fueron transgredidos, dejados sin cuestionar o creados; finalmente, este lugar del pensar insiste en la complejidad de la realidad.

Es preciso volver a la ‘experiencia histórica’ nuevamente de la mano de Hugo Zemelman (2003) al expresar que la historicidad incorpora lo no dado, siendo esta su función crítica que nos colocamos ante la realidad en lo ‘no visible’, es decir, eso que se encuentra en estado de potencialidad, siendo necesario el movimiento del razonamiento para romper los parámetros y quebrar así los contenidos establecidos en búsqueda de otros nuevos que solo pueden emerger desde el distanciamiento, ese mismo sin expulsarme de la realidad configura otros ángulos, me permite mudar de lentes en una exigencia por apropiarme de lo indeterminado, de aquello que fue excluido por los parámetros previos. Sin embargo, al encontrarse con el movimiento impregnado en los horizontes de razón constituye una conciencia histórica que, para esta investigación permitió reconocer realidades no necesariamente teorizables, pero que se transformó en realidades tangibles al recorrer el camino entre ‘lo dado, dándose y por darse’ alcanzó lo potencial -eso indefinido, que precisa ser imaginado-.



Es entonces la historicidad un modo de pensar en donde el conocimiento es “sólo una forma particular de apropiación que reconoce su carácter más general en la posibilidad de dotar al sujeto de una capacidad para ubicarse en un momento histórico y poder reaccionar sobre sus circunstancias” (Hugo Zemelman, 2003, p. 77). Por tal razón, el autor propone una relación con la realidad donde se permita su reapropiación, desarrollando tres formas de realizarlo: i) historicidad según parámetros, ii) historicidad como exigencia de especificidad e iii) historicidad como concreción del contenido; es así como, las dos primeras asumen la perspectiva de lo necesario y de la articulación, que implican un requerimiento lógico-epistemológico de la apertura del objeto, mientras la tercera enfrenta lo determinable de la realidad vinculando una exigencia por aquello que puede ser construido en un vínculo con la práctica; por tanto, su perspectiva es teórico-política, razón por la cual podemos asumir que cada sujeto en su cotidianidad se mueve alrededor de estos ángulos desde los cuales se comprende la realidad, siendo fundamental resaltar el llamamiento a configurar un pensar abierto desde esta orilla.

Y es que el pensamiento abierto trae consigo “aprender de las experiencias para cambiar cuando las circunstancias lo impongan y liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, sin perder la visión de humanidad que le da su significado único a la condición de hombre” (Hugo Zemelman, 2011, p. 34), por ende, la urgencia de habitar conscientemente las disconformidades, comprendidas como modos de encarar la inmovilidad ante la realidad, y ese constante determinismo que asfixia las resistencias desde un temor constante a exceder los límites de la situación dada; por tanto, construir caminos que nos lleven a vislumbran nuevos misterios que son a su vez nuevos renaceres. Pero ¿cómo es posible hacerlo? Según el autor la disconformidad se alimenta de la búsqueda por

el ‘excedente’ y lo ‘inédito’, requiriendo de nuevas preguntas que nos permitan como sujetxs transitar hacia el problema de fondo para configurarse un pensar histórico donde se complementa el simple acto de pensar con el rompimiento de límites; significa esto dar cuenta de lo real (desde sus diferentes ángulos) como espacio nuestro, así, pensar se articula con el ‘inconformarnos’ constituyendo horizontes de posibilidades. Comparto las siguientes narrativas que permite comprender lo expuesto:

“La primera vez que yo me trepé o me travestí oficialmente en Bogotá, fue para la primera marcha ANTITELETÓN en la que participé, eso también generó conflictos al interior del movimiento con discapacidad porque, así como hay gente que me apoyó pues muchas otras personas también...

me miraban mal en la marcha, decían que era un irrespeto, que para eso hay una marcha gay”

*(Fragmento entrevista realizada por el periódico colombiano El Espectador a Ammarantha Wass y que titularon “La discriminación según Ammarantha Wass, mujer trans ciega”, 20-dic-2017)*



**Figura 9.** Marcha Antiteletón en Bogotá, el “No lugar de las Trans-Chuecas”. Imagen tomada del perfil en Facebook “Teletón no Más” (2017).

Quiero señalar también que pensar es comprendido como “hacerse cargo... de la enorme situación de expósito del hombre en el abrir, en esa delgada apertura de su espacio de libertad que el todo ordenado del cielo natural se permite al querer y al poder humano” (Hans Gadamer, 2001, p. 126), asumiendo desde el pensar histórico la recuperación de la facultad creadora de lxs sujetxs para encarar el desafío constante entre lo que ocurre y puede ocurrir; de allí que, nos convoque no a la búsqueda de la verdad en la práctica, sino a la colocación o recolocación ante el momento. Acontece entonces una relación con el conocimiento más allá de la habitual premisa lógica-epistémica, se asume la necesidad de horizontes con objetos construibles donde la creación como proceso es previa al acto de deducir por lo que existe en el crear una intención por develar condiciones emergentes de posibilidad, esas mismas que implican habitar la esperanza porque “es gracias a la esperanza que lo que aparece, precisamente porque era imprevisible y parecía inalcanzable, pudo presentarse el modo totalmente diferente a lo que se esperaba... sólo al que tiene esperanza se le puede enviar lo inesperado” (Hans Gadamer, 2001, p. 67). Así pues, el acto de pensar es una postura de autonomía afirma Hugo Zemelman (2011), y entre sus argumentos está que para ello cada sujetx decide el ‘ante’ que lo distancia de la inmediatez de los hechos y las circunstancias. Hans Gadamer (1977) había colocado su mirada allí, en el distanciamiento con la lectura; sin embargo, ocurre del mismo modo con lo cotidiano, allí el ‘ante’ es un ángulo pensamiento que poco a poco articula planos de la realidad, siendo la comprensión parte fundamental para que el sujeto se apropie de su futuro.

En esta misma perspectiva, profundizaré una vez más los planteamientos de Hans Gadamer (1977) apuntando a la conciencia hermenéutica como la receptividad previa al texto y los acontecimientos, haciendo que el sujeto (lector de su realidad) requiera estar

alerta a su propia ‘neutralidad’; esto es muy relevante para que en el comprender puedan confrontarse la verdad objetiva en conjunto con las opiniones previas; se exige un distanciamiento con la conciencia metódica dado que a través de ésta emerge la mismidad para imponer directamente sus anticipaciones sin posibilitar el diálogo con la ‘cosa misma’ que se desea comprender, situación que precisa ser de algún modo contralada para evitar el condicionar la comprensión y con ello persistir en el sentido de la investigación según Orlando Fals Borda (1999) que consiste en descubrir múltiples salidas hacia la mudanza y el reencantamiento del mundo para forjar condiciones de vida dignas y justas, que no pueden reducirse a una sola mirada frente/desde la realidad.

¿A qué se refiere Hans Gadamer (1977) cuando habla de opiniones previas o anticipaciones? Somos habitados por prejuicios, entendidos como “un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes en la comprensión” (p. 337), los cuales son fundamentales para la comprensión en sí misma, sea ante un texto o un acontecimiento; no obstante, habrían que diferenciarse los prejuicios conscientes de aquellos no percibidos, estos últimos pueden dominarnos interfiriendo en el proceso, así pues, como investigadora requerí del rigor y validez que, como en el caso de las investigaciones de frontera, puedan derivarse “del sentido común mediante el examen inductivo/deductivo de los resultados de la práctica, de las vivencias o del involucramiento empático dentro de los procesos, y del juicio ponderado de grupos de referencia locales” (Orlando Fals Borda, 1999, p. 87); para ello fue importante (y estructural) el diálogo a modo de evaluación crítica que constantemente realizaba en el trabajo de campo... fueron encuentros permanentes con Ammarantha, mi directora de tesis, compañeras de militancia política, organizaciones sociales, espacios de clase o con

académicas de diferentes partes del mundo a quienes conocí dada mi participación en el Grupo de Trabajo (GT) “Estudios Críticos en Discapacidad” de CLACSO o la pasantía doctoral realizada de manera virtual con la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), específicamente, con el equipo de investigación Care & Preparedness in the Network Society (CareNet), allí estuve en disposición ética otorgando un lugar a mis intuiciones para hallar posibles pre-juicios inconscientes, uno de ellos puede observarse en el fragmento de diario de campo que retomo a continuación:

“Luego del espacio formativo con el equipo investigador de CareNet sobre las metodologías de investigación otras, encontré en mí una autoexigencia a estar “preparada” a todo lo que pudiese acontecer en las situaciones conversacionales, me escuché previendo escenarios problemáticos y resolviéndolos en el discurso de manera lineal, es decir, -para cada problema una solución-, en medio de mi argumentación fui interpelada por uno de los maestros sobre la posibilidad de no siempre saber qué hacer, lo cual, generó sospecha en mi quehacer pedagógico-investigativo, me pregunté: ¿Qué tanto estoy abierta al piso resbaladizo que es el encuentro con otrxs? Y esto justamente empató con la realización de la fase final del trabajo de campo en 2020, por ello asumí una apertura a lo inesperado, que no fue nada sencillo ni cómodo, permitiendo el florecimiento de otros modos de conversar, por ejemplo, con la Señora Rosa, quien según sus afectaciones abordó en diferentes tiempos las preguntas, me llevó a pasar de preguntas habladas, a escritas, hasta que tuve que partir de mis experiencias para comprender eso que quería decir yo desde mi lenguaje aún propio de la academia, asimismo, trajo al encuentro fotografías o elementos que hallaba en casa – me dijo que al escucharme hablar de esas cosas fue y las buscó- y consideraba eran significativos para la investigación , además, realizó aperturas a sus narrativas en medio de la voz entrecortada, sudor en sus manos y saliendo/entrando de la habitación como quien huye, pero desea quedarse, todo debido al temor que despertaba hablar conmigo -soy la profesora de la universidad- y recordar los espacios escolares donde era evaluada”

*(Fragmento Diario de Campo realizado entre la pasantía doctoral y las situaciones conversacionales*

*del trabajo de campo en 2020)*

Conviene subrayar ahora la regla hermenéutica que indica:

[...]comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo. Es una regla que procede de la antigua retórica y que la hermenéutica moderna ha trasladado del arte de hablar al arte de comprender. Aquí como allá subyace una relación circular. (Hans Gadamer, 1977, p. 360)

Esto hace referencia a dos aspectos, el primero, relacionado con la anticipación de sentido donde es dable la comprensión explícita porque las partes que se determinan desde el todo lo hacen a la inversa; y segundo, al existir una relación circular ocurre que el comprender va del todo a la parte y de esta al todo, exigiendo ejercicios constantes de ampliación de la unidad de sentido, además, un esfuerzo por lograr la congruencia de cada detalle con el todo, aunque al fallo de ello tengamos que asumir el fracaso en la comprensión del texto o los acontecimientos, por lo que el trabajo con las narrativas en sus múltiples registros corre el riesgo de enfatizarse únicamente en la vida misma de Ammarantha; no obstante, asumimos una relación de ella con el mundo sin descuidar cada parte que corporiza las trayectorias propias-colectivas. A propósito del círculo hermenéutico del todo y la parte Hans Gadamer (1977) cita a Schleiermacher para distinguir un aspecto objetivo y otro subjetivo en este, declara:

Igual que cada palabra forma parte del nexo de la frase, cada texto forma parte del nexo de la obra de un autor, y éste forma parte a su vez del conjunto del correspondiente género literario y aún de la literatura entera, pero por otra parte el mismo texto pertenece, como manifestación de un momento creador, al todo de la vida psíquica de su autor. (p. 361)

Por lo tanto, la comprensión ocurre solamente si están presentes la naturaleza objetiva y subjetiva, y comienza cuando algo nos interpela, siendo “la condición hermenéutica suprema” (Hans Gadamer, 1977, p. 369), allí se colocan en suspenso los propios prejuicios mediante la pregunta, dado que la potencia de cuestionarse es la de hacer aperturas de horizontes y posibilidades. De este modo, podemos construir otra historicidad como fusión entre fenómenos históricos y el efecto de estos en la historia; vale la pena notar cómo al configurarnos en seres históricos no nos agotamos nunca en el saberse, situación que articulo con el sentipensar sobre la curiosidad de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) al ser esta la encargada de desestabilizar las certezas del maestro (que también es investigador), y estar constituida por la pregunta en sí, porque el inicio del conocimiento es la pregunta, y con ello surge la denuncia sobre la existencia de una estrategia para ‘castrar la curiosidad’ pues “lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo!” (p. 3), asunto que se torna radicalmente político si relacionamos la potencia del preguntar con la vivencia de la democracia en el aula de clase, o en cualquier espacio, es decir, la práctica educativa es democrática en la medida en que sea posible preguntar y proponer, de lo contrario, es tomada por el autoritarismo y la improvisación: en ambos casos el aprender a pensar es cooptado por el ya nombrado ocultamiento de la verdad y por el acto de mentir que son ejes estructurales de la educación bancaria develada en Pedagogía del Oprimido por Paulo Freire (1982).

Dicho de otro modo, “encuentro entonces profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar” (Paulo Freire y Antonio Faundez, 2013, p. 3), porque las revoluciones

se hacen con la gente al lograr salirse de la enajenación de sus experiencias y construir el poder colectivamente mediante el preguntarse. Por esta razón, ahogar la capacidad de indagar pasa por obstaculizar la comprensión desde la hermenéutica al reconocer que el autoritarismo niega, borra y aniquila la pregunta, por cuanto, preguntar es percibido como provocación a la autoridad, que en la investigación científica es encarnado por el sujeto investigador que insiste en generar una relación jerárquica con el objeto investigado tomando como táctica la ausencia de la participación-escucha. De esta forma, “el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar” (Paulo Freire y Antonio Faundez, 2013, p. 4), un ejemplo de ello puede encontrarse en la siguiente narrativa:

“Me acuerdo que ya llegó un... un día que yo también lo invité y tenía ya unos aretes, tenía sus uñas pintadas y ahí si ya me tocó mediar un poco y... y fue difícil, digamos para mí, no, no, pues lo que me importaba era lo que ella iba a compartir (risa) en ese momento, pero pues si para los profes claro cuando vieron y pues impactante, para los chi... los chicos también muy natural pero preguntaban, tenían dudas, '¿es un hombre, es una mujer?' los chiquitines preguntaban, entonces ya empieza eso, que si es difícil en la escuela mediarlo ¿sí? y ya empieza uno, no por uno, sino por lo que implica también... eh... eh... invitarla... eh... y pues con los jóvenes y adolescentes, ellos empiezan a preguntar, ellos, algunos natural otros no les gusta, no les parece, hay familias que dicen 'no, no profe', no, no quiero que tengan contacto' o eso, pues nunca no, no tuve ese tipo de problemas pero pues como se presenta, pues lo que trata es de prevenir ese tipo de situaciones”

*(Transcripción Situación Conversacional Gracie García<sup>47</sup>, 2020)*

---

<sup>47</sup> Licenciada en Educación Especial, tífloga en institución educativa pública de Bogotá y profesora catedrática de la UPN. Durante su formación de pregrado realizó las prácticas educativas en el colegio Gerardo Paredes donde Ammarantha cursó toda su primaria, secundaria y media, son amigas desde aquella época, compartiendo con ella invitaciones a sus espacios de clase en escuela y universidad.



En tal sentido, como maestrxs e investigadorxs somos responsables de no ubicar las preguntas en planos de lo absurdo, la no-escucha o de respuestas definitivas, porque es parte del quehacer pedagógico apoyar al estudiante en rehacer las preguntas de ser necesario, al tiempo que:

Si aprendiéramos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace. (Paulo Freire y Antonio Faundez, 2013, p. 4)

Me atrevería a decir que parte del devenir político de Ammarantha Wass y mío proviene del preguntarnos constantemente por nuestra cotidianidad, aunque no era una pregunta por la pregunta (quizás al inicio sí), pero con el tiempo y la experiencia, educándonos en la ‘insolencia del preguntar’, descubrimos su relación con la práctica, creo entonces, nos convertimos en lo que Paulo Freire (2013) nombra como ‘interrogadoras de nosotras mismas’, negándonos a la burocratización de la pregunta, que consiste en dedicar un momento de la clase, del día o en el proceso investigativo al preguntar, solamente para cumplir con dicho ‘requerimiento’, aun cuando habite el despojo de la capacidad de asombro, ese límite entre resistir o burocratizarse dotado de una sobre exigencia a la adaptación y lo determinado, en detrimento de la capacidad para crear, y revelar límites inimaginables en la cotidianidad del ser, aunque ello genere dolores, agotamiento y, en momentos, el desesperarnos como lo relata Ammarantha.

“En la universidad me pegué una chillada muy áspera el semestre pasado y lo primero que articulé en brazos de un compa fue: estoy mamada de pensar, estoy mamada de reflexionar y de que no me sirva pa’ ni mierda”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Vuelvo ahora sobre la propuesta que realiza Hans Gadamer (1977) frente a la apertura de horizontes desde la pregunta, y es que “horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (p. 373) siendo estructural en la configuración de una conciencia hermenéutica que puede situarse en la estrechez de dicho horizonte, en la ampliación de este o la apertura de nuevos, además, el autor señala:

El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. (Hans Gadamer, 1977, p. 373)

En atención a ello, la elaboración de la situación hermenéutica, donde por una parte se determina justamente la posición que parametriza las posibilidades del ver (el texto o acontecimiento), pero además, es ese momento en el cual se obtiene el horizonte correcto desde el cual comprender; por consiguiente, el horizonte es, a modo de metáfora, el camino que hacemos nuestro y construimos, es también movimiento en desplazamiento constante que nos permite aprender a ver más allá de lo cercano, pero sin desatenderlo, logrando así “verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos” (Hans Gadamer, 1977, p. 375).

En atención a lo anterior, traigo los aportes de Paul Ricoeur (2006), a partir de la pregunta ¿qué es una vida narrada? Aquí preciso subrayar el lugar del autor en el

pensamiento aristotélico donde retoma la poética de la trama (Mythos en Griego) concurriendo dos sentidos: 1) la historia imaginada y 2) la historia bien construida *-trama-*, en esta última coloca toda la atención para entretener el vínculo entre vida y relato que configura el sentido de la investigación realizada, debido a que la trama es un proceso integrador que solo llega a su plenitud en el que lee la historia narrada; en efecto, cada uno de quienes nos leen, dotan de una identidad dinámica las narrativas en su conjunto, así, lo que es narrado es una u otra historia, singular y completa... la trama comprendida como historia bien construida parte de sucesos diversos para construir una historia de la parte al todo o del todo a la parte, lo que implica la transformación de múltiples sucesos en una historia.

La relación vida y relato nos implica tomar ciertos sucesos o acontecimientos, entendidos como “mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace” (Paul Ricoeur, 2006, p. 10). Frente a esto resalto la forma en que el relato desborda el orden sucesivo de hechos al existir sentidos que sostienen la historia narrada de manera inteligible y que generan, por un lado, la narración desde la voz de Ammarantha Wass, y por otro, mi postura como narradora que no se puede autoexpulsar de lo dicho, por lo que me hago cargo de lo narrado porque no estoy fuera del proceso: aquí se encuentran los huellas de los parámetros que rompí, aquellos creados, al tiempo con los que preciso seguir problematizando para poder transgredirlos.

Existe entonces un vínculo entre acontecimientos, sucesos y situaciones que no son siempre deseados ni queridos; este vínculo ocurre a través de la trama, donde no puedo exigir una narración absoluta de la vida, requiriendo una actividad sintética que se lleva a

cabo en la composición vida y relato, me exijo la comprensión en un tiempo simultáneo concordante – discordante que lo narrativo trae consigo como una configuración de acontecimientos, sin pretensiones de transparencias ni linealidades ante las trayectorias de vida encarnadas en nosotras como sujetos de la investigación.

Por tanto, según Paul Ricoeur (2006) en la historia narrada se encuentran dos clases de tiempos: i) la sucesión discreta, abierta y teóricamente indefinida de sucesos, en constante después; y ii) la integración, culminación y la clausura, donde la historia se acuerpa. Entonces, “componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión” (p. 11) donde el tiempo pasa y escapa, e igualmente habitar lo duradero y permanente, situación que vivenciamos con Ammarantha al analizar las narrativas y encontrar en las múltiples voces configuraciones no siempre cercanas ni relacionadas, también distantes (otras sucesiones); por ejemplo, la experiencia escolar desde su voz y la de Liliana, tiflóloga a cargo de la integración educativa en la escuela:

“Luego, como atendiendo a las súplicas y preocupaciones de mi madre, emergió un colegio que contaba con lo que, en su momento, era el inicio de la integración de niños y niñas con discapacidad en Bogotá en colegios distritales. Fui la primera en ingresar a uno en Suba, este era el colegio distrital Gerardo Paredes Martínez, en el barrio Suba Rincón frente a la iglesia. A mi madre le habían dicho que debía llevarme a un colegio para -niños especiales- que quedaba o bien en San Cristóbal Sur o uno por allá al norte. Ella flipó de felicidad cuando le hablaron de este colegio y lo primero que pensó fue –lo puedo llevar en ciclo-. Y así fue, tuve la fortuna de contar con una escolarización temprana, algo que más tarde me daría cuenta, fue una ventaja impresionante respecto a mis pares ciegos, y a mis pares videntes”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Digamos que William fue el que inició el proyecto de integración en el Colegio. Como estaba pequeñito no lo podíamos recibir a la regular; pero yo le di un horario creo que iba dos días a la semana, donde

yo hice un programa con él de estimulación adecuada, la idea era prepararlo para que al siguiente año comenzara su proceso escolar”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón<sup>48</sup> tiflóloga Colegio Gerardo Paredes*

*Martínez)*

“La niñez hasta los 11 años fue muy similar, fueron años de silencio, de obediencia, de notas altas y de inteligencia admirables. Algo que una vez ya adulta reclamé a Liliana era la sobre explotación de mi figura e imagen que hicieron de mí en este colegio, porque como diría Liliana, “yo era el de mostrar”. William declame poesía, William participe en teatro, William apoye el proyecto de los practicantes, William ice bandera, William hay tal evento en tal lado, William represente el colegio en tal vaina... y un laaaaargo etc. Eso me generó unas ventajas de expresión en público y otras artes oratorias, pero también me hizo mamarme muy rápido de muchas cosas de este tipo, así como dejar de creer en la gente, en que me sobreestimaran, me sobrevaloraran, me preguntaba si sus aplausos eran reales o solo era por ser ciego”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“William con todo ese reconocimiento y que yo siempre lo hice ver como mi buen estudiante ¡siempre era mi ejemplo en todo! Entonces él elevó muchísimo su autoestima, hasta el punto de que ya quería ser como prepotente ¡no! Y tuvimos que parar...porque ya se sentía demasiado sobrado”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón tiflóloga Colegio Gerardo Paredes*

*Martínez)*

De esta manera, en relación con la vida y su relato, la historia es una síntesis de lo heterogéneo donde “podemos, pues, retener tres trazos: la mediación entre los sucesos múltiples y la historia singular ejercida por la trama; la primacía de la concordancia sobre la

---

<sup>48</sup> Tiflóloga a cargo de todo el proceso de inclusión educativa que vivenció Ammarantha Wass en la escuela, con un vínculo muy fuerte que implicó ser reconocida como la segunda madre de ella; acompañó importantes decisiones y cuidados en etapa escolar y en lo profesional cuando estudió en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Sin embargo, tuvieron distancias dadas las diferencias con los lugares del deseo, políticos y algunas actuaciones que no comparte desde su lectura de mundo espiritual.

discordancia; y finalmente, la lucha entre sucesión y configuración” (Paul Ricoeur, 2006, p. 12). De esto infiero que, como ante la vida y su complejidad, el relato permite la emergencia de la intención de inteligibilidad a través de la configuración, siendo conscientes que desde la narradora se requiere el lugar de comprensión, nombrado ‘inteligencia narrativa’ que está “más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en un sentido más general, del uso teórico de la razón” (p. 12). Así, se enfatiza el lugar ético que implica la historia narrada donde convergen las virtudes en las narrativas.

Llegamos así a la paradoja: “las historias se narran, la vida se vive. De este modo, un abismo parece abrirse entre la ficción y la vida” (Paul Ricoeur, 2006, p. 15), se hace presente la historia narrativa atravesada por la narradora y los acontecimientos... también la lectora, esta última, como se mencionó, tiene un lugar activo en la reconfiguración de la vida narrada que es posible mediante el relato, es decir, el vínculo vida y relato involucra una “intersección del mundo del texto con el mundo del lector” (Paul Ricoeur, 2006, p. 15), por ello, el acto de leer que está realizando y donde se encuentran las narradoras (Ammarantha Wass y yo) y otros personajes, constantemente coloca a circular los acontecimientos para exigir en el análisis del relato su transfiguración: dejar de ser lo mismo siendo alterizadas desde la metáfora de la escucha que en sí, es el cuerpo disponible éticamente para acoger a la otra.

De hecho, el mundo del texto abre ante cada lectora un horizonte de experiencia posible y universos diferentes que habitamos, pero no son el nuestro, debido a la existencia de otros tiempos, espacios, acontecimientos y personajes, todo ello como parte de la historia narrada; declara Paul Ricoeur (2006) que se dan encuentros entre horizonte de espera (propio del texto) y horizonte de experiencia (el de las acciones cotidianas de la lectora) de

manera constante, sin finitud establecida, trayendo a su argumentación los planteamientos de Hans Gadamer (1975) con la “fusión de horizontes” como un asunto fundamental para la comprensión del texto, o mejor, de la historia narrada.

El autor también realiza varios cuestionamientos a la crítica literaria, me detendré en los dos principales. El primero, relacionado con la fragmentación de los horizontes, por ejemplo, al insistir en que no existe relación entre el adentro del texto y el afuera lo que desconoce la fusión de horizontes, la cual es parte fundamental de la hermenéutica; ello tiene que ver con la negación del rol activo de la lectora, por lo que aquello habitado por quien lee no altera la comprensión de la historia narrada. El segundo, aborda las restricciones impuestas desde la lingüística que insiste en limitar la realidad a análisis estructurales dividiendo en unidades (fonemas, lexemas, las palabras...) la historia narrada, lo que nuevamente distingue los horizontes para separar el exterior del interior. Paul Ricoeur (2006) reitera:

Desde un punto de vista hermenéutico, es decir, desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una significación distinta a la que el análisis estructural tomado de la lingüística reconoce; es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y sí mismo. (p. 16)

Dichas mediaciones pueden ser entendidas de la siguiente manera: 1) la referencialidad donde interviene el hombre y el mundo; 2) la comunicabilidad que vincula el hombre y el hombre; y 3) la comprensión de sí constituida a partir del hombre y sí mismo. Son estas tres mediaciones parte fundamental de la historia narrada convirtiéndose en dimensiones encargadas de desbordar la lingüística y dando origen al problema de la

hermenéutica consistente “descubrir las nuevas características de referencialidad no descriptiva, de comunicabilidad no utilitaria, de reflexividad no narcisista, generadas por la obra literaria” (Paul Ricoeur, 2006, p. 16).

Conviene subrayar, cómo la obra literaria, que es la vida narrada, logra encontrar una ventana a través de la hermenéutica donde se percibirse la configuración (interna) de la obra y la refiguración (externa) de la vida con miras a lograr comprender la dinámica de transfiguración de la obra, y por lo tanto, de la relación vida y el relato; sobre este último elemento, el autor expresa que es el verdadero problema de hermenéutica reconociendo que la construcción de la trama es lo común al texto y al lector; recordemos que la trama es mediante la cual se logra la configuración de la historia narrada, lo que conlleva al acto de lectura donde seguir el relato es renovar el acto configurador que permitió su creación.

Por tanto, la lectura “acaba la obra, la transforma en una guía de lectura, con sus zonas de indeterminación, su riqueza latente de interpretación, su poder de ser reinterpretada de manera siempre nueva en contextos históricos siempre nuevos” (Paul Ricoeur, 2006, p. 16); en efecto, el acto de lectura reconcilia el relato y la vida, puesto que a través de este también es posible vivir en el mundo ficticio de la obra... las historias narradas traen consigo la fuerza del narrar junto con el vivir imaginariamente, confluyen entonces ficción y realidad para tensionar la negación de que la vida es vivida, pero no puede narrarse, esto es, dar por hecha la relación vida-vivido, desconociendo que “una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” (Paul Ricoeur, 2006, p. 17).

Se abre aquí para la hermenéutica una nueva fase de análisis donde se profundiza en la fusión acción y sufrimiento como constitutiva de la trama misma de la vida, siendo tomada por el relato en su intención de imitar de manera creativa. Por consiguiente, existen



tres anclajes que sirven como puntos de apoyo para el relato en la experiencia viva donde confluyen el actuar y sufrir, emergiendo el deseo por lo narrativo, en una búsqueda constante de la inteligibilidad narrativa:

**Primer anclaje.** Está relacionado con la estructura misma del actuar y del sufrir en humanos, reconociendo el habitar la acción y pasión con intenciones, no a modo de un mero asunto de movimientos físicos, sino como forma de comprender y constituir redes semánticas de la acción que son articuladas por proyectos, fines, medios y circunstancias, lo que genera la existencia de una inteligencia phronética encargada de orientar la comprensión de nuestras acciones y pasiones al igual que la del relato.

**Segundo anclaje.** Hace referencia a los recursos simbólicos del campo práctico a través de los cuales se llega a comprender la acción, para ello, se resalta la mediación simbólica propia del simbolismo implícito donde se constituye un contexto de descripción para acciones particulares con miras a poder interpretarlas. Así, expresa Paul Ricoeur (2006) que “el simbolismo confiere a la acción una primera legibilidad. Hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales tal comportamiento se puede interpretar” (p. 18).

**Tercer anclaje.** Se vincula con la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana, en otras palabras, el derecho a hablar de la vida como actividad y pasión que busca ser relatada, lo que implica “un reconocimiento en la acción de las estructuras temporales que evoca la narración” (Paul Ricoeur, 2006, p. 18); así se encuentra entrelazada la historia potencial o virtual, es decir, las historias no dichas y reprimidas junto a la historia expresada, que se vuelve voz y donde asumimos la responsabilidad de lo dicho; por tanto, para el autor existen “historias [aún] no contadas”, pero que demandan ser narradas, incluso

a partir de la pre-historia de la historia está lo dicho por los antecedentes mediante los cuales se imbrican las historias vividas, emergiendo así el sujeto implicado. Agrega Paul Ricoeur (2002): “es que narrar es un proceso secundario injertado en nuestro estar enmarañado en historias. Narrar, seguir, comprender las historias no es más que la continuación de estas historias no narradas” (p. 20). De las mediaciones y anclajes mencionados surge la ficción narrativa como una dimensión irreductible de la comprensión de sí mismo (hombre-sí mismo), y donde insiste el autor que la ficción sólo se completa en la vida, siendo esta última interpretada a través de las historias que contamos, por tanto, una vida examinada es una vida narrada, asunto que Ammarantha permite percibir en su práctica de la siguiente manera:

“Me pregunté ¿por qué todo en mi casa era regalado o robado? Y pensaba en ese perro dicho: “todo lo del pobre es robado”. Y era por eso también, que me sentía trans o más bien, una travesti de barrio. Porque si bien no tuve que putear o pavear como ellas lo llaman, desde pequeña aprendí a bajarme una que otra cocita que necesitaba. La verdad eran guevonaditas: cocitas pequeñas que sabía me podía llevar sin mayor problema y porque a mi manera, desde niñas he tenido una ligera conciencia de clase y me ofendía robarle a la gente del barrio”

*(Narrativa tomada de “Al otro lado del telescopio” escrita por Ammarantha Wass)*

Es conveniente articular la expresión de identidad narrativa que nos constituye como “lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Esta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo” (Paul Ricoeur, 2006, p. 21). La vida narrada permite la construcción de la identidad narrativa propia, la cual, se encuentra en constante reinterpretación a partir de los relatos, lo que nos convierte en narradoras de nuestra propia historia, pero sin ser por completo los actores de nuestra

vida, convivimos así con voces narrativas aprehendidas como el juego de la autora que se disfraza de narradora, pero que también posee diferentes mascararas a propósito de los personajes que en el relato intervienen. Con relación a ello, esta investigación tiene una mixtura de voces que en torno a las trayectorias de vida de Ammarantha, vínculos deseantes y tránsitos de la indignación, remarcan las narrativas como constitutivas de la vida cultural; esto es logrado, desde la ruta metodológica ubicada sobre la base de la hermenéutica donde la comprensión no pretende clasificar, y en su lugar, nos adentra en la memoria para poder sentirla, estetizarla y colocarla en diálogo con otrxs memorias en un esfuerzo por interpretar el contexto local acercándolo a lo regional, nacional e internacional a partir de la radicalidad política que tenemos como ‘malqueridas’ en el filo entre el olvido y el perdón frente a la deshumanización de las vidas situadas en el lugar de la “mercancía dañada”.

“En fin ya luego una conoce el robar por ambre, el mecheriar cocitas varias en algunos almacenes, eso era también re travesti. La puta incendiaria, con la que pasamos tantas noches de perico y pola, sosteniendo conversaciones del calibre que cualquier PHD emvidiaria, pero en una cantina. Yo rogaba, que el alcohol y los DULCES no me dejaran olvidar todo lo que hablábamos. ¡Bueno! Ella decía: “yo soy perratera, pero es que las travestis son unas maestras del arte del perrateo nena”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

De esta manera, “podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos a imitación de estas voces narrativas sin llegar a convertirnos en autores” (Paul Ricoeur, 2006, p. 22), allí se establece una de las grandes diferencias entre vida y ficción, por cierto, la vida se vive y la historia se narra, aunque esto puede ser parcialmente subvertido debido a la posibilidad de encarnar sobre nosotras mismas los relatos recibidos por nuestra cultura y vivenciar a los múltiples personajes que nos habitan. Finalizo reconociendo la potencia de

las vidas narradas junto con la constitución de identidades narrativas en constante mutación, a través de las cuales devenimos en sujetos elaborando comprensiones de la relación vida y relato que están inmersas en lo cultural.

### **La Vida Narrada desde lo (Auto) Biográfico**

Audre Lorde (1984) manifiesta que para ella “lo erótico es una afirmación de la fuerza vital de las mujeres; de esa energía creativa y fortalecida cuyo conocimiento y uso estamos reclamando ahora en nuestro lenguaje, nuestra historia, nuestra danza, nuestro amor, nuestro trabajo y nuestras vidas” (p. 11), y es desde este lugar del erotismo como fuerza creadora que asumo las narrativas (auto)biográficas a modo de tipo de investigación con la cual me posicioné ante la cotidianidad. El narrar/narrarnos/narrarme me llevó a experimentar la profundidad de los sentimientos, cierta plenitud a la que quiero volver al estar impregnada de poder, solidaridad y cuidado por nosotras; de ahí emerge la constante búsqueda por comprender a partir de lo narrativo lo que implica transitar entre el margen y el centro, porque “estar al margen es ser parte del todo, pero fuera del cuerpo principal” (bell hooks, 2020, p. 23); se trata entonces de potenciar el vivir así, en el borde, porque desarrollamos una manera muy particular (y especial) de ver la realidad en un constante movimiento entre el desde fuera y desde dentro, forjando una sensibilidad -estética- para percibir lo que acontece en el centro y los márgenes, con relación a esto, afirma bell hooks (2020):

Esa sensación de totalidad, impresa en nuestra conciencia por la estructura de nuestras vidas cotidianas, nos proporcionaba una visión del mundo en oposición, un modo de ver desconocido para la mayoría de nuestros opresores, que nos sostenía,

nos ayudaba en nuestra lucha para trascender la pobreza y la miseria, que fortalecía nuestro sentido de nosotros mismos y de nuestra solidaridad. (p. 24)

De hecho, buena parte de la teoría feminista, los estudios críticos en discapacidad y las pedagogías críticas de raíz latinoamericana proceden de quienes a partir de sus privilegios viven en el centro<sup>49</sup>, por lo que sus experiencias cotidianas les hacen ver el borde desde la externalidad debido a la ausencia de movimientos conscientes a nivel ético, político, pedagógico e investigativo para dialogar con el conocimiento, los saberes y la conciencia de mujeres trans, chuecas o trans-chuecas que habitan esos márgenes. Carecemos del encuentro entre narrativas, y esto genera la expulsión/ausencia de experiencias a través de las cuales develar “el margen dentro del margen”: por ejemplo, la manera en que acontece el entrelazamiento de opresiones en Ammarantha Wass. Todo ello exige la creación de ideas y análisis que abarquen un mayor número de experiencias, desde las cuales encontrar lo común; al mismo tiempo, requiere aportar a la configuración de un feminismo como movimiento social revolucionario porque implica a los pueblos, transforma estructuras, democratiza el conocimiento y defiende radicalmente la vida de todxs, no solo de algunxs. Es posible ampliar esta reflexión a través de las siguientes narrativas:

“Entender que... Ammarantha era como una hamburguesa; entonces, Ammarantha era... o sea, ser ciego es una hamburguesa; pero ser ciego y trans es una hamburguesa con papitas; y si además eres ciego, trans y activista... eres una hamburguesa con papitas y una gaseosa extra grande; y si eres ciego, trans, activista

---

<sup>49</sup> Utilicé la metáfora visual del centro y los márgenes que desarrolló bell hooks (2020) al abordar su reflexión sobre la teoría feminista, allí la autora reconoce/denuncia como ciertxs sujetxs específicamente las mujeres negras suelen ser ubicadas en la marginalidad, asunto que comparten con otros, por ejemplo los norteamericanos negros de Kentucky para quienes la vivencia de lo cotidiano insiste en demarcar un estar fuera del cuerpo principal (centro) expulsándoles hacia los bordes (márgenes) donde al mundo pueden entrar, más no vivir allí. Sin embargo, dentro de las resistencias es posible configurar modos de subvertir lo dado y entretener lecturas de la realidad que entrelazan el afuera y desde dentro para habitar comprensiones sobre ambos lugares, generando una totalidad donde se encuentran múltiples experiencias dispuestas a torcer/romper perspectivas de la realidad propias del privilegio centrista.

y le pones un derecho de petición a tu universidad para que te dejen entrar a la licenciatura que quieres, entonces eres como la hamburguesa con papitas, gaseosa extra grande y cajita feliz”

(*Transcripción Situación Conversacional Johanna Hidrobo*<sup>50</sup>, 2020)

“Hasta yo por ejemplo al conocer a Ammarantha...ehhh...no comprendía lo que era esa parte de...de transgénero, ósea no lo asimilaba muy bien, no del poder aceptarlo, no, sino como de bueno y ¿quién es quién?, ¿quién es mujer? ¿trans? y ¿quién es hombre trans? O ¿qué vive la mujer trans? ¿o qué vive el hombre trans? todas son vivencias totalmente distintas”

(*Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría*, 2020)

Con respecto a lo anterior, realicé un puenteo –creé un puente- donde se comunican dos orillas del río narrativo, a través de las cuales me adentré en la construcción del problema, la manera de comprenderlo, el acercamiento a sus aristas, matices y posibles respuestas a las preguntas situadas en las trayectorias de vida de Ammarantha Wass, las cuales tomaron sentido en sus trayectos formativos como maestra en la UPN y su militancia política en Cuerpaxs en Resistencia. El río que intento interconectar mediante un puenteo es nombrado *Narrativas (Auto)biográficas* (Leonor Arfuch, 2013), mientras las orillas que se encuentran son *Las Didactobiografías* (Estela Quintar, 2008) y *Las Escrivivencias* (Conceição Evaristo, 2020). Utilicé la metáfora del río que es puenteado porque es un lugar especial para Ammarantha, un espacio místico para la vida y la muerte (esa misma que danza con ella desde sus primeros años como puede leerse en su narrativa). De igual forma, constantemente los ríos transgreden sus límites, acogen los silencios, lo altisonante de las

---

<sup>50</sup> Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la UPN, mujer ciega, compañera de Ammarantha Wass al interior del colectivo social “Licenciados Incluyentes Construyendo Educación” (LINCE) donde participaban estudiante con discapacidad visual pertenecientes a la UPN; actualmente es tiflóloga en el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos (CTHPC).

risas, la rabia puesta en la piel, posibilitan lo comunitario, resisten a las violencias; además, reivindicó la creación e imaginación al ser el puente un entramado metodológico complejo y completo por donde fluye el cauce de las voces, miradas, olores, tocamientos, roces, hendiduras de la memoria, sabores habitados, entre otras experiencias corpóreas, muchas de ellas acontecidas en la UPN como se observa en la Figura 10.

“Es chistoso y extraño como la muerte ha estado coqueteando con una desde hace tiempo, porque digamos que no morí con la “broncomonía” pero el cáncer me retó a los 2 años de vida, llevándose mis ojos y dejando resto de lecciones pa’ la gente que me rodeaba.”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*



**Figura 10.** Puentear nuestras narrativas. Desde nuestro reencuentro al interior de la Universidad con Ammarantha nuestro vínculo fue transformándose hasta lo que hoy nos permite sostener la amorosidad, el cuidado y las luchas en medio del exilio.

“Muuuy buenas bella:

No respondiste el anterior correo, por tanto, asumí que no querías más.

Pero hoy, Pillé un podcast sobre Aguinaldos, me inicié el día a punta

de guavinas, y he aquí que me topé este tema<sup>51</sup> que me hizo recordarte,  
suspirarte, y fumar unos plones a tu nombre  
y felicidad. Te adoro nena”

*(Correo electrónico enviado por Ammarantha durante el segundo mes de exilio forzado que viví,  
momento en que no podía responderle)*

### **Rio de las “Narrativas (Auto) biográficas”**

Nos situamos en una investigación (auto)biográfica-narrativa que implica la reconstrucción de una historia de vida con trayectorias enraizadas en un contexto histórico, social, cultural, político y educativo, que está al mismo tiempo, en un constante encuentro con las voces de otrx, entretejiendo redes de sentidos que atraviesan el cuerpo de Ammarantha Wass y el mío. Se trata de la experiencia como problema repensado desde/a través del cuerpo, a partir de algunas aberturas inscritas en la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista<sup>52</sup> tomando como base la relación relato-vida. Con respecto a dicha narración (auto)biográfica Leonor Arfuch (2013) plantea que:

Como toda narración- parece invocar en primera instancia la temporalidad, ese arco existencial que se despliega -y también pliega- desde algún punto imaginario de comienzo y recorre, de modo contingente, las estaciones obligadas de la vida en el vaivén entre diferencia y repetición, entre lo que hace a la experiencia común y lo que distingue a cada trayectoria. (p. 27)

---

<sup>51</sup> Ibaguereña Primavera es una danza de Miguel Ospina Gómez, interpretada por Silva y Villalba, configura una de las letras más queridas por el pueblo de Ibagué, ciudad donde nació.

<sup>52</sup> Esta expresión se sitúa en la perspectiva de la pedagogía crítica de raíz latinoamericana. Consideramos que en esta pedagogía convergen la problematización a la formación de sujetos sostenida en el deseo por un cuerpo “perfecto”, el oculoctrismo, fonocentrismo y logocentrismo; también, la azarosa resiliencia donde urge sobreponerse en clave de la relación Neoliberalismo – Meritocracia – Competencia, por tanto, denuncia y actúa sobre la imperceptibilidad de la normalidad. Finalmente, apuesta a una construcción del lazo social, a la democratización del cuidado y reparación, un posicionamiento erótico ante la sexualidad y el entretejido de un conocimiento de lo sensible que no deja de ser insurrecto y purulento.



No sé si queda claro lo que digo. Por ello me parece fundamental expresar que las narrativas son una polifonía de experiencias que no busca una armonía, pero donde concurre el tiempo, los lugares y la memoria autobiográfica que cobra vida desde los momentos, personas, frases, imágenes, sonidos, sabores, sensaciones... en un trazado imaginario de lo cotidiano, posibilitando la emergencia de ella a través del cuerpo, un cuerpo que encarna sensibilidades. Es entonces la biografía “-una- irrupción de imágenes de o en un lugar” (Leonor Arfuch, 2013, p.39), donde la vida busca otros sentidos, siendo resignificada a través del relato como puede leerse en las siguientes narrativas que surgieron en torno a la pregunta ¿qué genera alteraciones en la vida de Ammarantha Wass?

“También creo que otro punto que mantiene a Ammarantha como muy baja, siempre de nota... es lo económico, porque siento que lo económico es un factor que también te puede dar bienestar o te puede cagar un poco. Siento que siempre ha estado la pregunta de ¡Parce! ¿yo qué estoy haciendo con mi vida? -Debería estar haciendo otras cosas, movimiento otras cosas-. Entonces siento que siempre era un factor que la mantenía abajo, como ¡Marica, no tengo para el arriendo! Tal cosa... ¡no sé qué voy a hacer! Pero también siento que le hacía pensar mucho de su lugar político”

*(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith<sup>53</sup>, 2020)*

“Para mí está marcado primero digamos como de la situación económica, no en la que nos queremos ubicar, sino como lo enuncia Amma como la que -nos han obligado a estar- ¿Sí? como en el empobrecimiento que nos vemos sumergidas, digamos creería por la situación económica como ella misma dice a veces – ay no, ya no sé si ponerme a putear- porque ósea como que de verdad lo obligan a hacer cosas que generan otras situaciones de vida”

*(Transcripción Situaciones Conversacional Nathalia Nieto, 2020)*

---

<sup>53</sup> Licenciadx en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, reconocidx por sus procesos pedagógico-políticos con Trabajadoras Sexuales de la Mariposa en Bogotá desde la Movilización Social por la Educación (MSE), nodo Bogotá, es amigux trans, no binarie y mariquita que coloca en jaque los feminismos que insisten en los lugares esencialistas del ser mujer u hombre, y que además, sustentan el abolicionismo del puteo; por el contrario, a partir de los feminismos punk se realiza una propuesta estética-política que convoca las narrativas de quienes no son escuchadas en la academia patriarcal.

“(Durante la pandemia) Yo una vez lloré acá en la ventana, y le dije a Roberto -es que normalmente una es la que estaría en la calle pidiendo algo- porque pues pasaban personas, habitantes de calle pidiendo cosas, venezolanos, y etcétera y nos mandaban piedritas a la ventana y tales, y a veces me costaba mucho”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

En efecto, a diferencia de otras formas de investigar, en este imponente río que son las narrativas (auto)biográficas se encuentra una frontera difusa entre autobiografía y biografía al existir un entrecruzamiento y cierta porosidad donde los géneros biográficos implican un desdoblamiento de sí (Mijaíl Bajtín, citado por Leonor Arfuch, 2013); es decir, en el caso de la biografía es necesaria la inmersión en la vida del otro para construir su personaje, mientras que en la autobiografía se requiere objetivar el propio relato, realizar un extrañamiento de sí mismo para verse con los ojos de la otra persona. Entonces, la exigencia es ética, en vista de que transitó por no confundirme con Ammarantha Wass ni quedarme en el plano anecdótico de mi propia experiencia, fue necesario ir más allá: sospechar, problematizar y dialogar con el olvido, teniendo presente el perfeccionamiento del obrar que involucra el trabajar desde los relatos propios y de otros, y la búsqueda del bien en la que las voces aquí compartidas pasaron por un justificar razonablemente las distintas opciones valorativas impregnadas en ellas.

Para continuar, y retomando las palabras de Leonor Arfuch (2018), es posible afirmar que las narrativas (auto)biográfica “-en cualquiera de sus expresiones- es a su vez prospectiva, se anticipa y disputa el futuro, intenta señalar -aún sin garantías- el camino de los posibles biógrafos” (p. 563), lo que me llevó a encontrar en la cotidianidad y lo íntimo la trama simbólica donde el protagonismo lo tiene la autorreferencia. Asimismo, se generó un espacio biográfico desde lo canónico (testimonios, memorias, la entrevista, los relatos de

vida, entre otros) alterado por fusiones más híbridas en el momento de configurar la relación vida y relato; algunos ejemplos se pueden encontrar en el abordaje del trabajo de campo con la historia de vida de Ammarantha Wass con la elaboración de cartas personales, redacción de mensajes de texto, publicaciones en redes sociales, producción de trabajos de clase, intercambios de correos electrónicos y/o fotografías que infringen los parámetros de lo íntimo trayendo consigo la inmersión a la propia experiencia en planos de lo individual y colectivo.

En consecuencia, las narrativas crearon/acogieron personajes, relaciones, lugares, estesis y pensamiento (cuerpo), a su vez permitieron elaborar diferentes interpretaciones desde la experiencia e incorporar reflexiones, sentimientos, afectos y pasiones facilitando la construcción de horizontes de posibilidad donde se reivindicó la sabiduría práctica que circula en la cotidianidad y los acontecimientos compartidos por los sujetos. Al mismo tiempo, se sostuvo una mediación entre la historia individual e historia colectiva, que implicó recurrir a los relatos de vida que transforman la relación entre investigador e investigado (narrador-escucha), encontrándose dentro de la narración la oportunidad de trasgredir la hegemonía de la argumentación al generarse la simultaneidad en el diálogo; así, se dotó cada relato de otros sentidos, concretamente en las narrativas de Kevin Angélica profesor trans-chueco y Ammarantha estudiante trans-chueca se puede percibir la experiencia de ruptura del género desde su relación con la dis/capacidad que les atraviesa a lxs dos.

“Yo me acuerdo que yo me sentía odio hacia mí, me sentía un odio...un odio hacia mi cuerpo, porque las personas ósea sobre todo los hombres sordos, siempre eran ‘ay’, me decían -medio hombre, medio hombre, medio hombre- yo decía pues -no- yo, pues la verdad no me sentía...con la falda era -ay, que boleta-, mi mamá -hágale hija, hágale hija-, entonces yo siempre me acostumbraba, bueno listo, me cortaba el pelo y pues

sudadera pero tú sabes que el manual de convivencia, las mujeres -deben ser solamente en falda, que el pelo largo- bueno pues cantidad de cosas que a mí nunca no me gustaba, yo la verdad, sinceramente sufrí mucho por eso, pero yo estuve en resistencia hasta que me gradúe de esa miércoles y ya ni más”

*(Transcripción Situación Conversacional Kevin Angelica Lineros<sup>54</sup>, 2018)*

“El trabajo que hacemos también es una lucha por emancipar los cuerpos de la gente de esas normatividades que obligan a ser de cierta forma y pues digamos que también de esa forma se ha construido mi tránsito, no es la idea de visibilizarme y convertirme en la mujer que la sociedad prefiere, sino pues construirme desde mis particularidades con mis potencialidades y con mis defectos también ¿no? Y hacerlo parte pues de lo que yo vivo a diario”

*(Transcripción Entrevista Publimetro TV<sup>55</sup> a Ammarantha Wass, 2018)*

En el mismo orden de ideas, la comprensión de espacio en la obra de Leonor Arfuch (2010), retoma los planteamientos de Doreen Massey donde expone tres proposiciones principales, a saber:

1) el espacio es el producto de interacciones, de interrelaciones, “de lo global a lo más ínfimo de la intimidad”; 2) es la condición misma de posibilidad de la multiplicidad y la pluralidad: “todo reconocimiento serio de la diferencia depende del reconocimiento de la espacialidad”; y 3) porque es producto de relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales, el espacio siempre está siendo, es un proceso, un devenir nunca acabado, y entonces, una espacio-temporalidad. (pp. 32-33)

---

<sup>54</sup> Licenciadx en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN, activista del colectivo Arcoíris donde se acogen las luchas de la Comunidad Sorda LGBTI; hombre trans-sordo con trayectoria en la defensa de derechos humanos, y acompañamientos a personas sordas víctimas de violencias de género y capacitistas.

<sup>55</sup> La entrevista fue titulada “Ammarantha Wass: Una historia de lucha trans” y escrita por Mónica Garzón (2018).

Desde esta perspectiva, el espacio al igual que la identidad es relacional se encuentra ligado a la temporalidad, abierto a las transformaciones y posible de ser intervenido; además, el espacio y el tiempo se articulan desde lo afectivo y emocional conllevando a la creación del lugar o los lugares: “un sitio emblemático donde las cosas no simplemente ocurren, sino que ocurren precisamente porque se está allí” (Leonor Arfuch, 2010, p. 38). Y es necesariamente en ese “estar allí” donde emerge la existencia de un vínculo consustancial al interior de las narrativas (auto)biográficas entre lo subjetivo y la espacio-temporalidad.

No quisiera dejar de mencionar que al releer a Doreen Massey (2005) volví a las narrativas de otras travas como Camila Sosa (2019) autora de la novela “Las Malas” donde escribe entre ficción y realidad sobre experiencias de trabajadoras sexuales travas<sup>56</sup> en Córdoba, Argentina, desde lo que ella llama “el otro lado del telescopio”. Un fragmento de su narrativa dice: “tan solo con agachar la cabeza las travestis logran el don de la transparencia que les ha sido dado en el momento de su bautizo” (p. 14); con ello señalo cómo el espacio para las travas/trans y también chuecas se convierte en un lugar de constante disputa, al punto de desarrollar el don de la invisibilidad, sea elegido como salvaguarda de la vida o impuesto para negarles su identidad, y, por ende, todo reconocimiento a su diferencia radical. Así lo relata Ammarantha:

“Una como ciega tiene que estar justificando su presencia en todo lado, y eso es un fastidio, en los tropes las personas -bueno en la UPN ya me conocen-pero, las marchas cuando el ESMAD las estalla es un fastidio porque entonces la gente de Derechos Humanos empieza - ¿Por qué la tienen aquí?- además le hablan

---

<sup>56</sup> Al interior del documento es posible encontrar las palabras trava o travesti puesto que desde allí se ha configurado la experiencia en Latinoamérica que transgrede el género, es el nombramiento que recoge la experiencia calle de compañeras que perturban con sus cuerpos, deseos, modos del ser y sentir otros que no entran en los orígenes de lo transgénero o transexual; estos son lugares que fueron construidos en la práctica cotidiana y que implican posicionamientos radicalmente políticos.

a mi compañero o compañera ¿NO?, todo el capacitismo rampante ahí, como -¿por qué la tienen aquí?, sáquela, mire que esto es peligroso (risas) y la gente es como -pero es ella la que me tiene aquí- (risas)”

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

Para continuar, Leonor Arfuch (2018) propone en la relación espacio-biografía lo siguiente:

Pero ¿a qué llamamos “espacio biográfico”? En mi definición, no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales -biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias- sino también, a su enorme expansión contemporánea en formas híbridas, estilos y soportes de las más variada especie: la entrevista, el testimonio, la autoficción, la novela biográfica, el show televisivo, el documental subjetivo, innumerables prácticas de las artes visuales y por cierto, la creciente mostración de sí en las redes sociales. Una incesante multiplicación de voces donde los géneros clásicos siguen siendo best-sellers y donde lo vivencial, lo privado y lo íntimo se narran en distintos estilos desde el registro hipotético de la “propia” experiencia, y adquieren así un suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia. (p. 876)

Hay que mencionar cómo en el espacio biográfico el yo es desdoblado de manera infinita; su objetivo es hacerse presente, sin embargo, la autora agrega que en el momento actual es posible tomar estas reconfiguraciones de la subjetividad a modo de clave sintomática para la época, proponiendo desde el pensamiento crítico el repliegue que vivimos de la identidad personal en la búsqueda de la autonomía. Ello es visible, por

ejemplo, en las “políticas identitarias” y la lucha para sostener la vida en tiempos de profundas fragilidades y violencias. Leamos la siguiente narrativa:

“Yo siento que una de las fragilidades más grandes de ella (que veo y que he acompañado) es el tema de no tener pareja. Que viene siendo esa noción de lo ejemplificamos un día como –esos instantes en donde hay varios frasquitos y la gente solo agarra los de adelante-. Entonces decíamos que nosotras de pronto estábamos allá, en el último lugar. Ammarantha dice: -si yo fuera de diferente manera, si yo no fuera trans, si yo me hubiera quedado como hombre, hubiera podido tener vínculos afectivos con viejas y ya no me hubiera complicado tanto la vida; porque esto yo no lo escogí-”  
*(Transcripción situación conversacional Connie<sup>57</sup>, 2020)*

Al mismo tiempo, Leonor Arfuch (2018) abre la discusión sobre el “exceso de subjetividad” situado en las narrativas, esto es, alertar frente a la existencia de una exacerbación del individualismo propio del sistema capitalista donde se crean transparencias de sí mismo que conllevan sobreexposiciones de sentimientos y desenfrenadas búsquedas por poseer auténticas experiencias, siendo estos los nuevos riesgos del investigar narrativo (auto)biográficos; además, sospecho como investigadora de la intención por negar el lugar político de lo dicho y su ideología, lo que es inevitable al narrar-narrarnos-narrarme, más aún si traigo a la reflexión el hecho de que en la narración “el tiempo se hace humano” pues es encarnado en las experiencias individuales y colectivas, reiterándose la dimensión ética que atraviesa la relación vida-relato.

Ahora bien, la fuerza de la narración desde el “valor biográfico” propuesto con Mijaíl Bajtín (citado por Leonor Arfuch, 2010) tiene que ver con “poner en orden una vida

---

<sup>57</sup> Una de las mejores amigas de Ammarantha, es una mujer con dis/capacidad, activista y feminista que hace parte de la Colectiva Polimorfás, es maestra de Lenguas y actualmente inicia estudios de maestría, crítica y radical frente a lo que implica problematizar su propia experiencia junto a las acciones que desde los movimientos sociales se encaran, pero que suelen negar lugares a cuerdos enfermos y discas.

en el relato ayuda a poner en orden la propia vida -la vida misma, se podría decir” (p. 37); por ende, narrar implica construir el sentido sobre la existencia propia, y para ello añade una articulación entre las narrativas propias-colectivas con las que circulan a lo largo de nuestras vidas por medio de las novelas, revistas, televisión, redes sociales, etc., estando allí presente el aprender a vivir tempranamente desde relatos que no son propios, pero que circulan y son compartidos culturalmente. En simultáneo a lo que plantea Leonor Arfuch (2010, 2018) se encuentra Marcela Cornejo (2006) enfatizando las relaciones entre lo que denomina enfoque (auto)biográfico, las narrativas y la identidad... descritas de la siguiente manera:

Existen- dos características centrales [...] que el enfoque biográfico otorga a la identidad, por un lado, la considera como producto de toda la experiencia biográfica del individuo, lo que transforma a este individuo en producto y actor de una historia personal, familiar y social. Por otro lado, el enfoque biográfico propone, para acceder a la identidad, el relato de vida, ya que sostiene que la identidad sería una construcción narrativa que se despliega en la narración. (p. 97)

Dicho de otra manera, la experiencia recuperada en las narrativas que configuran la (auto)biografía van dibujando las identidades que el sujeto habita, transita o dejó en su trayectoria de vida, para ello la memoria que aquí emerge rompe la linealidad del pasado-presente-futuro exigiendo del narrador-escucha la posibilidad de colocarse ante la realidad para darse cuenta y dar-cuenta, esto es, comprender(se) como actor de su vida y constructor de horizontes de posibilidad. Con esta premisa, la investigación realizada reconoció la experiencia como mecanismo para la construcción de memoria, mediante el relato de vida situado en la denuncia-acción y el comprender la relación vida y relato desde/con Ammarantha Wass, también, permitió reconocer que soy investigadora e investigada al



tiempo, aquí está, una relación directa en los modos del conocer (radical, experiencial y analítico) que no es lineal ni se coloca ante la realidad a modo de jerarquización, por el contrario, es un esfuerzo constante de horizontalidad entre nosotras. Por esta razón, comparto la siguiente reflexión de Leonor Arfuch (2018):

Podríamos comenzar diciendo que la investigación desde la narrativa requiere ante todo de una posición de escucha atenta: no sólo el qué sino también el cómo del decir, no sólo el “contenido” de una historia sino los modos de su enunciación, no sólo el contorno de una imagen sino su profundidad, su fondo, aquello que oculta tanto como muestra. Una escucha -en el sentido fuerte que le damos, siguiendo a Derrida (1987) -como tensión, disposición hacia el otro, que supone tanto la apertura afectiva, la percepción de los detalles, como una fundada curiosidad analítica. (p. 795)

Con ello, la construcción de las narrativas (auto)biográficas además de permitir tomar nuestra voz como sujetos, admite la emergencia de la experiencia personal al seleccionar consciente e inconscientemente recuerdos; también, implican revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas tratando de descubrir cómo elaboran su propio mundo y entretajan experiencias individuales con la de los demás, se recupera entonces al sujeto, teniendo ahora bajo sospecha el evitar equiparar experiencias de Ammarantha Wass con otras compañeras trans, travas y trans-chuecas e igual conmigo en el quehacer de investigadora, al reconocer lo singular y la unicidad de sus trayectorias, es decir, compartir ciertas marcas vitales o afectaciones no constituyen un mismo lugar habitado, aunque si remarca la existencia de comunes a la hora de trazar las trayectorias de

vida, por tanto, no podemos solamente preguntarnos por aquello que diferencia, también se requirió lo común.

En este mismo orden de ideas, encuentro los aportes de Patricia Nieto (2010), quien comprende las narrativas como “-seriar- acontecimientos, describir momentos, rescatar voces, configurar contextos; en síntesis, construir un discurso en forma de relato” (p. 81), no obstante, considero que ellas son eso y mucho más, puesto que, establecen una apuesta política, ética, y estética; al mismo tiempo, vislumbran preguntas esenciales que despiertan la curiosidad de otrxs, y que parafraseando a Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) son preguntas mediadoras, preguntas sobre preguntas, pregunta sobre las respuestas compartiendo un anclaje con la realidad concreta en una relación pregunta-respuesta-acción; de igual manera, se sitúan en la semiótica donde confluye la lengua, los signos, señales, indicios, símbolos e imágenes abriendo el espacio al conocimiento de lo sensible, el cual, interpela los sentidos, vincula al cuerpo y posibilita la emergencia de la emoción; sin desconocer la urgencia que vivenciamos por encontrar sentidos a la vidas invivibles y reafirmar identidades al ser despojadas, amenazadas o negadas, en particular, la identidad trans-chueca.

Al final, en esta investigación (auto)biográfica narrativa problematicé las múltiples relaciones que entre la persona y sus contextos experienciales existen, construyendo otras técnicas de investigación que permitieron ir más allá de la lógica pregunta-respuesta impersonal, invasiva, masificadora y en ocasiones violenta con las cuales se arrebató los relatos con miras a legitimar, demostrar o ilustrar acontecimientos desde la lejanía y en un narcisismo de quien investiga, donde en realidad la vida no es examinada, esto es, historizada, pasada por la reflexividad en conjunto con el habitar la pregunta de manera

constante frente a las experiencias; en cambio, se busca convertir en espectáculo ciertas trayectorias de vida, siendo estos riesgos que se corren cuando no se asume la relación investigativa desde lo fraterno, sensible, solidario y horizontal.

Para concluir, es conveniente reconocer que el relato transforma la experiencia al consentir la emergencia de lo oculto, decir lo no dicho, puentear lugares, personajes y acontecimientos, tomarse el tiempo para nombrar lo innombrable, escuchar-escucharse, disponerse para ir a fondo donde habita la Bestia-Sombra, despertarla, porque parafraseando a Gloria Anzaldúa (2016) a ella la solemos enjaular para amoldarnos a los valores de la cultura y no ser expulsadas por malas, brujas, sucias y malqueridas. Ahora es tiempo de mirarla a los ojos, como serpiente emplumada que trae consigo la lujuria y dulzura, es por esto que las narrativas (auto)biográficas nos llevaron poco a poco a descubrir formas de cuidar(nos), de sanar, revelar las maneras de sentir la reparación, abrazar las que hemos sido, despedirlas, olerlas, caminar junto a ellas mientras nos alejamos del recuerdo que aún nos duele, y seguirá doliendo, porque no hay temporalidades estándares para que deje de doler; del mismo modo, exigir justicia y reparación a quienes nos han desgarrado con sus golpes, insultos, burlas o ausencias, dado que, nuestros cuerpos son acusados de traición por no ser lo deseado ni esperado, también, para que transitáramos por las fragilidades, al tiempo que sentimos lo amado con las tripas, disfrutamos lugares, los creamos e imaginamos, y por supuesto ficcionamos, porque lo narrativo trae consigo esa dosis mística de realidad y ficción.

### **Orillas del Puenteo Didactobiográfico y Escriviente**

Comenzaré el abordaje de estas orillas conversando con Estela Quintar (2008) quien propone la didáctica-no parametral con miras a provocar el deseo de saber a través de lo que

ella denomina: encontrar sentido a la vida a partir de preguntarse sobre ¿por qué vivo como vivo? ¿Quién soy? ¿Qué elijo ser en el contexto donde vivo? En un esfuerzo del sujeto por comprender su contexto, lo cual, es complejizado a partir de la propia experiencia, afirma la autora que “la didáctica es la teoría y el método por la cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, pero esta práctica produce teoría y método, como todo campo de conocimiento” (Estela Quintar, 2008, p. 30), existiendo una reflexión del vínculo entre sujeto-sujeto en ciertas situaciones donde emergen los sentidos de y en la vida, por lo tanto, el conocimiento acontece en la relación de cada uno con el mundo.

De esta manera, la didáctica-no parametral es una práctica de formación de sujetos que retomé en la presente investigación donde buscamos junto a Ammarantha Wass colocar bajo sospecha los sistemas de creencias, mitos, ritualizaciones, formas de relacionarnos con otros sujetos, pero al tiempo las trayectorias de vida corporizada en el nosotros. Insistí entonces en la importancia de dudar sobre las certezas que sosteníamos respondiendo preguntas como: ¿Cuáles son las creencias que llevo conmigo? ¿Por qué digo lo que digo? ¿Quién me enseñó a decir eso que digo? Creando un desequilibrio a modo de ruptura de parámetros a través de los cuales es posible transformar la realidad y potenciarse en ella, para ejemplificar, aparecen las narrativas sobre la manera de reapropiar el lugar de la familia.

“¿Cómo es la relación con su familia?”

Es una relación muy similar a la de la mayoría del pueblo colombiano, en nuestro país siento que las relaciones se constituyen desde familias destruidas que se hacen daño a sí mismas todo el tiempo por las presiones de la iglesia, la sociedad, los políticos, los aspectos económicos y eso rompe el tejido social y

familiar. Entonces digamos que mi familia no escapa a eso, la relación con mi mamá se mantiene y es lo que puedo rescatar.

La sociedad es muy ingenua al creer que las familias son solo los vínculos sanguíneos, para mí, Cuerpos en Resistencia es mi familia actualmente, es mi gente y son quienes me dan el combustible necesario cuando hay ganas de morir, cuando quiero desfallecer o ya no hay una razón por la cual seguir.”

*(Fragmento Artículo en Revista Nueva Mujer donde entrevistan a Ammarantha Wass, 2018)*

“Digamos que también el hecho del trabajo comunitario hace que la familia deje de ser la sanguínea y una empieza a construir una familia pues, familias no normativas, donde los amigos y amigas pasan a ser parte de tú vida más intensamente, se vuelve como una gran hermandad.”

*(Transcripción entrevista Ammarantha Wass en el Programa Hoy por Hoy de Caracol Radio, 2018)*

Deseo subrayar la relación que según Estela Quinta (2008) existe entre la didáctica-parametral y la conciencia histórica, tomando así los planteamientos de Hugo Zemelman (2020) quien propone un debate sobre la forma en que construimos racionalidades, trayendo consigo preguntas que están en torno a: ¿Cómo pregunto? ¿Cómo construyo la relación de conocimiento? ¿Desde dónde hago las preguntas? ¿De qué parte de mí salen las preguntas? ¿Son las preguntas dirigidas a otra o me transgreden? Por lo que es muy importante que las preguntas no salgan solamente del conocimiento acumulado, sino que partiendo de este reconozcan la indeterminación esto en una búsqueda del excedente perteneciente al momento histórico; de igual forma propone tres claves para enlazar preguntas con la historización: i) preguntarnos en el nivel y un momento; ii) preguntarnos desde la relación entre niveles en el momento; y iii) las preguntas entre momentos desde diferentes niveles, aclarando que los niveles tienen que ver con las articulaciones de la realidad, por ejemplo, lo económico, social, político, cultural y pedagógico, mientras los momentos hacen referencia a los acontecimientos en una relación constante entre presente, pasado y futuro.

En consecuencia, Estela Quintar (2008) situada en la didáctica no-parametral indaga sobre ¿Cómo enseñar conciencia histórica? Recurriendo a la didactobiografía entendida a modo de “espacio donde cada uno narra- de diferentes maneras- su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se desea abordar” (p. 43), se recupera entonces la posibilidad formativa que tiene la propia historia partiendo de una narración de sí mismo en conjunto con el análisis que puede hacerse por niveles y momentos; es decir, la vida propia se constituye como posibilidad de reflexión teórico-metodológica donde se parte de problemas, sujetos y acontecimientos reales, esto provoca “vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento y es con el grupo de formación que vamos configurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos” (p. 27), por tanto, lo didactobiográfico es un retorno a nosotrxs mismxs desde lo individual y colectivo, y en la experiencia de Ammarantha Wass recabó problematizaciones a sus lugares políticos como activista narrando:

**“En BOMBAS tocó aprender de género, capacitismo, feminismos, nociones en políticas públicas, en fin, vadearse en las turbulentas, fuertes y siempre cambiantes corrientes del movimiento social.”**<sup>58</sup> Todo eso relegando a un plano muy inferior, las emociones y lo sensible. Es que afuera me tenían que ver fuerte”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

De esta manera, la didactobiografía “se sustenta en una intensa biografía sensible, profunda, inteligente de los sujetos individuales y sociales” (Javier Salcedo, 2012, p. 1), lo que significa un ejercicio de literaturización de la vida cotidiana porque implica el acto de narrarse, en un esfuerzo por visibilizar a los sujetos que las construyen, pero, además, se

---

<sup>58</sup> La negrilla fue usada en el texto original por Ammarantha Wass.

adentra en recortes de realidad histórico-sociales e histórico-culturales situados, no universales. Como consecuencia, quienes corporizamos nuestras didactobiografías nos percatamos de los trayectos de vida reflexiva y teórica desde un diálogo no historiográfico sino de historización.

Es así como, la intensidad sensible de lo didactobiográfico el artículo con el lugar de la sensibilidad propuesto por Katya Mandoki (2013) quien retoma la estesis para recordar que “la sensibilidad es goce” además cita a Emmanuel Lévinas para decir:

Si lo bello place, es imposible que no sea útil pues su finalidad es precisamente esa: proporcionar placer” se remarca entonces, lo bello como un acto de valoración del sujeto, por lo tanto está impregnado de la mirada de quien mira y no es un mirar con los ojos, es con la piel, con los sentidos, es la provocación a descolonizar el cuerpo y alterizarnos mientras “bellamos” las experiencias y somos “bellados” por ella, esto es, expandir nuestra sensibilidad al apreciar nuestra vida hecha narrativa, agregaría “bellar nada tiene que ver con el objeto: es un acto que le ocurre al sujeto en la epifanía del bellamiento. (Katya Mandoki, 2013, p. 54)

Emerge la relación entre acto, experiencia, e historia como dispositivos que potencian la conciencia histórica con la intención de desestructurar el olvido, traer a la escena las reminiscencias y realizar preguntas a las experiencias, confluyendo así el pasado histórico, el presente potencial y los horizontes del futuro como escenas de relación del tiempo-espacio donde se enraíza la subjetividad emocional-afectiva-erótica; por consiguiente, Hugo Zemelman (2003) resalta como la Didactobiografía: “incorpora la historia propia, singular, inédita con el pensamiento universal” (p. 13). Esto, desde Chimamanda Ngozi (2015) significaría estar alertas a la historia única en la cual se remarca

el lugar de las subalternizadas al construir un espacio de no-pertenencia y No-Ser, agregando que “las historias importan. Importan muchas historias. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar, pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla” (p. 230).

De manera análoga, las historias de las mujeres trans-chuecas no hacen parte de las narrativas que circulan, entonces aceptamos el relato único sobre ellas, mediante el cual se estructura una historia única, se muestra de una sola forma, una y otra vez, para que al final se convierta en eso que otros dijeron, sin cercanías con lo que son, todo a partir de la externalidad desconociendo la forma en que opera el poder en la construcción de las identidades. Frente a ello menciona Chimamanda Ngozi (2018) que no solo se trata de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona, de este modo, nos despojan de nuestra humanidad al negarnos la historia encarnada que somos y constituyendo legitimidades frente a quien cuenta, mientras nos borran en sus relatos.

Es conveniente detenerme para señalar “que la vida cotidiana es el centro de la práctica formativa con sentido” (Javier Salcedo, 2012, p. 15), esto involucra lo didactobiográfico con la pedagogía e investigación dado que mediante la didactobiografías logramos con Ammarantha Wass habitar la continua reflexión sobre la vida, donde la educación para liberación de Paulo Freire (2017) fue el nicho para co-construir la ampliación de conciencia y el posicionamiento político, a través de los cuales se creó la acción singular intersubjetiva; por esta razón “el dispositivo didactobiográfico tiende a disminuir la distancia de lo circunstancial con la conciencia en sí en tanto sitúa, coloca al sujeto desde la voluntad para desaprenderse de su silencio narrativo y tomar postura ante su



propia realidad” (Javier Salcedo, 2012, p. 115), traigo nuevamente la voz de ella cuando afirma:

“¿Por qué de qué nos sirve vivir tantas cosas, si no construimos y deconstruimos? Que valga la pena tanta mierda comida. Aunque varias palabras o frases están teñidas de algunos sentimientos, no es un texto que pretenda ser lastimero o catártico. Eso, ya lo he llorado lo suficiente. Pero tampoco hay que quitarle el peso y el impacto, con que alguna vez llegaron a mi vida las vivencias expuestas.”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Es entonces la didactobiografía el puente creado para vincular la construcción de conocimiento a partir de la experiencia propia-colectiva, además, de hacer un llamamiento a la necesidad de sí, de la otra y del lugar que habito, exigiendo el espacio de creación personal y relación mutua, develando al sujeto protagonista de la historia que somos a partir de la salida del silencio como práctica de opresión, por lo que, parafraseando a Audre Lorde (1984) requerimos seguir luchando para llegar al proceso de autorrevelación donde se convierte el silencio en palabra, en nuestra palabra, también, marcar la existencia del silencio impregnado de miedo, por ello considero que al escribir las didactobiografías aconteció que tememos a la visibilidad de las experiencias junto al dar nombre a nuestras fragilidades, esas mismas que constituyen la fuente de poder donde no nos interesa la autosuficiencia y nuestra fuerza no está enraizada en la negación de emociones, sensibilidades, dolores ni vulnerabilidades, en cambio, las llevamos sobre nuestros cuerpos y, por tanto:

La maquinaria tratará de triturarnos, en cualquier caso, tanto si hablas como si callas: podemos permanecer eternamente mudas en un rincón mientras nuestras hermanas y nosotras mismas nos consumimos, mientras se deforma y destruye a nuestros hijos,

mientras se envenena nuestra tierra, podemos quedarnos en nuestro protegido rincón mudas como muebles y no por ello sentiremos menos miedo. (Audre Lorde, 1984, p. 6)

En consecuencia, lo didactobiográfico está enraizada en la responsabilidad ética y política de problematizar la palabra e igualmente la escucha con miras a configurar un “aprender a escuchar”, ¿y en qué consiste? Para los Tojolabales en México narra Carlos Lenkersdorf (2008) la concepción del lenguaje, y específicamente de la lengua está compuesta de dos elementos, el escuchar y hablar siendo igual de importantes porque “si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire” (Carlos Lenkersdorf, 2008, p. 13), por ello acentúan el diálogo con otros utilizando la expresión “yo dije, tú escuchaste”, en lugar de “yo te dije” insistiendo así en el relacionamiento habla-escucha, con el cual, es posible dudar de las racionalidades hegemónicas como lo diría Hugo Zemelman (2003) donde toda la fuerza está en el decir la palabra, muy propio de occidente restando potencia a lo que escuchamos, a esa ausencia de aprender a escuchar al otro desde los sentidos de su lenguaje, porque seguimos creyendo que la acción está en el habla y no en la escucha, y es que la escucha para los Tojolabales como comunidad indígena está conectada con el recibir siendo la posibilidad de transformarnos sin que lo esperemos debido a que “El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de afuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba” (Carlos Lenkersdorf, 2008, p. 18).

Acontece que ese empujón del centro de mí, hacia la periferia, incomodó, sin embargo, fue una manera de vincularme en el nosotros, de construir comunidad al

implicarme en el caso de la didactobiografía con afectaciones y marcas vitales que si bien han configurado mi trayectoria de vida están puenteadas con las otras, en este caso particular, con Ammarantha Wass, puedo afirmar aquí que el escuchar es una puerta reveladora de lo no percibido si antepongo el habla como única posibilidad del lenguaje en el quehacer investigativo.

Por eso, al estar la didactobiografía impregnada de escucha ocurre que la manera jerárquica de encuentro entre sujetos de la investigación no tiene lugar, y esto se debe a que reclama la horizontalidad, como un modo de ruptura con la supremacía donde se impone el sujeto válido, además, visibiliza la relación entre las palabras y la realidad en la que vive Ammarantha Wass y la mía misma, es decir, nuestra cotidianidad no es un estorbo, por el contrario, configura la experiencia y contextos habitados, y esto tiene que ver según los Tojolabales con que “las lenguas no solo señalan relaciones sintácticas sino, a la vez, relaciones con la realidad a la cual las palabras se refieren” (Carlos Lenkersdorf, 2008, p. 34), asimismo, surge la apertura de conciencia necesaria para ser escuchas, permitiendo el encuentro de la intuición y la sensibilidad en la práctica de narrarme/narrarle/narrarnos durante la investigación; siendo entonces la didactobiografía una apuesta de colectividad donde se junta el yo y el nosotros en diálogos de mutua comprensión.

Asimismo, propone Carlos Lenkersdorf (2008), al adentrarnos en la escucha es posible develar la manera en que esta reclama la cercanía física a través de la cual “nos hace ver a los ojos, aunque nos cueste; también hace acercar nuestros oídos, nos hace dar la mano y dar un abrazo de hermandad. Todo lo hacemos para escuchar mejor” (p. 42). Es conveniente destacar la manera en que el cuerpo está presente demarcándonos estrategias de fugitividad a partir de la emergencia del escucharnos donde se convoca un nosotros

corporizados desde el que se hace posible la recolocación ante lo dado, para ampliar esta afirmación encuentro la narrativa de Ammarantha Wass cuando relata:

“A mí se me acepta que sea ciega, pero pues porque les tocó ¿sí?, es como, como hay ciega, como la discapacidad tiene una discriminación diferente a la de una persona trans. A mí por ciega me miran con lástima o me miran sobrestimándome ¿sí? Me admiran por cosas estúpidas como cruzar una calle, pero como trans, entonces ya tiene todo un estereotipo de la pervertida, o la puta, o que eso va contra la naturaleza”

*(Fragmento entrevista realizada por el periódico colombiano El Espectador a Ammarantha Wass y que titularon La discriminación según Ammarantha Wass, mujer trans ciega, 20-dic-2017)*

Regreso ahora sobre la conciencia histórica en su relación de sentido con la didactobiografía, y es que para hacerla posible, requerimos como sujetos ser protagonistas de la historia, la propia, aquella innostrada por la historia universal como lo sostiene Javier Salcedo (2012), compartiendo así dos planteamientos nuevos, el primero tiene que ver con adentrarnos en la co-contrucción como mujeres del autoestima, y no estoy ubicada en lugares de la “happycracia” u “obligación del ser feliz” ni mucho menos de la “autoayuda” tan funcional a sistemas de opresión como el capitalismo, patriarcado y capacitismo; por el contrario, tomo distancia de ellos para conectarme con bell hooks (2003) quien afirma “la autoestima es la confianza en nuestro derecho a existir y ser felices, nuestra confianza en nuestras habilidades y la posibilidad de sentirnos merecedoras, valiosas y fuertes para encarar los desafíos diarios de la vida” (p. 59), es entonces que junto a Ammarantha Wass compartimos una constante re(sistencia) y re(existencia) a contextos sociales hostiles que atacan constantemente nuestra confianza al incomodar y ser insurrectas a los mandatos de la masculinidad dominante, el sexismo y la misoginia.

Y el segundo está relacionado con la manera en que la apertura radical propuesta por bell hooks y desarrollada por Alanis Bello (2017) siguiendo las teorías feministas me convocó a:

asumir una posición cognitiva de apertura a la ambigüedad, a la falta de certeza, una forma de explorar diferentes perspectivas y transformar la propia visión del mundo, a través de la conexión con otros y por medio de cuestionamiento permanente de nuestros propios hábitos de pensamiento. (p. 56)

Permítanme explicarme, con bell hooks deseo reafirmar la exigencia de una postura política radical que conllevó a la crítica permanente frente a la historia única o a la negación de las propias historias como mujeres, por esta razón, con Ammarantha Wass nos descubrimos insumisas ante la pretensión del sistema de alterar nuestros afectos y amores, al punto de que la sobrevivencia nos reduce a la no atención sobre nuestras necesidades emocionales, en cuando lo material nos acapara la vida, es por ello que la didactobiografía fue un campo abierto a la mudanza constante de lo que somos.

Lo anterior tiene la intención de acercarnos a los sentidos que conllevan la co-contrucción de la didactobiografía en la investigación, para ello vivimos cuatro honduras que a modo de camino fueron acompañando la emergencia de las narrativas en perspectiva de la didáctica-no parametral y la conciencia histórica, a continuación, desarrollaré cada una de ellas:

**1. Encuentro.** El hacer(nos) presentes una en la vida de la otra implicó compartir una práctica de opresión, fue allí justo en el momento en que la vivenciábamos que el posicionarnos de manera ética-política-estética nos llevó a reconocernos frágiles en medio de la jerarquía y supremacía con la cual está estructurada

la UPN, tuvimos unos instantes para compartir la complicidad de darnos cuenta y dar cuenta de la naturalización de las violencias hacía sujetos con dis/capacidad por parte de maestrxs, quienes apelando a la ignorancia ejercían su poder frente a quienes encarnaban una subjetividad indeseable al querer formarse en el campo de la educación.

Cabe notar que si bien no fue posible garantizar el derecho a la educación en un primer momento, luego tendríamos la oportunidad de volver a descubrirnos entre pasillos de la universidad, calles del barrio Santa Fe, protestas estudiantiles, salas de nuestros hogares, la calidez de los cafetines que frecuentamos, espacios de diálogo político, la clínica donde huíamos de policías adscritos a la Seccional de Investigación Judicial (SIJIN)<sup>59</sup> y la negligencia de la administración de la Universidad Pedagógica Nacional para defender a víctimas del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) en medio de una explosión en el mismo campus universitario; sin duda lo que hace posible la apertura de la didactobiografía es la juntanza de andar sosteniendo la vida en cada instante.

**2. Reminiscencias.** Al momento de encontrar relaciones entre las experiencias de Ammarantha Wass al interior de la UPN y lo que yo estaba vivenciando como maestra sindicalista, feminista y de izquierda fue posible retornar a hechos del pasado, específicamente, en su primer proceso de admisión donde la matriz de dominación

---

<sup>59</sup> Durante 2019 Ammarantha Wass junto a otrxs tres estudiantes, fueron heridos (algunos de gravedad) luego de una explosión (con artefacto no identificado) al interior del campus, esto ocurrió mientras protestaban contra el ESMAD en una “pedrea” (nombre que reciben acciones directas de lucha, que si bien son cuestionadas por diferentes sectores dentro y fuera de las Universidades acontecen) donde un sujeto con capucha lanzó un paquete cerca de donde se encontraban varios de ellxs. La situación a la fecha no ha sido investigada, sin embargo, ella perdió restos de audición en su oído izquierdo y otro joven quedó con afectaciones en la rodilla. Este mismo día mientras se dirigía a la oficina el asistente de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU) seccional UPN quien es estudiante de Derecho en la Universidad Nacional de Colombia fue atacado por agentes del ESMAD quedando con heridas graves en las dos piernas y pies, en la actualidad vive con mutilaciones en su cuerpo siendo víctima de las prácticas discapacitación a manos de agentes del Estado contra lxs jóvenes.

capacitista operó para expulsar a William a través de prácticas de aparente neutralidad y validez en los procesos de admisión, sin embargo, éstas sostenían la imperceptible normalidad donde se legitima el ver con los ojos, una integralidad corporal obligatoria que al parecer permite la garantía o no del derecho a la educación, pero también, remarca el lugar de mercancía dañada a quienes habitan la dis/capacidad.

Por tanto, los llamados procesos de inclusión educativa en la Universidad son colocados bajo sospecha, interpelación y constante crítica; también, nos detuvimos a sentipensar el momento en que reaparece en la escena universitaria Ammarantha Wass encarnando la experiencia trans-chueca generando un interés desbordante por saber ¿Quién es? ¿Qué le pasó? ¿Por qué desea estar allí? ¿Qué tanto sabe?, ahora, ocupa una aparente visibilidad para el profesorado que está a la espera de aspirantes hombres con pene y mujeres con vulva, no de personas trans, mucho menos que habiten la dis/capacidad y reconozcan abiertamente su desconfianza a los procesos establecidos para elegir o expulsar a jóvenes que desborden su comprensión de sujeto.

**3. Sospecha.** Ante los primeros escritos didactobiográficos comienzan a surgir experiencias personales donde el encuentro entre el género y dis/capacidad incomodan la cotidianidad y violenta a Ammarantha Wass, ejemplo de ello, la expulsión de la familia, los señalamientos de colectivos de sujetos con discapacidad visual que reclaman la heterosexualidad obligatoria, las certezas del binarismo hombre-mujer junto a códigos de “buenitud” con los cuales han obtenido “aceptación” al interior de la UPN, además, la exotización de la experiencia trans donde era inimaginable la trasgresión del género en un cuerpo que no ve con los ojos o ignorado por quienes ante la defensa del cuerpo y la

vida trava, seguían sin prestar mayor atención a trayectorias de vida donde se colocaba en jaque la metáfora visual de lo trans.

En simultaneidad a ello, comienzo a encontrar en mí la exigencia de la “buena chica” denunciada por Virginie Despentes (2018), dado que constantemente recibía hostigamientos como ser encerrada en oficinas de la UPN para reclamarme por las denuncias que hacía contra la administración de turno, ferriaban mi nombre dentro de reuniones profesoriales donde se lanzaban señalamientos de “vínculos oscuros” todo por revelarme ante la izquierda clientelista que gobernaba -hechos que guardan relación el mi exilio forzado hoy-; además, con frecuencia no era una “plena feminista” ante “las policías del feminismo”<sup>60</sup> quienes insistían en la ausencia que tenía de “estudios certificados” sobre género o no lograban rastrear mi militancia en sus organizaciones sociales, por lo que resultaba la experiencia como maestra en la UPN una constante lucha por mantenerme allí como una “malquerida”.

Ya en esta hondura investigativa de la didactobiografía confluyen la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) junto a la propuesta de “aprender a pensar” de Hugo Zemelman (2003), lo que implicó descubrir afectaciones y marcas vitales; esto es, habitar la incertidumbre de caminar sobre pisos resbaladizos ante la escritura de nuestras narrativas, además de la posibilidad de repreguntar a lo dicho. En un momento del proceso investigativo sospechamos de nuestros recuerdos, los relatos que otros compartían, igualmente, de la ausencia de emociones, de la densidad de la

---

<sup>60</sup> Existe hoy en la lucha feminista colombiana una constante denuncia a prácticas policivas: de control, regulación, violencia, represión, persecución y hostigamiento ejecutadas por parte de compañeras que siendo parte del movimiento atacan a otras desde su “lugar legítimo”, asumiendo que pueden aprobar o no los comportamientos, deseos, sentires, pensares de otras con miras a evitar cualquier brote de rebeldía que afecte el orden determinado por ellas mismas.



escritura, es decir, de pretender pasar rápido por hechos, de negarnos a profundizar en las emociones con las cuales vivíamos en la cotidianidad en un “abrir/reabrir las heridas algunas de las cuales sostenía “la digna ravia” dijo Ammarantha Wass en uno de los diálogos.

Hicimos entonces posible el encuentro de escucha, en el cual, las situaciones conversacionales exigían a cada una la compartencia, pregunta tras pregunta requería colocar en tensión la forma en que surgían, la racionalidad que las sostenía y el sentido de éstas mismas, asimismo, encontramos formas de ir compartiendo lo que generaba el narrarnos, habitando, en palabras de Asunción Pié Balaguer (2019) la insurrección de la vulnerabilidad siendo insostenible la autosuficiencia y el desprecio por develarnos frágiles, dulces, melancólicas, pero también, incendiarias, insurgentes y radicales.

**4. Sentidos.** Conforme avanzábamos en la escritura nuestro vínculo se hizo más fuerte, acontece que la confianza nos lleva a crear redes de afecto y cuidado develando poco a poco esos sentidos que orientarían el caminar investigativo, descubrimos formas de nombrarnos, tiempos de escucha, igualmente de espera o ausencia, decidimos sobre la manera en que deseábamos ser narradas, aparecieron nuevas preguntas donde el deseo insistentemente nos hacía regresar al pasado, rehabilitar el presente en conjunto con el imaginar “horizontes de posibilidad”, rompiendo con modos de pensar que insisten en crear un único lugar de llegada para la lucha social que encarnábamos, por el contrario, insistimos en la potencia de la imaginación y la esperanza, también, nos encontramos el aprender a cuidarnos, cartografiar los caminos de fugitividad ante las opresiones, la defensa por “mantenernos vivas”, de ahí que, con el soporte de la didactobiografía realizamos la activación del pensamiento categorial y enunciar el lugar de creación

personal mediante el cual reconocemos el pensar propio en un esfuerzo por desplazarnos “de lo creado-instituido a lo por crearse-constituyente”(Javier Salcedo, 2012, p. 1), además, involucró asumir el desajuste y el inestabilidad para que desde la experiencia encontráramos las marcas vitales, diéramos cuenta de lo que sucedía y llegar así a categorizar.

Ahora bien, la siguiente orilla trae a la escena el pensamiento afrobrasileño feminista posicionado en la literatura y la militancia política que acoge las experiencias de mujeres negras (y en realidad a quienes son deshumanizadas por los sistemas de opresión) para permitir el relacionamiento entre ficción-realidad al contar nuestras propias historias, de allí la conexión con el libro “Las Malas” cuando su personaje principal relata:

¿Sabe usted lo que tiene que hacer un hombre para ser un hombre de bien? Tiene que rezar todas las noches, formar una familia, tener un trabajo. Difícil va a ser que consiga usted trabajo con la pollerita corta, la cara pintada y el pelito largo. Sáquese esa pollerita. Sáquese la pintura de la cara. A azotes se la tendrá que sacar. ¿Sabe de qué puede trabajar usted así? De chupar pijas, mi amigo. ¿Sabe cómo lo vamos a encontrar su madre y yo un día? Tirado en una zanja, con sida, con sífilis, con gonorrea, vaya a saber las inmundicias con las que iremos a encontrarlo su madre y yo un día.

Piénselo bien, use la cabeza: usted siendo así, nadie lo va a querer

Camila Sosa (2019, p. 41)

Camila Sosa es una literata trans que junto con “Las Malas”, expande los horizontes de las escrituras (inconscientemente) situada en una experiencia de vida trans y perteneciendo a la clase trabajadora argentina; hago esta salvedad a propósito del entrecruzamiento de su obra con las narrativas de Ammarantha Wass cuando relata:

“Tenía alrededor de 7 años cuando descubrí mi gusto por las personas de mí mismo sexo. Nunca olvidaré a Jonathan, un niño de mi edad que me causaba curiosidad. A tan corta edad no era propiamente una atracción sexual lo que sentía, pero si algo más allá del compañerismo [...] Me sentía sucio. Sentía vergüenza de ser quien soy. ¡Me odié! Le pedía perdón a Dios y le rogaba que me quitara tantos pensamientos impuros”

*(Fragmento tomado del texto publicado por Ammarantha Wass en la Revista Sentiido, género, diversidad sexual y cambio social, bajo el nombre de Un mundo capaz de entender la diferencia, 2014)*

Las escritivencias fueron desarrolladas por Conceição Evaristo, una de las literatas negras más importantes hoy en Latinoamérica (y en el mundo), a quien llegados los 70 años solamente se le reconoció su trayectoria como escritora, debido a su condición de mujer negra afro-brasilera<sup>61</sup> (Ivana Dorali, 2018). Luego de leer algunos de sus cuentos como *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) y *Olhos d`água* (2014) junto con la novela *Becos da Memória* (2006), no cabe duda de que ella logra colocar en la escena de la literatura de ficción-realidad la reconstrucción de la propia historia de las mujeres negras empobrecidas de las favelas brasileras narrando, además, las formas tomadas por lo comunitario y colectivo entre quienes hacen parte de la diáspora africana, porque considera vital remarcar su lugar como afro-brasilera que lucha contra el racismo y el sexismo.

Siguiendo esta línea argumentativa, Conceição Evaristo (2018) formula que las escritivencias se establecen en la relación ‘escritura y vivencia’ donde se escribe a partir de la memoria de un modo diaspórico para plasmar así las experiencias como mujer negra, partiendo de una misma para llevarlo a lo colectivo, ello lo relata, así:

---

<sup>61</sup> “Conceição Evaristo se presentó como candidata para el club de los inmortales: La Academia Brasileira de Letras (ABL) la campaña de la sociedad civil #ConceiçãoEvaristonABL no conmovió al círculo, que jamás tuvo una mujer negra entre sus miembros. Sin embargo, la escritora, ha recorrido un camino que apunta a que la falta del título de la ABL no la hace menos inmortal que los laureados, considerando la unicidad de su obra”. (Ivana Dorali, 2018, p. 1)

Esa escritura comprometida con la vida, con la vivencia siempre existió. Pues, cuando uno está escribiendo, también va reflexionando sobre su propio acto de escritura. Esa reflexión sobre mi propio acto de escritura va a suceder mucho más tarde en mi historia, pero el compromiso con esa relación entre la escritura y la realidad siempre existió, creo. (Conceição Evaristo, 2018, p. 5)

Esta escritura siempre está basada en la ruptura de la dicotomía realidad-ficción para bucear en el universo de la marginación, aparentemente imperceptible, por lo que para ella su obra conecta cuestiones de clase, género y raza que implican una reflexión-acción a quien las lee; así, moviliza la denuncia social al reconstruir las experiencias más íntimas de quienes llevan en sus cuerpos vidas invivibles porque el poder de dicha literatura está en incomodar y en otorgar un lenguaje a lxs marginalizadxs para nombrar los problemas que acontecen cotidianamente a las comunidades afro-brasileras y que sirven de espejos para encontrarse reflejadas allí como mujeres, pobres y negras, vale agregar que:

Es a partir de este punto que podemos pensar en la literatura de las mujeres, en la literatura indígena, todos esos sujetos de espacios subalternados. Por un motivo u otro, cuando esos sujetos se apoderan del objeto literario o cuando se apoderan del discurso literario causan incomodidad. Entonces van a decir que no existe literatura de mujeres, no existe literatura gay, no existe literatura negra, porque todo es una misma literatura ¡mentira! si estos sujetos ponen su subjetividad en la creación de los textos, van a crear discursos diferentes. (Conceição Evaristo, 2018, p. 6)

De igual forma, considero importante relacionar ‘Las Arengas’<sup>62</sup> como otro ángulo para corporizar las escritivencias desde la calle misma, son estas, repertorios de lucha situados en la relación escritura-vivencia donde expresa Ammarantha:

“¡Yo! misma en las conferencias decía que como que 'la digna ravia es como una candela que una tiene' y luego en el taller de arengas también hablaba (¡ay! A Roberto le gustó eso) ¿cómo fue que lo dije?, ya no me acuerdo, pero algo así como de que -el aire era la leña de la palabra- algo así, algo así, alguna relación así hice y le gustó, y yo, yo misma digo eso espere, si la digna ravia es un fuego, hay que mirar cómo hacer para que no se me desborde, porque me termina es quemando a mi”  
(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)



**Figura 11.** Taller de Arengas orientado por “Tía Ammarantha”. Flyer tomado de la página en Facebook de Cuerpxs en Resistencia

<sup>62</sup> Son parte del accionar político en calle y consiste en agitar desde la palabra-el grito al pueblo, implicando la narrativa de aquello que se denuncia junto a las formas de subvertirlo en un cantico que es colectivo, sensible y contundente.

“Quienes quieran colaborar con esta corta arenga, pueden hacerlo después de mi: 'porque el color de la sangre jamás se olvida...' (personas del público repiten la frase arengando) '... las prostitutas caídas serán vengadas' (personas del público repiten la frase arengando) '... vestidas de malla y licra' (personas del público repiten la frase arengando) '... políticamente vivas' (personas del público repiten la frase arengando) '... no han muerto, no han muerto' (personas del público repiten la frase arengando) '... no han muerto compañeras' (personas del público repiten la frase arengando) '... ¿y quién las vengará?' (personas del público repiten la frase arengando) '... las putas bien paradas' (personas del público repiten la frase arengando) '... y ¿cómo?' (personas del público repiten la frase arengando) '... luchando, luchando' (personas del público repiten la frase arengando)”

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

Al mismo tiempo, para Conceição Evaristo (2020), las escritivencias tienen un fundamento histórico que está profundamente ligado a la esclavización; nace así de una situación específica y de indagar sobre la propia vida, lo que las convierte en un proceso de escritura literaria, un concepto, operador teórico o también un dispositivo investigativo que no es para llenar la casa grande o para obligar a las mujeres negras esclavizadas a contar historias a los niños y niñas en los hogares de sus amos, siendo esta una práctica de esclavización de la propia palabra que retrata la colonialidad de la oralidad en una conquista del habla donde, además, no eran mujeres y sus cuerpos eran del amo; en contraposición, se toma distancia de la casa grande para elaborar historias nuevas y propias que posibilitan el borramiento de la condición de esclavizadas, en un esfuerzo por reapropiarse del escribir como saber negado a las mujeres negras, pero reapropiado por ellas mismas, constituyendo un entretejido de la oralidad que resiste, el escribir a partir de esta y la exigencia de recolocarse ante la realidad.

Quisiera plantear aquí, el esfuerzo del sentipensar que realicé para vincular la relación entre género-dis/capacidad-clase social a lo escritiviente; para ello fue necesario reconocer que si bien existe una cercanía de mía con las luchas trans, chuecas y trans-chuecas, cuando Ammarantha Wass narra lo hace de manera diferente a mí, esto se da en clave de la subjetividad que encarna, de su proceso histórico de vida, de las opresiones que operan sobre ella o de los repertorios construidos para fugarse, lo cual logra conectarse con mis vivencias al ser una de las narradoras, pero no se superpone ni conmigo u otras; por ello, quienes leen la presente investigación no encuentran ninguna escritivencia que eclipse a la otra o la suplante, todo lo contrario: hallan dos textos que se vinculan en lo cotidiano, existiendo espacio para las disidencias del género, la ruptura de la integralidad corporal obligatoria, la orientación del deseo disidente, la conciencia de clase, entre otras marcas por medio de las cuales nos hemos adentrado en nuestras realidades.

De igual forma, la escritura viviente guarda relación con la ficción debido al lugar que otorgada al rostro negro, y sumaría al cuerpo trans, trava, chueco, trans-chueco, los cuales, no hacen parte de los parámetros con los cuales nos enseñaron a leer historias universales de blanquitud, propias de la masculinidad dominante y centradas en occidente, esto subraya la existencia de una configuración eurocéntrica de las narrativas, requiriéndose un volcamiento a la memoria en conjunto con la ruptura del relato fundacional donde se invisibilizan ciertas experiencias (que son cuerpos) o se les obliga a habitar un solo lugar; un ejemplo son las comunidades negras o quienes habitan experiencias de vida trans-chuecas condenándoles a la subalternización.

No obstante, en las escritivencias es posible fugarse de dichos lugares impuestos y denunciar la forma en que el ojo blanco mira e insistir en no ser invisibilizadas; también,

permiten traer a la escena en un primer plano las cuestiones que son urgentes para las mujeres que escribimos pues aquí decidimos de qué hablar, hasta dónde y de qué manera, así, tenemos el poder sobre lo que decimos. Retomando nuevamente a Conceição Evaristo puedo encontrar su fuerza como militante y las emociones que permiten imaginar otras posibilidades de mundo, a partir de una escritura viviente que se aparta de la crónica o historiografía<sup>63</sup> por cuanto establecen/imponen parámetros frente a la necesidad de ficcionalizar las narrativas. Es entonces un sentido de la escritividad el constituir conciencia crítica a partir del reconocerse en el texto y problematizar lo que está pasando a nuestro alrededor, todo ello enraizado al sentir. De modo que, para Conceição Evaristo (2020), uno de los sentidos estructurales que caracteriza la literatura negra desde las escritivencias es:

El hecho de que las escritoras y los escritores negros se vean y se identifiquen en tanto sujetos negros para que puedan, por medio de la literatura, proponer narrativas que vayan más allá de los discursos institucionalizados y estereotipados acerca de las comunidades negras. (41m01s)

La escritura viviente de la autora trae a la escena el sufrimiento, pero no lo vuelve marketing y tampoco lo exagera hasta despolitizarlo; en su lugar, reelabora el pasado en el presente mediante las experiencias narradas, develando condiciones materiales de vida en lugares como las favelas que suelen ser descritas por otros desde el extrañamiento, despojándoles de su historicidad, cultura, comunidad, y desterrando a quienes las habitan de su mismo territorio, a tal punto de imponer relatos de no futuro en los que se niega la

---

<sup>63</sup> Para la autora la crónica y la historiografía están al servicio del ojo blanco tanto en el relato como en las racionalidades que sostienen, además, implican la expansión de experiencias colonizadoras sobre las vidas de otros, en este caso, de los pueblos negros, y agregaría también de chuecos, trans y trans-chueco.



compartencia política de inventar otro futuro para sí y para los otros. Lo anterior, lo pude comprender luego de leer la novela *Becos da Memória* (2006); en este relato, Maria-Nova es el personaje principal, una mujer negra, lavandera y habitante de una favela, que resiste a múltiples adversidades narradas a partir de la fusión ficción-realidad que encuentra la escritura de sí mediada por detalles de situaciones que pareciesen autobiográficas de la autora: narradora-personaje principal se perciben unidas por momentos, al punto de que enunciación y comprensión del relato configuran una sensibilidad que acerca a quienes las leemos hacía ellas y sus luchas.

Así, en esta novela (que es una *escrivivencia*), el cuerpo es archivo viviente en el que se van registrando las experiencias; también, se encuentran señales e indicios sobre el por qué soportamos la dureza del mundo o las maneras de hacerlo menos áspero, es decir, como lectora hallé en Maria-Nova la fugacidad de la realidad mientras la autora me recordaba que al escribir transformamos lo cotidiano y no volvemos a ser las mismas, mientras que, poco a poco me permitió descubrir maneras de deconstruir esa visión de superioridad masculina tan frecuente en la literatura; por el contrario, el texto remarcaba desigualdades y opresiones sobre hombres en contraste con la liberación de las mujeres, al punto de no recurrir a la figura de parejas para dar sentido a las narrativas, realidad que no es excluyente ante sus relatos sostenidos en el romance, el amor y el deseo.

Las *escrivivencias* constituyen un modo otro de investigación para la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales situado en el “giro epistémico” (Lissandra Soares y Paula Machado, 2017); concretamente, porque desde la escritura viviente es posible incomodar y transgredir la producción científica hegemónica al ser originadas desde las experiencias de mujeres negras en una articulación con una ética comprometida con la

militancia y las luchas sociales. Aunque nuestro caso particular es de una mujer trans-chueca que entrecruza disidencias sexuales, de género y corporales; ambas experiencias (los lugares identitarios de Conceição Evaristo y de Ammarantha Wass) comparten un borramiento al interior de la literatura, lo que genera la sensación de no existencia y, es usual que los personajes negros presentes en la literatura hegemónica comúnmente sean representados de manera estereotipada, algo que no sucede con otros personajes vistos a través de la blanquitud (Conceição Evaristo, 2009).

La situación no es distante cuando de personas trans o trans-chuecas se trata; ante los ojos del patriarcado, la heteronormatividad y el capacitismo suelen ser exotizados sus cuerpos, parodiado el lenguaje y convertidos en broma los vestuarios, es usual que sea lanzado como insulto el “diagnóstico” recibido por expertos, remarcado el origen de su dis/capacidad y restringidos a lo privado el amor, los deseos y la sexualidad, y al final nunca les alcanza para ser bien queridas... se convierten todas en personajes marcadamente deshumanizados.

En el caso particular de las mujeres negras afro-brasileras, Aline Arruda (2007) afirma que “la literatura afro-brasilera puede ser considerada una contra-narrativa porque cuestiona la ideología del nacionalismo y tiene un ojo crítico sobre el Estado y las identidades nacionales; y aun así por reescribir a su modo la historia”<sup>64</sup> (p. 14), esto visibiliza el posicionamiento ético y político de lo escritiviente al hacer presente sujetos de periferia en el mundo social y emocional, pero no solo de manera individual, también colectivamente. De acuerdo con estos planteamientos, en la investigación se abordaron cuatro características que considero constituyen las escritivencias trans-chuecas: i) el

---

<sup>64</sup> Traducción propia de portugués brasileño al español.

problema principal es la experiencia propia; ii) la autoría personal o colectiva se recoloca ante la realidad a partir de rupturas con sistemas de opresión patriarcales, heteronormativos y capacitistas; iii) se transgrede el lenguaje normativo e inclusivo, por tanto, tiene la potencia de llevar el mundo en los cuerpos; y iv) se dirigen a lectoras sensibles y con deseos hacia la vivencia de otras identidades; acorde con ello, insisto en la fuerza del lenguaje que crea las escrituras trans-chuecas desde sus ritmos, entonaciones y palabras... un contrasentido de la lengua que exagera, irrumpe, acaricia, rompe y se resignifica en la espacio-temporalidad ante la búsqueda de una emancipación impregnada de (re)existencias y resistencias.

De este modo, enuncia Conceição Evaristo (s.f.) que:

el sujeto de la literatura negra tiene su existencia marcada por sus relaciones y por sus complicidades con otros sujetos. Tenemos un sujeto que cuando habla de sí mismo, habla de los otros y, cuando habla de los otros, habla de sí mismo<sup>65</sup>. (p. 2)

Es entonces un sujeto individual y colectivo en constante relacionamiento con otras, lo cual implica reconocer las escrituras como narraciones propias de la existencia donde se fusiona el diálogo entre primera y tercera persona de manera inacabada, desprovista de límites o certezas que diferencien realidad o ficción; como lo mencioné, la dicotomía es subvertida para dar paso a otros horizontes de posibilidades. Comparto fragmentos del texto “Hijo de un Dios Menor” escrito por Ammarantha Wass en la Revista Voto Incluyente de la Universidad Nacional de Colombia (UN) y donde plantea:

“Sí, eso que dice que la energía que rodea al mundo es el amor, que todos somos iguales y por tanto somos seres humanos con derechos y deberes por igual, iguales ante dios. Mi pregunta va porque desde mi

---

<sup>65</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.

percepción, y ya que pertenezco a 2 "poblaciones vulnerables", un país "pobre" y "tercermundista", soy mestizo, pertenezco al "estrato 2", habito en la periferia de la ciudad, pertenezco a la "raza obrera de nuestra nación", soy de una familia compuesta por campesinos que llegaron a la ciudad [...] esto de la igualdad no es tan igual. [...] Por otro lado, está la posición de las minorías que tienen una reacción propia de la sublevación: ¿la sociedad porqué espera que quienes han sido pisoteados y atropellados, les devuelvan amor y cariño? ¿Qué quieren? ¿La otra mejilla? La sociedad se aterra por la respuesta "agresiva" de quienes se supone deben ser dóciles y mansos, y de quienes deben responder acorde a lo que se exige. Maricas y locas escandalosas, discapacitados que son bruscos, toscos y agresivos, indios y negros altaneros respondones, putas descaradas, barristas violentos y gamines, obreros desobedientes, etc., etc... Todos entran en este paquete porque no son lo que la sociedad en general quiere. Porque simplemente como respuesta a la opresión desarrollan una defensa:

¡estoy aquí, mírenme y vénganse haber! ¿Cuántos son? ¿Soy yo y qué?"

*(Fragmento artículo publicado por Ammarantha Wass, 2015, p.138)*

Para finalizar, debo resaltar los tres elementos que constituyen una escritura considerando la propuesta de Luiz Oliveira (2009) en dialogo con Lissandra Soares y Paula Machado (2017). En primer lugar, se encuentra el cuerpo como la dimensión subjetiva del existir negro, ratificando su afirmación y rechazando los estereotipos. Aquí anida la resistencia. En segundo lugar, está la condición entendida a modo de proceso enunciativo fraterno y de comprensión con otros personajes que hacen parte del relato. Por último, y, en tercer lugar, aparece la experiencia como el recurso estético que da vida a la narración. Sin embargo, a partir de la investigación realizada agrego un cuarto elemento: el cuidado donde la relación entre cuerpo, condición y experiencias detona la sensibilidad con la cual se vuelve así mismo. Es así como son recorridas las trayectorias de vida, escuchadas otras voces, confrontados los dolores, acariciados los instantes de profundo amor o soportada la

hostilidad de la dominación que pasa por el género y la raza, y que en la vida de Ammarantha Wass resaltan la frontera interseccional del género y la dis/capacidad.

### **Caracolear y “Ralentizar” lo Investigativo**

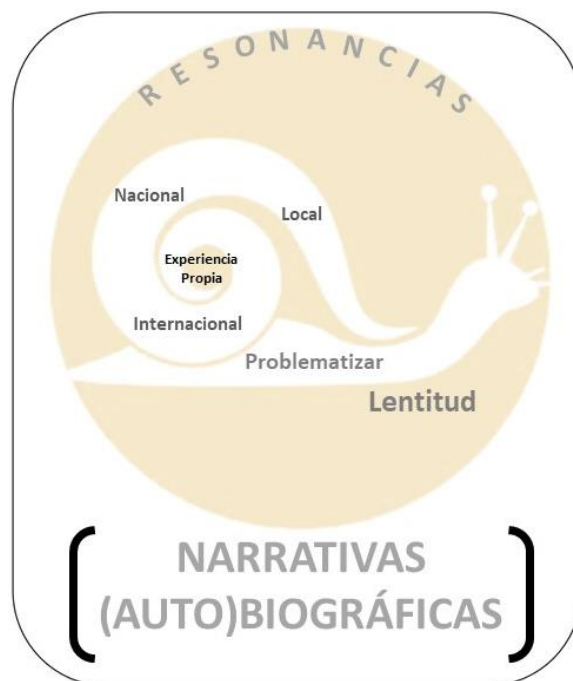
A propósito de las narrativas (auto)biográficas, éstas se trabajaron desde lo didactobiográfico y lo escritiviente. Por ello, el siguiente apartado aborda la manera en que fueron construidos momentos del proceso investigativo que se articulan con la metáfora del caracol entretejida por el Movimiento Zapatista. De esta manera permití que floreciera el conocimiento situado que implicó a Ammarantha Wass en sus trayectorias de vida, pero de manera lenta, sin la pretensión del acelerarnos; nos permitimos “ralentizar” la escritura, la palabra dicha y la escucha para reivindicar el lugar político-estético de habitar, recorrer junto a contemplar las narrativas, de allí, el placer de la lentitud añorada por Milan Kundera (1995) cuando expresa:

¿Por qué habrá desaparecido el placer de la lentitud? Ay, ¿dónde estarán los paseantes de antaño? ¿dónde estarán esos héroes holgazanes de las canciones populares, esos vagabundos que vagan de molino en molino y duermen al raso? ¿habrán desaparecido con los caminos rurales, los prados y los claros, junto con la naturaleza? Un proverbio checo define la dulce ociosidad mediante una metáfora: contemplar las ventanas de Dios. Los que contemplan las ventanas de Dios se aburren: son felices. (p. 5)

Fue entonces la ‘dulce ociosidad’ como es nombrada por el autor la que nos acercó a sentipensar-actuar a partir de los recorridos inimaginados del caracol (lo inédito), esto en palabras del subcomandante Marcos (citado por Milagro Obando, 2013) fue -y continúa- siendo una apuesta de vida para las Comunidades Zapatistas de la siguiente forma:

Durante varias horas, estos seres de corazón moreno han trazado, con sus ideas, un gran caracol. Partiendo de lo internacional, su mirada y su pensamiento han ido, adentrando, pasando sucesivamente por lo nacional, lo regional y lo local, hasta llegar a los pueblos zapatistas. Así desde la curva más externa del caracol se piensan palabras como ‘globalización’, ‘guerra de dominación’, ‘resistencia’, ‘economía’, ‘ciudad’, ‘campo’, ‘situación política’ y otras que el borrador va eliminando... El borrador sigue también su camino inverso hasta que sólo queda, llenando el viejo pizarrón, una frase que para muchos es delirio, pero que para estos hombres y mujeres es una razón de luchar: ‘un mundo donde quepan muchos mundos’. (p. 77)

Con ello apareció una racionalidad contrahegemónica transversal a los momentos de investigación donde la conciencia crítica radical tomó sentido al relacionar aquellos problemas que están en el plano de lo internacional, nacional, regional y/o local, situados en las capas más externas de la concha, con la exigencia de ser pasados por el corazón del caracol (lugar de la experiencia propia), este proceso se muestra en la Figura 12. Así, se configuraron modos del andar/desandar que al ser corporizados en la lentitud crean la intensidad de las resonancias, las cuales agenciaron relaciones (movimientos) porque convocaban al desplazamiento desde/sobre la memoria que da sentido a las narrativas siendo al tiempo un piso resbaladizo imbricado de disonancias pues no pretendieron fusionarme/encerrarme en Amarantha Wass; todo lo contrario, cartografiaron recorridos indeterminados abiertos al conmovirme, que de ninguna manera pudieron sentipensarse desde la actuación, programación o forzadamente: exigieron un compromiso con no volverme una pose que replicaba ecos o consonancias, enraizamos la problematización a las experiencias.



**Figura 12.** ¿Cómo acontecieron los momentos de la investigación? Elaboración propia

De esta manera, el caracol (en su relación con la lentitud y resonancias) se dinamizó a través de cinco momentos: i) vivir la cotidianidad; ii) problematizar la realidad; iii) reflexionar lo acontecido; iv) construir sentidos colectivos y v) crear horizontes de posibilidad; para cada uno de ellos fueron elaboradas preguntas como se muestra en la Tabla 2, las cuales, llevaron a la elaboración colectiva de estrategias pedagógico-investigativas con Ammarantha Wass teniendo como ejes el lenguaje que le permite narrar su experiencia y los múltiples registros narrativos

Así, llegamos a la constitución de un archivo viviente de narrativas (auto)biográficas (Véase Anexo 1) comprendido como acervo documental-sensible de sus experiencias donde se reconocen las opresiones corporizadas, al tiempo que se detonan la fugitividad a estas, sus repertorios de lucha y las aperturas hacia la construcción de otros mundos que en la colectivización de los dolores acontecen.

**Tabla 2. Momentos de la Investigación y Preguntas Generadoras**

<b>Vivir la cotidianidad</b>	<b>Problematizar la realidad</b>
¿Cómo es la cotidianidad de Ammarantha Wass desde sus marcas de opresión de género y discapacidad? ¿Cuáles son las sensibilidades que habitan quienes se encuentran con Ammarantha Wass en su cotidianidad?	¿De qué manera se vive la digna ravia en las experiencias de Ammarantha Wass? ¿Para qué develar las luchas de Ammarantha Wass? ¿Cuáles son las juntanzas políticas y estéticas de Ammarantha Wass?
<b>Reflexionar lo acontecido</b>	<b>Construir sentidos colectivos</b>
¿Qué es lo no dicho de los feminismos y la teoría crip frente al entrecruzamiento entre género y discapacidad a partir de la experiencia de Ammarantha Wass? ¿Por qué la apuesta por la amorosidad, el cuidado y el sanarse en las trayectorias de la vida de Ammarantha Wass?	¿De qué manera son configurados los sentidos colectivos en las trayectorias de vida de Ammarantha Wass? ¿Desde dónde se enlaza la vida de Ammarantha Wass con el quehacer pedagógico y la lucha social? ¿Qué contradicciones pueden hallarse en las luchas sociales ante la presencia de lo trans-chueco?
<b>Crear horizontes de posibilidad</b>	
¿Cómo opera la fugitividad en las trayectorias de vida de Ammarantha Wass? ¿Cuáles son los parámetros que transgrede, deconstruye y crea Ammarantha Wass? ¿De qué manera se alteriza y ennegrece la pedagogía desde la experiencia trans-chueca? ¿Qué se transforma en las cotidianidades donde se hace presente Ammarantha Wass?	

Fuente: Elaboración Propia

Ahora, abordo cada uno de los momentos en clave de sus sentidos. Es importante recordar la manera en que estos se desplazan entre sí, generan entrecruzamientos, distancias, cercanías, demarcan fronteras, permiten avanzar, retornar y habitar la quietud porque todo el tiempo están en relación con la cotidianidad, por lo que no responden a tiempos determinados desde la externalidad, ni hacen parte de una secuencia, sino que configuran trazos inimaginables en las trayectorias de vida de Ammarantha Wass al sostenerse en el devenir insumiso de lo narrativo.

**Vivir la cotidianidad.** Estuvo orientado al tejido del vínculo a nivel colectivo y personal con Ammarantha Wass, nos interesó encontrar nuestros comunes, hacernos presentes en la vida de la otra desde la complicidad, confianza y cuidado para de esta manera asumir que la investigación no es algo externo y lejano donde ella tiene un lugar pasivo; en contraste, estuvo el sentirse/asumir la colectivización en la construcción de conocimiento:



“Bella, escribí este texto para una clase, y luego pensé en nuestratecis, XD, por si lo quieres leer y lo crees útil en algún momento.me dices si es más de lo mismo, a veces siento que una se acartona ensus discursos y, por ende, en sus textos.te adoro.no me has dicho nada, sobre el link de Dropbox.osea, solo es para estar segura de que pudiste descargarlos. abrazo!”

*(Correo electrónico enviado por Ammarantha Wass, 2020)*

Lo anterior, permitió la profundización del diálogo ahondando en hechos, experiencias e historias vividas, la atención estuvo orientada hacia la manera en que se encarna el tránsito de género y la chuecura; es decir, la forma en que fue corporizándose el lugar de ‘travesti-ciega’ y llegándose al encuentro político con trabajadoras sexuales, mujeres feministas con dis/capacidad, procesos organizativos urbano-populares y con el movimiento estudiantil. Posteriormente, fueron abiertos caminos desde lo didactobiográfico y escritiviente que conllevaron a re-conocer a William Andrés Silva Suárez entre la enfermedad y la ceguera, con sus andares escolares, las maneras en que habitó la escuela, la puesta en escena de su orientación del deseo, la expulsión de casa, el encuentro con los amores de infancia y juventud, junto con la búsqueda por profesionalizarse en el campo de la pedagogía. En este momento, fueron muy importantes las voces otras que dialogaban con las narrativas de Ammarantha Wass, entre ellas la de su madre, su hermano menor, sus profesoras del colegio, sus amigas del movimiento social y otras lideresas sociales, sus compañeras de universidad, el profesorado de las licenciaturas en Lenguas Extranjeras: Español e inglés, y de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y los profesionales de acompañamiento psicosocial y pedagógico de la UPN.

**Problematizar la realidad.** Reconstruimos a varias voces las trayectorias de vida de Ammarantha, las cuales fueron posibles mediante situaciones conversacionales y

observación activa; fue así como nos exigimos realizar preguntas frente a lo que iba tejiéndose como narrativas (auto)biográfica desde el sentipensar que dejábamos en nosotras mientras ocurrían nuevos encuentros, los cuales podían ser momentos acompañados de un tinto, un porro y cigarrillos, mientras almorzábamos o entre llamadas que nos permitieron mantenernos juntas en tiempos pandémicos. Comparto a continuación uno de los relatos que hicieron parte de los debates entre nosotras frente a la manera de encontrarnos en lo investigativo.

“Tengo una crítica: no sé qué tanto potencial exista en nuestras entrevistas o textos, pero siento que sería útil citar de vez en cuando a tus entrevistados con algún concepto propio, frase, técis, cita, etc.... porque siento que igual está muy marcado el espacio entre tu como académica y teórica, vs nosotros como entrevistados y parte de la investigación, pero no como constructores de conocimiento. Al citarnos, me refiero a que no se entienda que solo fuimos tus entrevistas, porque en el texto que vas desarrollando hay citas de autores y autoras, pero no citas nuestras y se vé como otra forma de gerarquizar nuestro conocimiento vivencial, (sea este corporal, sensorial, o experiencial) por debajo del teórico y académico que ya está documentado. por egemplo, me gustaría detallar un poco desde mí, el tema de la hegemonía visual, y algunos conceptos que, aunque debo desarrollar, pienso que pueden ponerse a circular, en el marco de procurar tener una publicación o algo así... o decir que ya estoy citada...”

*(Fragmento correo electrónico<sup>66</sup> Ammarantha Wass, 2019)*

---

<sup>66</sup> Durante el 2019 estuve escribiendo el capítulo ¿Dónde están los relatos de vidas chuecas? Donde discutía la existencia de una pedagogía de la normalización, para ello abrimos un espacio de intercambio con

Es aquí donde intencionalmente decidimos retornar a las situaciones conversacionales realizadas, asumiendo el distanciamiento propio de la crítica en articulación con descubrir aportes conceptuales de los estudios crip, Black Feminism, transfeminismos y las pedagogías críticas de raíz latinoamericana; hilamos un pensar epistémico que posibilitó alterar nuestros lugares éticos, políticos y estéticos, generando una sensibilidad otra para detonar las preguntas, esas mismas que provocaron tensiones, contradicciones, experiencias de inmovilidad, silencios y ausencias en paralelo al hacer emerger ‘lo innombrable hasta el momento’; un ejemplo de ello fue la relación paterna, el agotamiento de las luchas, el temor al caudillismo, y el ser deseante pero no deseada, en palabras de Ammarantha Wass.

**Reflexionar lo acontecido.** En simultáneo, fuimos generando debates entre nosotras frente a la manera de comprender la dis/capacidad y la experiencia trans, la formación de maestras trans-chuecas en la Universidad y sus lugares políticos cada vez más visibles y en confrontación directa; en conjunto, develamos la posible existencia de una matriz de dominación capacitista. En la práctica no deseábamos postergar el análisis del archivo que se fue configurando, en cambio, siempre volvíamos a las narrativas (auto)biográficas, pero también al texto que como investigadora fui construyendo, existiendo una escucha constante sobre lo que cada una iba creando y compartiendo los riesgos que sentíamos que podían afectar nuestras lecturas del mundo, uno de ellos puede observarse en la siguiente narrativa:

“hola nena. acabo de leer el texto. que gonorrrea.  
estoy impactada: el texto me recordó muuuuuuuuuuchas cosas, y

---

Ammanantha Wass vía correo electrónico allí compartimos sentires que fueron dejando las ideas, propuestas y relaciones teórico-prácticas.

camellos de la UPN me recordó los momentos en que escribí esos textos, me recordó que en ese entonces pasaba unas situaciones jodidas... y tu nota de cierre, pues que gonorra. me

encantó el texto: al principio me perdí entre tantos autores y

citas, pero es hermoso junto a las voces de kevin, pilar, voces que no

recuerdo, y pues yo. qué bonito también leer a través de ti, a autoras que escriben también

con la PIEL. que bibliografía tan extensa y provocadora.

y eso del corazón en el hígado? nada nena. que honor, nuestra existencia, nuestra juntanza, y que nos

tropeliemos juntas la academia.

!!!!ME LEVANTO LA FALDA ANTE ESE TRABAJO!!!!

gracias por virar tu técis, por creer en una y darme esas herramientas

académicas, investigativas, afectivas, por todo el amor...

nota 1: ¿qué te han dicho tus lectores?, ¿qué no les ha gustado?, ¿qué te

han sugerido?, ¿qué les encantó?

nota 2: nena, me propusieron escribir una columna de opinión para el

espectador. me la revisarías y robustecerías por favor?"

*(Fragmento correo electrónico<sup>67</sup> enviado por Ammarantha Wass, 2020)*

Como feministas asumimos posicionarnos desde los transfeminismos y la mixtura con el Black Feminism, los cuerpos como territorio se convirtieron en el lugar desde el cual conversar con las autoras; de esta forma, la teoría crip condujo a remarcar parámetros con el modelo social de la dis/capacidad planteado por Agustina Palacios (2008) y la inclusión (educativa, social, laboral. A la vez, reabrimos intercambios latinoamericanos y europeos sobre la lucha anticapacitista, feminista y antiimperialista estableciendo intercambios

---

<sup>67</sup> Este mensaje fue recibido días antes de realizar la sustentación del anteproyecto doctoral ya que, ante las modificaciones realizadas entre la entrega del documento a juradxs, su lectura y retroalimentación, surgieron cambios que ella conoció previamente para conocer sus sentires.

académicos (ya acontecía en los movimientos sociales) donde Ammarantha compartía sus apuestas pedagógicas, políticas, éticas y estéticas como maestra-activista.

**Construir de sentidos colectivos.** Continuamos andando y tuvimos la posibilidad de ahondar en las narrativas (auto)biográficas del contexto familiar, específicamente con la señora Rosa Suárez, mamá de Ammarantha Wass. Este fue un hecho develador ante el relato de la maternidad, el cuidado, los afectos y relaciones; además, se hicieron presentes las organizaciones o colectivos sociales como el Movilización Social por la Educación (MSE) nodo Bogotá, La Red Comunitaria Trans, Movimiento Estudiantil UPN y compañerxs de Furia Diversa y Callejera y Cuerpxs en Resistencia.

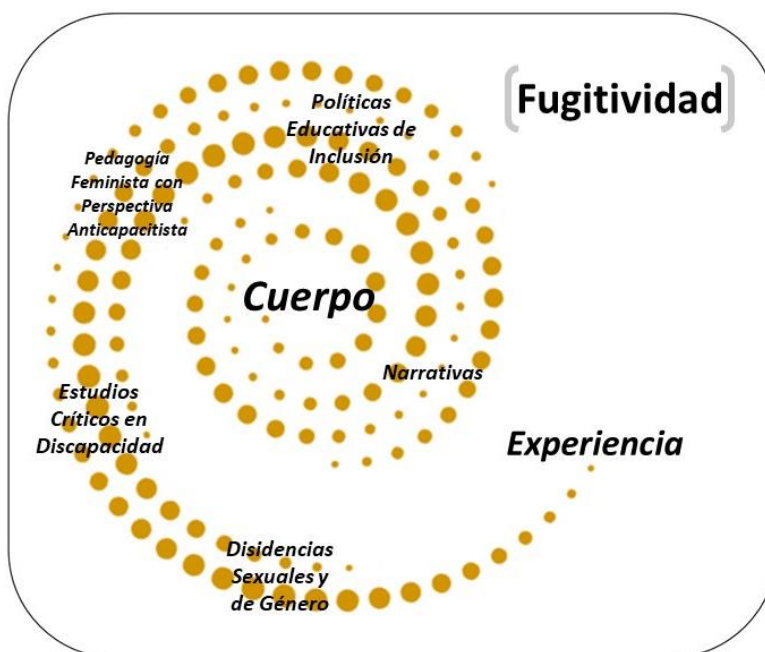
Este último fue profundizado desde su archivo digital y las huellas del trabajo comunitario divulgado en múltiples publicaciones. Asimismo, el énfasis de este momento estuvo situado en comprender lo que interconecta la experiencia de Ammarantha Wass con otrxs: ¿cómo fue el encuentro? ¿Qué les convocaba? ¿De qué manera se dieron los vínculos? Y así, recorrimos los recovecos de las memorias colectivas. Finalmente, nosotras realizamos lecturas del archivo viviente de narrativas (auto)biográficas, permitiendo que hablaran las narrativas para, luego, enfocar nuestro sentir en tres aspectos: i) la forma en que opera la matriz de dominación capacitista en la cotidianidad de Ammarantha Wass; ii) el proceso de formación para maestrxs trans-chuecos en la UPN; y iii) las prácticas de violencias sexistas y capacitistas que atraviesan el cuerpo de ella. Este momento permitió comenzar la recontextualización y reconfiguración del sistema categoría. Dicho lo anterior, Ammarantha Wass relata respecto a la matriz de dominación capacitista, que:

“Bueno, pasando un poco al trabajo personal, digamos que a veces las percepciones que una siente de la gente hacia una son complejas, porque a veces una dice: -bueno, si lo están discriminando a una, es por ser ciego, es por ser travesti- ¿por cuál de las dos?’ (risa) ¿cuál escogió?’ (risa) ¿sí? y una

nota que entonces son diferentes porque si una es ciega le juzgan desde la su la subestimación o la sobrestimación.

Entonces la subestimación es dichos tan lindos como 'es que ustedes son tan berracos, es que yo los admiro, es que en realidad esas palabras tan lindas esconden una lástima porque esconden ese - ay, es que yo tengo todo completo y mire como me quejo- (risa) yo le decía una vez a una señora, -yo me deprimó una gonorra sumercé-, vengo colada en el Transmilenio, no tengo lo de la universidad, usted no sabe, estoy deprimida sumercé, incluso pensé en quedarme en la mitad de esa calle para no cruzar' (risas) ¿sí?"

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*



**Figura 13.** Reconfiguración y recontextualización del sistema categorial. Elaboración propia.

**Emergencia de horizontes de posibilidad.** Ahora la exigencia del sentipensar estaba en el diálogo entre sus narrativas (auto)biográficas (en múltiples formatos y con relación a otras voces) para develar lugares de resistencia, formas en las que es posible fugarse de la objetivación, prácticas de cuidado, y escenarios de contradicción, fragilidad y vulnerabilidad tanto por su presencia en los relatos como por su ausencia; de este modo,

constantemente volvimos al archivo o decidíamos reabrir situaciones conversacionales en busca de lo que se nos había escapado. En paralelo, estuvo la apuesta por no dejar lo didactobiográfico y escritiviente como un contraste de lo que ya han dicho teóricos, lo cual, en palabras de Ammarantha, mantenía la relación jerárquica; en su lugar, estuvo la búsqueda de saberes y conocimientos que surgen de la mixtura entre experiencias radicales y análisis, para con ello, llevarnos al plano horizontal del diálogo que al cierre de la investigación aconteció en nuestros hogares dada la pandemia de la COVID-19, como puede apreciarse en la Figura 14.



**Figura 14.** Espacios de diálogos desde la fiesta travesti. Fotografías de autoría propia realizadas en uno de los espacios para dialogar desde/sobre el archivo viviente de narrativas (auto)biográficas, los cuales se hicieron más largos... las llamadas fueron constantes encontrando en casa de Ammarantha un lugar de reflexión común al implicarle tranquilidad, cuidado y seguridad.

Este proceso fortaleció el sistema categorial presentado en Tabla 3 y tomando en cuenta categorías, ejes temáticos y lugares conceptuales que orientaron la comprensión de las

trayectorias de vida encarnadas por Ammarantha Wass en la articulación de lo emergente (a modo de permitir hablar al archivo) y consciente (colocar mis intenciones como investigadora allí). Igualmente, mantuvimos el diálogo abierto entre las dos surgiendo preguntas como: ¿qué tendríamos por decir?, ¿dónde están las ausencias o rupturas?, ¿por qué nos sorprendemos?, ¿qué nos silencia?, ¿qué sería o fue lo innombrable?, ¿cómo dialogar con las autoras y narrativas? Una y otra vez fuimos sorprendidas por los relatos.

**Tabla 3. Sistema Categorical de la Investigación**

Categorías	Ejes Temáticos	Referencias Teóricas
Pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista.	Prácticas educativas Normalización Sistema capacitista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzaldúa, G. (2016). <i>La frontera: la nueva mestiza</i>. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L.</li> <li>• Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida. (Ed.), <i>Sexualidades transgresoras</i>. Una antología de estudios queer (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.</li> <li>• hooks, b. (1994). <i>Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom</i>. New York- London: Routledge.</li> <li>• hooks, b. (2013). <i>Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade</i>. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.</li> <li>• hooks, B. (2010). <i>Vivendo de Amor</i>. Portal Geledés. Recuperado de: <a href="https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/">https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/</a></li> <li>• hooks, b. (2001). <i>Salvation: Black people and love</i>. William Morrow Paperbacks.</li> <li>• Bello, A. (2017). Una Pedagogía travesti para incomodar la normalidad. En <i>Provocaciones Feministas: Reflexiones sobre género, feminismos y educación</i> (pp. 47-80). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.</li> <li>• Flores, V. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En XX Congreso Pedagógico UTE: Poéticas de las pedagogías del sur. Educación, emancipación e igualdad. Recuperado de: <a href="https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf">https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf</a></li> <li>• Freire, P. (2017). <i>Política y educación</i>. Ciudad de México: Siglo XXI.</li> <li>• Freire, P. (1982). <i>Pedagogía del oprimido</i>. Siglo XXI.</li> <li>• Ortega, P. (2021). Leer a Freire es habitar el tiempo del anhelo. En <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i>, 19(3). Recuperado de: <a href="https://dx.doi.org/10.11600/rlesnj.19.3.E02">https://dx.doi.org/10.11600/rlesnj.19.3.E02</a></li> <li>• Ortega, P., Silgado, A y Villa, Y. (2019). <i>Entre el desasosiego y el desamparo: Una pedagogía de la alteridad</i>. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.</li> </ul>
Estudios críticos en discapacidad	Discapacidad Integralidad corporal Obligatoria Crip/tullido/chueco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maldonado, J. (2019). <i>Antropología Crip. Cuerpo, Discapacidad, Cuidado e Interdependencia</i>. Ciudad de México: La Cifra Ediciones.</li> <li>• McRuer, R. (2006). <i>Crip Theory: cultural signs of queerness and disability</i>. New York: New York University Press.</li> <li>• Platero, L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. En M. Solá y E. Urko. <i>Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos</i>. Tafalla: Txalaparta, 211-225.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toboso, M y Gúzman, F. (2011). Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo. Ponencia presentada en Simposio Cultura, cuerpo, género: incorporar la desigualdad. Madrid.</li> </ul>
Políticas Educativas de Inclusión	Políticas internacionales, nacionales, distritales e institucionales de Inclusión a la educación superior. Políticas interseccionales. Ética del Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación Nacional, (2013), Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, Bogotá.</li> <li>• Ministerio de Salud y Protección Social, (2013), Ley Estatutaria 1618 de 2013, Bogotá.</li> <li>• Organización de las Naciones Unidas, (2006,) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Bogotá.</li> <li>• Universidad Pedagógica Nacional, (2011), Acuerdo 021 de 2011, Bogotá.</li> <li>• Universidad Pedagógica Nacional, (2018), Resolución 0601 de 2018, Bogotá.</li> <li>• Gil, F. (2011). Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad. En S. Correa y R. Parker. Sexualidade e política na América Latina: historias, intersecciones y paradojas. Vigilancia de la política de sexualidad (pp. 80-99). Río de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de SIDA.</li> <li>• Grandas, A. y Munévar, D. (2016). Inclusión epistémica de la discapacidad en el campo de la salud oral. Revista Colombiana de Salud Libre, (11), 16-25.</li> </ul>
Disidencias Sexuales y de Género	Trans/travesti Sexualidades Género Deseo Interseccionalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• García, A. (2019). <i>Tacones, siliconas, hormonas: Etnografía, teoría feminista y experiencia trans</i>. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.</li> <li>• Despentes, V. (2018). <i>Teoría King Kong</i>. Bogotá: PENGUIN Random House Grupo Editorial.</li> <li>• Despentes, V. (2018). <i>Teoría King Kong</i>. Bogotá: PENGUIN Random House Grupo Editorial.</li> <li>• Ziga, I. (2014). <i>Malditas: una estirpe transfeminista</i>. Navarra: Editorial Txalaparta.</li> </ul>
Narrativas	(Auto)biográficas Didactobiografías Escritivencias Escucha Tojolabal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arfuch, L. (2018). <i>La vida narrada: memoria, subjetividad y política</i>. Argentina: Editorial Universitaria Villa María.</li> <li>• Arfuch, L. (2013). <i>Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</li> <li>• Arfuch, L. (2010). Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad. <i>DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS)</i>, (15), 32-40. Recuperado de: <a href="http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/15.pdf">http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/15.pdf</a></li> <li>• Arruda, A. (2007). <i>O bildungsroman feminino e negro de Conceição Evaristo</i>. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.</li> <li>• Evaristo, C. (septiembre de 2020). <i>La escritivencia, la escritura marcada</i>. Feria del libro independiente. Fondo de Cultura Económica. Conferencia llevada a cabo en Ciudad de México. Recuperada de: <a href="https://www.facebook.com/FCEMexico/videos/la-escrivencia-la-escritura-marcada/1594671090741545/">https://www.facebook.com/FCEMexico/videos/la-escrivencia-la-escritura-marcada/1594671090741545/</a></li> <li>• Lenkersdorf, C. (2008). <i>Aprender a escuchar: Enseñanzas maya-tojolabales</i>. Ciudad de México: Plaza y Valdés.</li> <li>• Quintar, E. (2008). <i>Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización</i>. México: IPECAL.</li> <li>• Ricoeur, P. (2006). <i>La Vida: Un relato en busca de narrador</i>. Revista <i>Ágora-papeles de filosofía</i>, 25(2), 9-22.</li> <li>• Ricoeur, P. (1999). <i>Historia y narratividad</i>. Barcelona: Paidós.</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, las estrategias pedagógico-investigativas fueron co-creadas en total tres:

i) “Camellos de la U”; ii) El embrujo de su presencia; y iii) “El otro lado del telescopio”. A

continuación, describo sus relaciones en la Figura 15, posteriormente sentidos y su aporte al archivo viviente de narrativas (auto)biográficas:



**Figura 15.** Estrategias Pedagógico-Investigativas y su lugar en el archivo viviente. Elaboración Propia.

“**Camellos de la U**”. Luego de largas conversaciones con Ammarantha Wass fueron surgiendo referencias a lo que ella nombra como “camellos” (trabajos) que había realizado entre una clase y otra, muchos de ellos escritos (ensayos, reseñas, diarios de campo, biografías, análisis de situaciones, entre otros). De manera espontánea descubrimos la potencia de aquello que había sido asignado como tarea, y que, en realidad, recogían constantemente su experiencia. Es así como, entre 2017-2 y 2020-1 recogidos/acogimos textos escritos, grabaciones de voz, vídeos, apuntes o relatos de lo sucedido allí entre las sesiones de clase, la elaboración de “camellos” y las retroalimentaciones del profesorado. Algunos ejemplos pueden encontrarse en clases de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras como Lingüística, literatura y semiótica donde le preguntaban por las maneras

de configurar su identidad y su la relación con la cultura; también, en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos con el seminario Teoría y Práctica de los Derechos Humanos I donde se conjugó la realización de ejercicios prácticos sobre el cuerpo (en este caso trans-chueco) y la vivencia de la justicia. Finalmente, logramos que también participaran en las Situaciones Conversacionales profesorxs que tenían a cargo dichas clases, logrando entrecruzar las narrativas:

“Y fue un ejercicio bien interesante el que sale con Ammarantha cuando hacemos los ejercicios de cartografía pues más de mapeo y de hablar del territorio, no solamente como se concibe espacialmente, geográficamente, sino del cuerpo como territorio.

Fue muy interesante el ejercicio de Ammarantha de incluir con letras las señas de su cuerpo y en esa perspectiva la construcción de su cuerpo, y por otro lado en esa orientación de reconocer pues su corporeidad como una expresión de resistencia, de como ella dice: 'digna ravia'

Entonces yo creo que esos ejercicios empiezan a generar un liderazgo con los estudiantes de primer semestre ¿sí?, hay muchachos que llegan con postura política, que vienen organizados, desde su trabajo en territorio, pero hay estudiantes que no, que inclusive, también cuando yo hago esas reflexiones autobiográficas para poderme ir al análisis de los derechos humanos hay chicos que son cristianos y tú sabes lo que implica para personas cristianas encontrarse con éste tipo de situaciones y con éste tipo de ejercicios”

*(Transcripción Situación Conversacional, Patricia Bryon<sup>68</sup>, 2020)*

**El embrujo de su presencia.** Este nombramiento surgió de la novela “Tengo Miedo Torero” cuando Pedro Lemebel (2014) narra a la loca del frente quedando caliente luego del abrazo que su amigo Carlos le da cada noche, ese joven insurgente que robaba sus suspiros,

---

<sup>68</sup> Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional por más de 30 años, en los cuales ha tenido a cargo el diseño y fortalecimiento de Bienestar Universitario, también, es defensora de derechos humanos y apoyo importante para el cuidado de la vida de jóvenes en diferentes sectores de Bogotá; actualmente orienta procesos de formación en los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos generando apoyos importantes para la comunidad trans y chueca.

y a quien no puede dejar de erotizar, pensar, imaginar y soñar. Así, preciso de reivindicar el embrujo producido por Ammarantha Wass cuando se hace presente en la vida de otrxs. Se realizó una compilación de todas las publicaciones que, en redes sociales, medios de comunicación y la academia se han realizado sobre ella.

Para esto fue muy importante el registro que ella llevaba en su memoria sobre participaciones en programas, entrevistas para investigaciones de pregrado o maestría, eventos a los que había sido invitada, solicitando con frecuencia los enlaces donde quedaba su voz, las intervenciones que realizaban o preguntas que le hacían. Además, rastreamos a través de Google todo tipo de material que rotaba sobre los primeros años en que “se trepó”, igualmente documentación de su militancia dentro del movimiento de personas con dis/capacidad en el contexto bogotano, y otras publicaciones que no habían sido acordadas, pero que ocupaban espacios en medios de comunicación, páginas web o redes sociales como Facebook. Aquí recorrimos caminos cargados de reconocimiento, afectos, perplejidad al escucharla, exotización y, por supuesto, de violencia.

En esta estrategia colaboraron activamente amigas de Ammarantha Wass quienes al conocer el proceso investigativo enviaron a mí correo electrónico o WhatsApp la información que sobre ella habían escrito o encontrado, esto amplió a un más el archivo viviente de narrativas (auto)biográficas puesto que desde los medios alternativos de comunicación rotaban fotografías, entrevistas, discusiones que se generaban en torno al lugar político de ella durante acciones colectivas en la ciudad, etc. La siguiente narrativa surge de una carta escrita por Natalia Nieto sobre las experiencias que han tenido juntas, se titula “El AmMor se escribe con doble M”.

“Decidimos salir por el parqueadero “la única salida habilitada” y aquí llega el momento más maravilloso que pude compartir junto a ésta bella mujer, todo

frente a una puerta café sin ventana alguna, sin manera de saber que había allí afuera y entonces ésta pregunta empieza a desdibujar aquel escenario de color oscuro frente a mí. Y entonces

me dice:

- Lo que hay afuera es una tanqueta ¿cierto, nena?

Y le respondo:

- Si, parece, parece que sí es, espérame que abran la puerta y miro.

Y aquel imponente carro pintado de negro, como si aquel color condujera a los enfrentamientos, estaba allí, y entonces mi silencio

responde, al cual responde Ammarantha:

- Si es, ¿cierto, nena?

Y mi silencio estúpido responde y ella jalándome me dice:

- Nena, llévame a verla, yo no conozco una tanqueta, como buena profe, me vas a describir detalle a

Y entonces empiezo rápidamente a describir los detalles de aquel instrumento que empieza a reconocer [...] y me dice:

- Pero esto es como alto ¿cierto, nena?

Y yo entonces encuentro más herramientas para poder explicarle, y le respondo:

- Si, es alta.

Entonces empiezo a describir un poco más los detalles, como las rejas sobre las farolas, ubicándole donde está el número del vehículo y yendo hacia la parte de atrás, algo más rápido, mis descripciones Ammarantha empieza a asociarlas con algunas referencias a quienes emplean estos medios para la violencia y represión.”

*(Fragmento carta de Nathalia Nieto para Ammarantha Wass, 2019)*

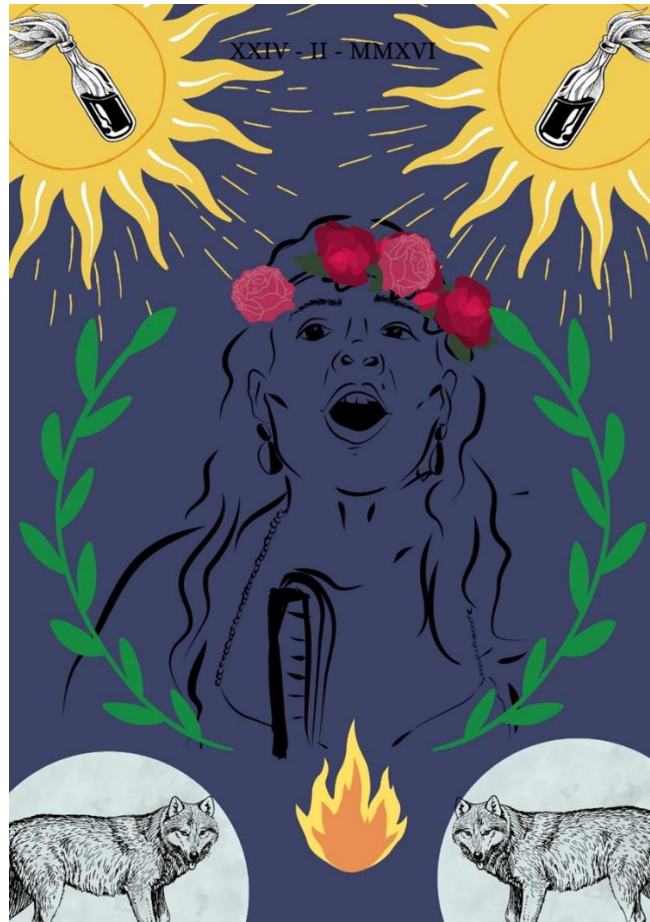
**El otro lado del telescopio.** Nuevamente aparecen las escrituras de Camila Sosa (2019) a través de su novela “Las Malas” para recordar cómo el personaje principal, que antes escribía en un blog sus experiencias como travesti, ahora retorna a éste convertida en

una reconocida actriz que dejó atrás el puteo de calle para pasar a los papeles principales en el cine; por esta razón, expresa tener otra perspectiva al leerse, la cual quiero tomar para situar a Ammarantha Wass en la relectura que realiza de sus narrativas, las mismas que fue compartiendo conmigo mediante textos en Word vía correo electrónico, audios vía WhatsApp, llamadas telefónicas o enlaces de sus publicaciones en redes sociales, siendo algunas de ellas inéditas y emergiendo entre la furia travesti y la fiesta de ser una travesti ciega.

Lentamente, fueron apareciendo sus fragilidades, maneras de huir ante la exigencia de lo político, incertidumbres frente a la constante presencia de policías en la entrada de su casa, la reaparición de su hermano en una intención de conversar con ella, el cansancio por las condiciones precarias de vida, el plan en Monserrate con su familia que implicó tomar fotos (plan que antes no disfrutaba) o las contradicciones por habitar lugares que no estaban pensados para ella por trans, chueca y pobre. Un ejemplo de ello fueron los cafetines de Teusaquillo... comparto aquí algunos de los relatos que configuran esta estrategia pedagógico-investigativa:

“Hola bella, pensaba en nosotras, me acordé de este par de cosas que escribí hace tiempo, y pensé en compartírtelos.  
 Creo que en el video hablé algo de las mujeres del borde...  
 ammmm, ¿cómo nos salió? Jejeje.  
 Te envío besos y abrazos mil”

*(Fragmento correo electrónico enviado por Ammarantha Wass, 2020)*



*Figura 16.* Patrona de las Malditas. Ilustración elaborada por Tatis Gallón (Rata Calva).

## Capítulo II. Pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista: Un posicionamiento insurrecto, erótico y purulento

A todxs mis estudiantes, especialmente a Sebastián Atehortúa<sup>69</sup> con quien la amorosidad de las alitas rotas aprendida con Pedro Lemebel nos ha permitido habitar nuestros cuerpos sur y ahora, en la enfermedad y exilio, hemos compartido la insurrecta vulnerabilidad que no nos inmoviliza, pero sí ralentiza la vida.

“Ser capaz de recomenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no rendirse, de negarse a burocratizarse mentalmente, de entender y vivir la vida como proceso, como llegar a ser”<sup>70</sup>

(Paulo Freire citado por bell hook, 2013, p. 2)

Hace 9 años que soy maestra, casi el mismo tiempo en que comencé mi militancia política en procesos comunitarios, populares y de alfabetización con chuecxs. Asumí mi

---

<sup>69</sup> A Sebastián quien también es Macarena y “Esa Marica” -en Instagram- lo conocí en la primera práctica que asesoré en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Era el 2017 y un grupo de cuatro jóvenes eligieron realizar su práctica pedagógica de Escuela en la Institución Educativa “Sierra Morena” ubicada al sur de la ciudad en una de las montañas que constituye la Localidad de Ciudad Bolívar, con grandes crespos color negro, una chaqueta de jean y su mochila, Sebastián irrumpió en el espacio de la Corporación Educativa y Social (CES) Waldorf, donde nos encontrábamos previo a la autorización de ingreso a la institución. Aparentemente silencioso, observador y atento a todo lo que pasaba alrededor, lo primero que hizo al abordar lo escolar fue marcar sus tensiones/dolores con la escuela, esa misma que violentó su cuerpo mariquita a través del régimen político heterosexual donde sus manierismos fueron perseguidos, expulsados, castigados y censurados, habitaba entonces los miedos/angustias de retornar, ahora como profesx, disidente sexual y de género. Por ello, decidió tomarse un tiempo más para poder hacerlo, esto luego de algunas observaciones en las aulas de clase y que una pequeña niña tocara su cabello detonando sentires insostenibles ante las heridas que generan años de escolarización marcados por el asco hacía su vida al transgredir lo heteronormativo. Es así como la cancelación de la práctica en lugar de alejarnos nos acercó como manada a partir de los intereses, preguntas, comentarios, entristecimientos y luchas encarnadas. De esta manera, nuestro vínculo pedagógico se fue haciendo más profundo sin imaginar que el 2021 durante el estallido social la vida nos llevaría a asumir el “accidente de tránsito” que por poco le cuesta la vida. Esta tragedia hizo florecer el amor radical de las mujeres-brujas (mamá, hermana Tulia, mejor amiga Carol, tías, primas, amigas de la infancia, amiguxs de la U, procesos organizativos) que a modo de conjuro nos unimos para pedir a las diosas su sanación, y así fue, le permitieron seguir aquí con nosotras. Actualmente, tengo el placer de orientar su trabajo de grado ralentizado, en paralelo a tener su compañía virtual en medio del destierro, me acompañan sus cartas pedagógicas a quienes pretenden enseñar ahora no solo con el acento de Paulo Freire sino de las mariquitas, areperas y travestis con sus erotismos, placeres junto a otros horizontes de mundo.

<sup>70</sup> Traducción de la autora.



lugar político-pedagógico luego de ser encontrada y encontrarme con la educación popular, las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, participar del movimiento estudiantil y posicionarme ante la realidad como una mujer-maestra-joven empobrecida, nieta de negras nacidas en Chigorodó-Antioquia de oficio lavanderas y de campesinas de Chaparral-Tolima encargadas de labrar la tierra para subsistir; con una madre trabajadora que huyendo de la violencia anhelaba encontrar oportunidades en la ciudad de Ibagué y con padre zapatero oriundo de Medellín-Antioquia quien recorrió el país entre trabajos informales y partidos de fútbol, siempre al lado del abuelo Martín en búsqueda de un mejor futuro.

A mi abuelo agradezco el cuidado durante sus últimos años de vida, el enseñarme sobre el proceso detrás de la zapatería que pasa por el arte del diseño hasta su fabricación, sin obviar, la precarización del trabajo y la vida que en plenos años 90 se agudizaba ante la ausencia de empleos formales, la llegada de mercancía a bajos costos dada la apertura a Tratados de Libre Comercio (TLC) en Colombia, la pérdida de viviendas a causa de la crisis financiera donde de manera inesperada la Unidad de Poder Adquisitivo Constante (UPAC)<sup>71</sup> desapareció, lo que generó para 1997 un alza -desproporcionada- en las tasas de interés.

Esta situación hizo insostenible el pago de los créditos adquiridos por mujeres obreras como mi mamá, para quienes el nuevo Sistema de Financiación Hipotecario conocido como UVR abrió las puertas al proceso de remate que consistía en despojarlas del bien raíz -que en realidad eran nuestros hogares- sin hacer devolución de ningún dinero, por

---

<sup>71</sup> La UPAC fue un sistema de financiación a través del cual se garantizaba que la inflación no afectara del todo a los consumidores, en este caso de créditos hipotecarios a largo plazo, por ello, tanto el valor de la deuda como el dinero pagado -o ahorrado- estaban supeditados al índice de inflación. Sin embargo, durante 1994, la UPAC pasó de depender del índice de precios al consumidor (IPC) para estar sujeta al DTF, el cual se ajustaba según el comportamiento del sistema financiero. Así las cosas, en los noventa mientras el IPC no aumentaba en los hogares si lo hacía el DTF lo que generaba cobros mayores en las cuotas mensuales de los créditos, entretanto los ingresos de los colombianos no crecían.

el contrario, este proceso las dejó reportadas en Centrales de Riesgo como DATACRÉDITO<sup>72</sup> con deudas bancarias exorbitantes.

Por aquel entonces, también, aparecieron en la escena los coletazos del narcotráfico en ciudades intermedias, así los niños fueron convertidos en sicarios<sup>73</sup>, niñas comercializadas bajo la explotación sexual infantil<sup>74</sup> y jóvenes transformadas en “mulas”<sup>75</sup> que llevaban y traían droga del extranjero solventando así los gastos de sus casas, al ser muchxs hijxs cabeza de hogar<sup>76</sup>, es así como, por más que se trabajaba o deseaba hacerlo nunca alcanzaba para algo más que sobrevivir. Esta realidad es compartida con Ammarantha Wass cuando expresa:

“Mi madre se levantaba a las 4 de la mañana a llevarme hasta donde mi madrina me cuidaba, andaba a pata como 15 minutos bajando de una loma a pie del barrio Rincón y me dejaba allí. Mi madre muy a las 4

---

<sup>72</sup> Las Centrales de Riesgo como Datacrédito son empresas privadas que almacenan y controlan la información de bancos y otras instituciones sobre lxs ciudadanxs en Colombia a nivel comercial y financiero, estas empresas generan reportes positivos que posibilitan acceder a créditos o por el contrario lo limitan. Por esta razón, el poder de “castigar” a lxs deudorxs es ejercido bajo la figura de los “riesgos” que puede tener cada solicitante. Un reporte allí afecta diferentes solicitudes en el país incluidos subsidios, vinculación laboral, financiación educativa, contratación de internet, entre otros.

<sup>73</sup> El sicariato consistía en pagar a niños o preadolescentes del barrio por asesinar a personas en otras regiones o en zonas de la ciudad particulares, durante esta época solían llegar personas que de manera clandestina contrataban a habitantes del sector para hacer reclutamiento, ofrecer pagos, formar en el manejo de armas, proveerlas, facilitar los desplazamientos en moto y hacer seguimiento a que cumplieran con “el encargo”.

<sup>74</sup> En el caso nuestro lo que era comercializado eran los cuerpos, allí sin mucho esfuerzo se abrían reinados “concursos de belleza” o nos abordaban en parques, calles o escuelas con propuestas de dinero sostenidas en el modelaje o invitaciones a fiestas en casas de los reconocidos traquetos del barrio, quienes luego se convertían en novios de menores de edad mientras pagaban arriendos, hacían mercados o solventaban las necesidades de niñas empobrecidas, específicamente de ropa, zapatos, viajes u otros “gustos”. En otros casos se les invitaba a “trabajar” en el extranjero bajo la promesa de ganar en dólares o euros logrando en poco tiempo tener el dinero suficiente para comprar vivienda o enviar “la remeza” a sus familias.

<sup>75</sup> Para jóvenes del barrio se abrió “la oferta” de poder tener ingresos rápidos y con “poco esfuerzo” mediante el transporte en el cuerpo (ingerido, impregnado en ropa o camuflado en maletas) de droga, en algunos casos fueron padres o madres quienes debían viajar al extranjero para transportar la mercancía y, por ello, recibían un pago si lo lograban o no, en su mayoría nunca retornaron sea por el encarcelamiento en Colombia o en su arribo a las ciudades de destino.

<sup>76</sup> En Colombia, según el DANE (2018), somos más de 23.000 millones de mujeres de las cuáles el 53% - equivalente a 12.300.000- son cabezas de hogar, se habla de que en 2005 tres de cada diez mujeres reconocían asumir todo los gastos y labores de la casa. Sin embargo, en el último censo subió a cuatro por cada diez, sin desconocer que algunas prefieren no asumirlo públicamente por la carga social que puede tener en sus familias, comunidades o empleos. Además, a la fecha no se registra el número de hijas mujeres que tenemos a cargo los hogares de nuestras madres y el propio ante el desempleo y la no garantía de pensión para ellas.

A.M. me bañaba y creo ahora eso influyó en que a los 2 meses me diese neumonía o bronquitis, no sé bien que fue porque mi mamá lo llamaba broncomonía”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Pues imagínate que tantos años William en el colegio y yo nunca conocí al papá ¡jamás en la vida fue al colegio! Siempre percibí que William no quería a su papá, porque era un papá borracho y era un papá maltratador. Como para William la mamá era tan importante y parece que las cosas iban a lo físico -William nunca fue muy explícito en eso- creo que sí había mucha violencia intrafamiliar, a su mamá, porque además es una mujer muy noble, es una mujer muy sumisa... entonces ese papá sí fue complicado. Yo creo que William no tenía buena relación con él desde niño, eso yo lo evidencié desde los 5 años, yo creo. Luego el papá por sus borracheras tuvo un accidente y quedó en silla de ruedas, entonces ese papá que era como latonero después ya no podía trabajar y le toca a esa mamá, a esa mamá le tocó trabajar y llevar el sustento”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón, 2020)*

“También siempre conspiré para que mi madre se independizara económicamente de mi padre, para que se pusiera regia, se maquillara, y logré que apartaran camas y que mi mamá trabajara por su cuenta, se comprara sus cosas. Eso tensó la relación con mi padre, igual nunca fue buena porque en sus peleas desde que tengo uso de razón me paraba con mi mamá y le decía a mi hermano que era un cobarde por no hacer lo mismo, él se limitaba a callar”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Siempre en medio de estas crisis existenciales me pregunto porque no suicidarme. Y esto no es como dijo un profesor imbécil que en esa edad el eros coquetea con el tanatos. Esto va más allá. Esto va en que los últimos 3 años de mi vida han sido una vorágine que me ha dado vueltas sin darme tiempo de pensar el porqué, esto me pasa porque de repente y sin anestesia el barrio Santa Fe, la política, los barrios de invasión y el transitar me han hecho ver la escoria del ser humano y estoy cansada de vivir, casada de pelear. Yo sigo viva porque simplemente no soy capaz de matarme, porque no tengo la valentía de parar esta mierda a pesar de que no creo en nada y que lo que hago lo hago con resignación, sintiendo que por dignidad debo movilizarme pero

que posiblemente no tenga ningún efecto. Me lleno la boca y las ganas diciendo que esto es por las generaciones futuras, porque a mi gente del futuro no le toque este dolor...pero que va, pura mierda. El

humano siempre halla como oprimir y como hacer sufrir”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

Años después conocí el feminismo, más tarde los feminismos negros, transfeminismos y el trabajo sindical. Estos itinerarios políticos e intelectuales me permitieron comprender las experiencias propias y colectivas que como maestra me eran confusas al estar entrecruzadas por el género, la clase social, la edad, el lugar de origen y otras marcas de opresión, las cuales, complejizaban la manera en que me recolocaba en la acción formativa, lo cual aún ocurre. En particular, voy a referirme a mi experiencia como maestra en el ámbito universitario -la UPN-, también, al encuentro con las trayectorias trans-chuecas de Ammarantha Wass y otrxs mariquitas, lesbianas, travestis, chuecxs, quienes, desde las disidencias sexuales, de género y corporales, constituyen irrupciones a las pedagogías exigiéndome de manera consciente en la escritura un compromiso ético-estético-político con sus vidas al resonar mi voz con las voces de ellxs y otrxs autorxs. Fue con ellxs que pretendí constituir una pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista que como el nombre del capítulo exalta es un posicionamiento insurrecto, erótico y purulento donde nos remendamos el cuerpo agujerado, vienen bien las siguientes narrativas situadas en la “digna ravia”:

“No pensamos ni nos detenemos a analizar que detrás de esas putas y peluqueras lo que hay es unos círculos de exclusión donde muchas han sido echadas de sus familias desde la niñez, donde muchas fueron también expulsadas de sus colegios ¿Sí?, desde la niñez y pues el puteo fue una opción que ya estaba puesta.

Digamos que la lucha, yo diría un poco actual de las agendas trans no sólo reivindica la prostitución y a las trans que la ejercen como un trabajo digno, que necesita condiciones dignas para ser ejercido ¿Sí? más allá del perfilamiento policial, de la hipocresía de la sociedad civil, de la violencia de los clientes”

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

“El Santa Fe es un barrio que es violento, complejo, allá llegan poblaciones de todo tipo, porque claro es como un sector de choque de la ciudad, pero entonces más allá de eso es un lugar donde se puede ser trans, donde ya hay un territorio de una, allá jamás nadie se le va a ocurrir decirme “señor”, allá hay un lugar ganado, yo digo es como la meca trans/marica, porque pues allá literal -con el sudor del culo gano mi salario- como la arenga que armamos”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“Porque la mayoría de la población con discapacidad nace en entornos precarios, en zonas marginalizadas con gente que pues viene del campo, de hecho a veces se llegan de los pueblos y de las ciudades pequeñas a Bogotá, pues acá en Colombia la familia busca que el niño, niña con discapacidad estudie y tenga un futuro porque a veces en sus regiones sigue siendo hoy en día imposible o muy difícil que la logren ¿Sí?, y eso sigue siendo una crisis grande que pues jode lo académico, lo educativo, desde la preescolaridad y más allá entonces en la adolescencia para arriba que ya una podría tener un pie pa’ apoyarse y encenderse duro, pues es difícil porque si no tenemos construcciones políticas yo no me doy mi lugar ¿Sí? entonces pues es difícil enunciarle el lugar a los demás”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Ammarantha Wass, 2019)*

El capítulo se entreteje en tres momentos, en el primero denominado *Interpelación feminista a algunas travesías de la Educación Popular* dialogo entre lo fraterno y lo altisonante con Adriana Puiggrós (1998;2005), Marco Raúl Mejía (2008;2011; 2019),

Piedad Ortega (2015; 2019;2020; 2021) y Fabian Cabaluz (2016) para intentar comprender desde el movimiento la manera en que acontece una educación otra, rebelde y contestataria situada en nuestros territorios y encarnada en la práctica. También, me atrevo a ahondar en su relación con las pedagogías críticas de raíz latinoamericana reconociendo la manera en que politizan la experiencia y reencantan la acción formativa. Asimismo, problematizo el borramiento a la lucha de las mujeres, los feminismos, el estallido del sujetx feminista y el desdén hacía lo que implica combatir el capitalismo al tiempo en que existe una apuesta revolucionaria antipatriarcal.

En el segundo, *Poéticas de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana. Ampliación de conciencia, desocultación y fugitividad*, me sumerjo específicamente en los sentidos de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana como potencia revolucionaria e in-surgente para lxs maestrxs al interpelar las subjetividades, la rigidez de las identidades, los regímenes políticos de la heterosexualidad y la ignorancia como política del conocimiento junto a las resistencias emanadas a modo de purulencia en las fronteras del género, la clase social y la dis/capacidad comprendidas estas desde mi lugar como maestra, en una constante tensión-eclosión con las pedagogías modernas. De esta manera, me reencuentro con Paulo Freire (1982; 1997; 2002; 2005; 2012; 2017), bell hooks (1994; 2010; 2013) y val flores (2008; 2015) a partir de la ampliación radical de la conciencia crítica, lugar propio de los vínculos deseantes y los tránsitos de la indignación en la formación de una maestra trans-chueca como Ammarantha Wass. Todo ello articulado con las narrativas (auto)biográficas con base en la pregunta ¿qué narran los relatos trans-chuecos en la escena formativa? Por esta razón, me interesé en trazar caminos de juntanza, distancias, ampliaciones, excedentes de realidad y exigencias por hallar lo ausente e

innombrable desde nuestros cuerpos rabiosos, erotismos combativos y repertorios de lucha como manada que configuran sensibilidades otras, esas que acogen lo ennegrecido, afeado, grotesco, insumiso, vomitivo, fragmentado, pero impregnado de la amorosidad libertaria que nos poetiza.

En el tercer momento, *Travestir, mariconear y chuequear las pedagogías críticas de raíz latinoamericana. Justicia erótica y furia trans-chueca*, converso con la pedagogía feminista, partiendo de las preguntas ¿qué sostienen las pedagogías feministas?, ¿cómo se configuran?, ¿cuáles son los sentidos que nos disputamos en la cotidianidad?, ¿por qué una perspectiva anticapacitista que no parte de la identidad, pero sí desde un posicionamiento político?, es así como, desde las narrativas (auto)biográficas coloco en escena prácticas de crueldad, horror y repugnancia que provocan todos aquellos que transgreden la normalidad, pero que al ser esta imperceptible nos hace olvidar y no-percibir las heridas y cuerpos agujerados que produce, los cuales, no dejan de habitarse ni tampoco tienen un tiempo para “cerrarse”, “curarse” o “remendarse”. Por el contrario, en la decisión por resistir, fugarse y transformar son asumidas como moradas, albergues y puntos de encuentro para la búsqueda de justicia, como también parajes de ennegrecimiento donde es posible comprender formas en que operan las opresiones y así exigir vivir vidas dignas en medio de la lucha contra el capitalismo, patriarcado, capacitismo, racismo y el colonialismo, siendo así me permito ser acogida por Audre Lorde (1984), Deborah Britzman (2002), Asunción Pie Balaguer (2019), Alanis Bello (2017; 2020), Pascale Molinier (2012) y Karina Batthyany (2008) con quienes me junto en este constante devenir como maestras.

## **Interpelación feminista a algunas travesías de la Educación Popular**

Escribir desde/sobre la educación popular es rehacer mi lugar como maestra en búsqueda del pensamiento educativo y pedagógico que se ha constituido en Latinoamérica y que, aún negado por el mundo del Norte, resiste y persiste en posicionarse como propio-nuestro. De ahí que la educación popular se vincula a proyectos de quienes deseamos dignificar, cuidar y sanar las vidas de todxs ante la presencia deshumanizadora de otras formas de poder, dominación y control que se sofistican/recrudecen en uno de los continentes más desiguales y empobrecidos del mundo. Ante este interés, reconozco en la tradición latinoamericana planteada por el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía (2011) la presencia de cinco grandes troncos históricos a través de los cuales fue posible la configuración tanto de la educación popular como de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, que son los siguientes:

- El primero enraza los procesos de emancipación del siglo XIX encabezados por Simón Rodríguez y José Martí para quienes las luchas de independencia implicaron reimaginar formas de asumirnos como: i) inventores/creadores de nuestros mundos, más no repetidores de lo europeo; ii) subversores de las opresiones pasando de ser siervos de otros para corporizar la libertad -liberarnos- y iii) constructores de modos diferentes de ganarnos la vida con los propios medios.
- El segundo es la apuesta por construir universidades populares en la mitad del siglo XX en América Latina, hasta ese momento la Universidad como institución había aparecido en Europa desde el siglo XVIII. Sin embargo, experiencias mexicanas, peruanas y salvadoreñas se diferenciaban porque: i) estaban dirigidas a la educación de obreros, por lo tanto, era necesario alterar la acción formativa en clave de sus



realidades; ii) entre sus propósitos estuvo posibilitar la constitución de conciencia partiendo de sus cotidianidades junto al lugar que tenía cada uno<sup>77</sup> en la historia; y iii) potenciaba tanto el encuentro con lo organizativo – comunitario como su configuración al considerar vital la colectivización de sus luchas.

- El tercero guarda relación con las experiencias latinoamericanas de construir un proyecto de escuela propia, específicamente, enraizada en la sabiduría aymara y quechua en Bolivia que dio origen a la escuela Ayllu de Warisata<sup>78</sup> donde sus raíces permiten comprender; primero, la existencia de prácticas educativas propias de los pueblos originarios donde a diferencia del pensamiento eurocéntrico se reconocían otros modos del conocer que no respondían a la lógica de las ciencias modernas, por el contrario, se anidaban en las culturas y sus saberes; segundo, crea una pedagogía situada en el trabajo, de allí la propuesta por “Escuelas del esfuerzo”, es decir, lo que acontece en el mundo del trabajo orienta la enseñanza escolar, no se expulsa así la realidad de los indígenas ni campesinos, en cambio, se coloca en circulación; y tercero, se rompen los muros que delimitan la comunidad de la escuela, porque el sentido está en la permanencia constante de esta en la vida cotidiana de todos como comunidad.
- El cuarto se articula con la intención de construir una escuela desde la educación popular, es así como el Movimiento Fe y Alegría<sup>79</sup> asumió el reto de contar con un

---

<sup>77</sup> No utilizaré la “X” dado que en la obra del autor se trabaja en masculino y al revisar otros archivos persiste el lugar de obrero como hombre trabajador.

<sup>78</sup> El proyecto fue liderado por el pedagogo Elizardo Pérez y para conocer más de ella puede consultarse Pérez, Elizardo (1962). Warisata, la escuela Ayllu. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko.

<sup>79</sup> El precursor del Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría fue José María Vélaz nacido en Chile y quien defendió la construcción de una Educación Popular Integral que posibilitara el cambio social para lxs más desprotegidxs.

proyecto educativo que permitiera la emancipación de los más oprimidos. Para este fin, en 1956 planteó: i) la educación como lugar de resistencia y ruptura de las opresiones, donde la desigualdad educativa era una estrategia de dominación que beneficiaba a los “dueños del pueblo” todos privilegiados de clase que autoconvencidos de su superioridad recibían todas las condiciones para ser educados y ii) la búsqueda incansable por lo que denominaron “justicia integral”, que tiene relación con arrebatar la dignidad robada al pueblo en una apuesta por hacer de la acción formativa un lugar para el cambio social.

- El quinto nos lleva a momentos más recientes de nuestra historia, puntualmente, la década de los años 60, donde se hace presente Paulo Freire con la pedagogía del oprimido y junto a él un reposicionamiento de la educación popular, la educación emancipadora y las pedagogías críticas. Todas ellas atravesadas por la crítica que desde el sur global<sup>80</sup> se venía haciendo a la cultura dominante y la colonialidad en perspectiva de constituir un pensamiento propio que radicalmente tomaba distancia del eurocentrismo al tiempo que resistía al capitalismo.

Puedo señalar que estas travesías que alimentan los troncos históricos suscitan algunas preguntas frente a cómo se perpetua la lectura que el marxismo ortodoxo realizó sobre el trabajo desde un paradigma dominante que insistió -e insiste- en la existencia única del trabajo obrero masculino, aunque este lo realizaran mujeres quedaban neutralizadas bajo dicha figura abstracta de “trabajador”, además, Pascale Molinier (2012) remarca que “la obrera especializada se convertía, en el texto del investigador, en un trabajador

---

<sup>80</sup> Hablar del Sur Global es reconocer un espacio más allá de lo geográfico donde nos encontramos quienes tejemos apuestas contrahegemónicas, alternativas, de resistencia y revolucionarias, por tanto, no cobija solo a América Latina, por el contrario, implica a lxs subalternizados del mundo.

indiferenciado” (p. 10). También, valdría la pena ahondar sobre la manera en que el trabajo retomado por las universidades y escuelas populares estaba en clave del empleo o el oficio, pero, en dichos espacios no era reconocido el trabajo doméstico, “las mujeres en el hogar no trabajaban” afirmaba Pascale Molinier (2012, p. 10), asunto que es de vital importancia recontextualizar porque desconoce el cuidado como trabajo y la constitución de la mujer como trabajadora.

Asimismo, lo común a cada momento histórico son los horizontes de sentido vinculados a la transformación del mundo, la politización de la experiencia como oprimidos, el compromiso ético-político con la liberación junto al reconocimiento de la educación como un lugar de disputa, en constante movimiento y donde se anida la esperanza, siendo esto vivenciado en procesos de independencia, construcción de universidades populares, apuestas por escuelas propias, proyectos educativos sostenidos en la emancipación de los más oprimidos o el aportar a la potenciación de experiencias organizativas de base. Sin embargo, pareciese que al hablar de oprimidos desaparece el género o las sexualidades disidentes. No encuentro huella de nuestros modos de organizarnos, formas de resistir, agendas políticas, prácticas liberadoras, tampoco la presencia de lecturas sobre las desigualdades o discriminación cuando pasan por cuerpos de niñas o mujeres para quienes ni las universidades o escuelas eran una posibilidad, tampoco una problematización a la existencia de un régimen político heterosexual desarrollado en la teoría crítica feministas tanto en las luchas independentistas, como al interior de los pueblos originarios, en la cotidianidad del campesinado o en los procesos de escolarización tanto populares como institucionalizados. Además, remarco que no es suficiente con nombrar el patriarcado a modo de sumatoria de opresiones o para señalar su presencia estructurante en la ciencia

moderna, este precisa ser comprendido en su regulación de los deseos, erotismos, la presencia de una masculinidad hegemónica que se convierte en obligatoria, la forma en que ordena el mundo para invisibilizar el trabajo doméstico a lo largo de cada tronco histórico, la negación del cuidado al sentipensar lo educativo junto a la ampliación de conciencia, entre otras problematizaciones.

Al mismo tiempo, encuentro que la emergencia reconfigurada en los años 60 de la denuncia-acción por una educación liberadora articulada a un pensamiento propio constituyó contrapoderes y resistencias encarnadas en otras lecturas de mundo que luchan frente al eurocentrismo y la colonialidad, donde se impone un conocimiento universal como forma superior de la razón negando racionalidades históricas que no cumplen con el esquema lógico racional. De esta forma, se condena lo que se aparta de su “mismidad” en relación con sus conocimientos, saberes y culturas, asistimos entonces a una mirada homogeneizadora sobre los otros, que trae consigo:

La idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia. (Marco Raúl Mejía, 2011, p. 14)

De esta medida, la universalización de un modo de conocer eurocéntrico y colonial genera configuraciones de la subjetividad restringidas a la razón donde es borrado y convertido en “peligroso” el encuentro con lo sensible, el cuerpo, las emociones, la vida cotidiana y, por supuesto, las experiencias de cada sujeto porque lo único posible, legítimo y válido pasa por el método científico, lo “otro” queda minimizado, despojado de toda

creatividad, imaginación y curiosidad perdiendo así la acción formativa y su encantamiento. Todo lo anterior, arremete de manera más violenta contra las mujeres que desde el sistema de dominación patriarcal somos poseedoras “naturalmente” de las características invalidadas por la ciencia moderna. Nosotras aparentemente no “podemos” ser objetivas, mucho menos logramos la neutralidad y al reconocernos en la intuición somos las brujas que precisan quemar porque alteran el orden natural de las cosas o que desean desver al encarnar lugares donde se nos dijo que no podíamos estar como las universidades, como en el caso de Ammarantha Wass por trans-chueca y empobrecida.



**Figura 17.** La profesora Ammarantha Wass. Fotos compartidas por Ammarantha Wass como parte del Archivo Viviente.

Por consiguiente, propongo un sexto tronco, aunque preferiría hablar de *Constelaciones de la educación popular* al agrupar diferentes experiencias, formar trazos imaginarios entre ellas para su relacionamiento, posibilitar la creación de símbolos y de lenguajes, reconocer como se toman el espacio y permitir ser estudiadas e intentar

comprenderlas. Aunque mantienen el misterio interior, nos llevan constantemente a la búsqueda del excedente inédito cada vez que retornamos a estas experiencias. Hablaría entonces de una sexta constelación conformada desde/con las luchas de las mujeres, tanto como movimiento que se autoreconoce o no como feminista, quienes durante los años sesenta-setenta<sup>81</sup> tomaron fuerza al entrecruzar experiencias organizativas con la emergencia de los estudios de mujeres y posteriormente de género, los cuales según Karina Batthyany (2008):

[...] constituyeron una ruptura de corte epistemológico en el desarrollo de las ciencias planteando elementos tanto en el campo académico como el campo científico vinculados a la necesidad social pero también a la necesidad política de comprender la complejidad de las relaciones entre varones y mujeres, las relaciones de género, en definitiva. (p. 31)

Encontramos entonces en Latinoamérica una oportunidad para conocer la situación de las mujeres y la manera en que el orden social establece modos de socialización que demarcan desigualdades, exclusiones, discriminaciones y violencias, donde estamos bajo prácticas sexistas y misóginas que transversalizan a las sociedades – y aunque esto no ocurre plenamente, también nos fugamos-.

---

<sup>81</sup> Reconozco a partir del trabajo realizado por Gloria Bonilla Vélez (2007) titulado La lucha de las mujeres en América Latina: Feminismos, Ciudadanía y Derechos en la Revista Palabra “palabra que habla” de la Universidad de Cartagena en agosto de 2007 que el movimiento de mujeres en Latinoamérica es rastreado finalizando el siglo XIX y en pleno siglo XX, aunque previamente ya existían demandas y exigencias. Aun así, decidí situarme en los años sesenta-setenta para demarcar el tronco histórico puesto que allí se recogen gran parte de la experiencia que traían compañeras de diferentes sectores frente a las exigencias de sus derechos políticos, caso particular el derecho al voto con diferentes olas de sufragistas, también para la época estaban en la escena demandas en clave de lo educativo, lo social, lo laboral, las políticas de bienestar y, por supuesto, las formas de manifestarse en diferentes lugares, de articularse con otros movimientos y de generar conexiones con sujetos desde sus marcas de clase, etnia, raza y sexualidades.

Como consecuencia, a través de los estudios de la mujer que posteriormente fueron recontextualizados como estudios de género, se rompe con el conocimiento neutral, asexuado y desgnerizado, así ocurre un viraje no solo epistémico sino también político, social, cultural y pedagógico donde las ciencias sociales que venía siendo abordadas por campos específicos como sociología de la mujer, antropología de la mujer, historia de la mujer, entre otras, hallan un lugar común que es el género, lo que permite un trabajo en clave más interdisciplinar donde “incorporar esta categoría en el análisis de la realidad social nos va a permitir comprender mejor una serie de procesos, de relaciones, de sistemas sociales que de otra forma estaban quedando fuera del marco de comprensión y de la producción científica” (Karina Batthyany, 2008, p. 33). De esta manera, el género es entonces una categoría política no solo teórica porque su intención es transformar las condiciones de opresión vivenciadas a partir de la diferenciación sexual, enraizada en el sistema de dominación patriarcal donde de acuerdo con nuestra pertenencia a uno u otro sexo se nos asignan derechos y obligaciones de manera desigual.

Del mismo modo, la lectura sobre los movimientos sociales requiere una revisión a fondo cuando se realiza al interior de los troncos históricos *-Constelaciones-* de la educación popular porque pareciese que es asexuada y desgnerizada. En algunos casos, el luchador es obligatoriamente masculino obviando la manera en que se han configurado las luchas sociales de las mujeres, las cuales, pasan por exigencias de derechos políticos, defensa de la vida, la precarización y feminización del trabajo de cuidado y doméstico, la negación de libertades sexuales y reproductivas, entre otras. En tal sentido, precisamos otros modos de comprensión sobre los movimientos sociales, para ello Márgara Millán (2020) propone entenderlos:

Como prácticas y discursos que intervienen en el espacio de “lo cultural” y “lo político”, modificando los imaginarios colectivos y ampliando el horizonte de la representación del mundo de lo posible, provocando transformaciones en las estructuras, al mismo tiempo que en los sujetos, a través y en contra de las sedimentaciones socio/subjetivas que los conforman. (p. 210)

Por lo tanto, son los movimientos sociales de mujeres y feministas responsables de constituir políticas culturales que intervienen en la manera en que comprendemos la cotidianidad, pero también el contexto-orden, local, nacional e internacional al permitir abrir otros marcos tanto subjetivos como éticos donde la categoría mujer entendida como universal fue subvertida, porque el feminismo blanco traía consigo sentidos políticos que solo contemplaba las vivencias de “algunas mujeres”, en este caso blancas y burguesas. Esta situación demandó reconocer la emergencia de otros sujetos políticos del feminismo al ser este cada vez más fronterizo, performativo e interseccional.

Así las cosas, lo que ocurre desde aquel entonces es la presencia - más radical- de un *sujeto político en eclosión* que para Márgara Millán (2020) tiene que ver con:

El diálogo entre feminismos, que ha sido también diálogo entre mujeres desde muy diferentes posicionalidades; un diálogo difícil porque visibiliza las estructuras de poder y privilegio del entre-mujeres; deja ver que no hay un “colectivo mujeres” *a priori*, sino que éste se construye en medio de tensiones y disidencias, pero también de comunalidades en la desigualdad de lo común. (p. 215)

Y es aquí donde deseo situarme con Ammarantha Wass al ser su experiencia y el de otras mujeres trans-chuecas, trans y chuecas una eclosión tanto en los feminismos como en la educación popular y las pedagogías críticas de raíz latinoamericana porque sus prácticas



han reclamado el entrecruzamiento de marcadores de opresión como el género y la dis/capacidad, al tiempo que la decolonización, vislumbrando un horizonte de disidencias sexuales, de género y corporales donde proliferan subjetividades al estar recolocadas sobre/desde lo fronterizo. Estas fronteras constantemente se enfrentan a la ruptura de parámetros en el que existe un sujeto contradictorio, abierto a la complementariedad, en constante transformación y búsqueda de colectivizaciones de sus luchas desde un encuentro intersubjetivo. Dicho sujetx también es maestrx por lo que nos interesó tensionar la formación pedagógica de maestras trans-chuecas al interior de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con miras a ampliar los troncos históricos o crear/ re-crear otras constelaciones. Al respecto de este tema, en las narrativas (auto) biográficas fue posible encontrar la manera en que Ammarantha se descubre en la acción formadora cuando egresa del colegio.

“yo ya daba clases de braille gratis a varios niños, porque Liliana<sup>82</sup> me habló de que tales y tales niños estaban, primero me habló de Yeison, Yeison llegó en unas condiciones pailas, además con hidrocefalia. [...]

si, pues yo, yo, yo no sé ni porqué dije que sí, pero yo era como 'jueputa, es que esto es grave'...ahhh, y entonces salía de trabajar a las cinco y media o seis, según me acuerdo, achhh...a veces a las seis y media y me iba a camellar con estos chinos, entonces bueno, Yeison vivía en el Rincón, cerca al Gerardo Paredes, ahhh y además yo me iba a pata después de...de trabajar con Yeison y eso era media hora a pie, y a veces doña Fany tuvo pa'l bus, pero no siempre tuvo, yo me iba a pie, que gonorraea, que profes tan pailas oye no, pero que jarto

*(voz quebrada por el llanto)* si, que no es tan grave, ósea...pero que jarto.

[...]

---

<sup>82</sup> Ella es la profesora Tiflóloga del Colegio Gerardo Paredes donde Ammarantha estudió su primaria, secundaria y educación media, Liliana por un tiempo fue trasladada de institución debido a asuntos personales, momento en el cual no logró seguir brindando espacios a otrxs niñxs o adultos con discapacidad visual que requerían aprender las áreas tiflotecnológicas (braille, ábaco o uso de equipos tecnológicos como la computadora). De esta manera, recurrió a William para que asumiera voluntariamente diferentes casos con miras a poderles apoyar su proceso formativo, dado que ni las EPS y tampoco otras instituciones del Estado les garantizaban la habilitación o rehabilitación de manera gratuita.

Yennifer Villa: ¿qué te hace quebrar la voz Amma?

[...]

todo, pues esas brechas tan ásperas, de ahí para 'llá, de ahí para 'llá, el resto es precarización, porque ¿qué más?, ósea ¿qué más le pone la vida a una a cuadros?, es eso, porque en realidad el hecho de ahorita estar en este momento en donde estoy, de tener las cosas o las pocas que haya o lo mucho que haya, y de estudiar, lo que sea huevón, una siente que igual han sido sus peleas y tales pero que todo es muy frágil como...como que igual...ehhh...todo el tiempo está pendiente esa brecha ¿sí? Entonces todo el tiempo está el riesgo, y es jarto también esa sensación, pero...pero pues si como, ay no, da miedo volver, es que da miedo, es como eso también, como que ofende, y eso es lo que le ofende a la gente levantada y a los arribistas también.

[...]

y además que hay gente que está peor, entonces yo llegaba donde Yeison remamada, pero por ejemplo...uchhh...ahí no, al principio sólo me daban tinto y yo nunca lo había entendido mal, luego entendí fue que nunca tuvieron comida en ese tiempo que yo iba...me daban café no más que era hasta paila...ahhh...pero yo lo tomaba con...ay no...y además era como 'ay si, si, si, por favor', a veces llegaba que me caía del sueño, [...] pero yo salía recargada la pila, yo salía feliz, pues era una gonorrea pero yo salía feliz...y me iba a la casa, ahora sí, llegaba como a las 10, 11...

[...]

lo mismo cuando me iba a acompañar a Julio Roberto, que fue un ciego que se le estalló, él trabajaba en las canteras de Mosquera, al pie de Mondoñedo, ahhh y vive en la invasión de Mondoñedo, en unas casas hechas de madera y tablas. Y al man se le estalla eso y 'ta y me dice (Liliana) como 'ay oye tú le enseñarías, pues es que yo no tengo tiempo' y yo...'te pagan los transportes, te pagan un...una parte, pero él no te puede pagar tampoco tanto' y yo 'jueputa', bueno 'que sí, que sí, que todo bien', yo me me...yo dije bueno 'salgo de trabajar' y salía de trabajar y cogía los buses ahí, llegaba a las 7 creo y como que hasta las 9.

[...]

Él fue un reto el hijueputa, uy no, no Dios que...ahhh...pero fue hermoso, ósea es que yo no sé, bueno, yo salía de trabajar, lo mismo, seis, seis y media, según el horario que me tocara y hágale, bueno, es que yo vivía pidiendo permisos, yo llegaba vuelta mierda. Es que salía a las seis...seis y punta y cogía el bus pa'

Mosquera<sup>83</sup> y allá llegaba y cogía un carrito en el parque pa' Mondoñedo 'ta y cruzaba...uy...había un caño que me daba miedo, un río así el hijueputa, 'Barsillas' se llama ese pedazo, y hay una escuelita, y en la escuelita me encontraba con Roberto y Roberto pues vivía ahí al lado estaba viviendo así en estas casas precarias, de hecho cuando yo entraba a la cocina, me agachaba, yo me sentía como 'ohhh Dios', todo era muy bajito, muy estrecho...(risa)...y que frío tan hijueputa, además 'Dios' porque...ehhh...risa...la...ayyy...la madera en serio es, pues había huecos y todo y yo titiritaba del frío”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

Con el propósito de seguir ahondando en las travesías junto a la manera en que devenimos maestras<sup>84</sup>, aparecen los trabajos de Adriana Puiggrós (1998; 2005) pedagoga argentina que propone otra forma de comprender la configuración de la educación popular o las pedagogías contrahegemónicas latinoamericanas. Ahora, esta comprensión no está en clave de troncos históricos, sino de seis periodos organizados cronológicamente de la siguiente manera:

- El primero periodo inicia en la primera mitad del siglo XIX con los desarrollos teóricos del pedagogo venezolano Simón Rodríguez, quien, considerado un liberal profundamente democrático, logró comprender el continente desde la experiencia indígena andina negándose a la importación de ideas europeas; por el contrario, insistió en la búsqueda de lo propio afirmando:

¡Traer ideas coloniales a las colonias!... es un extraño antojo. ¿Estamos tratando de quemar las que tenemos? ¿Y nos vienen a ofrecer otras creyendo

---

<sup>83</sup> Es un municipio que hace parte del área metropolitana de Bogotá y está ubicado en la sábana occidental a una hora aproximadamente en bus intermunicipal por la salida de la Calle 80 que colinda con las Localidades de Suba y Engativá.

<sup>84</sup> Posiciono el “devenir maestra” o “devenimos maestras” retomando los aportes de Itziar Ziga (2014) quien en Devenir Perra (2009) cartografía la manera en que al politizar nuestros deseos, erotismos y pasiones ocurre un descubrirnos en manada que lucha, al tiempo (agregaría) vivenciamos diferentes eclosiones como sujetos atravesados por la proliferación de identificaciones mediante las cuales se expanden los horizontes de sentido.

que, porque están adobadas a la moda, no las hemos de reconocer? ¿Estamos tratando de sosearnos para entendernos en nuestros negocios domésticos y vienen a proponernos cargamentos de rubios [...]en lugar de negros que nos traían antes? ¿Para alborotarnos la conciencia, y hacernos pelear por dimes y diretes, sacados de la Biblia? (Simón Rodríguez citado por Gustavo Adolfo Ruiz, 1989, p. 65)

- El segundo comienza durante la segunda mitad del siglo XIX y se relaciona con la existencia de prácticas y sentidos formativos anarquistas, socialistas y democráticos. Este periodo abarca hasta la reforma universitaria de 1918, donde el movimiento estudiantil reclamó la democratización de la universidad pública y se disputó la manera en que esta precisaba transformarse para atender los problemas sociales, culturales, políticos y científicos propios del momento histórico.
- El tercero tiene su origen entre 1918 y 1934 momento en que los discursos pedagógicos están en perspectiva de los nacionalismos populares con una propuesta abiertamente de izquierda -radical- y antiimperialista, donde el llamado es a la integración latinoamericana. Ejemplos de ello son el sandinismo (Nicaragua), el aprismo (Perú) y el yrigoyenismo (Argentina).
- El cuarto está situado entre 1935 y 1955 y comparte con el anterior un tránsito entre los discursos pedagógicos nacionalistas populares, aunque ahora aparece la disputa con/desde lo estatal y la fuerza de los movimientos democráticos exigiendo reformas en diferentes sectores de la sociedad, mientras se exalta la relación con lo popular de quienes gobiernan. Algunos ejemplos son el cardenismo (México), el peronismo (Argentina), el Frente Popular en Chile y el varguismo (Brasil).

- El quinto periodo es ubicado por la autora entre 1959 y 1975 momento en que acontece la Revolución Cubana, lo que pone en la escena la toma del poder y la radicalización de luchas contra el imperialismo. Paralelo a ello, se localizan reformas educativas que buscaban de alguna manera solucionar “el problema educativo” en cada país. Para ello, se intervino cada sistema educativo de manera orgánica en un entrecruzamiento de intereses democrático-populares, pero también de los organismos internacionales que hacen presencia en Latinoamérica.
- El sexto se ubica entre 1976 y 1989 con un continente impregnado de dictaduras militares donde tanto las prácticas educativas como los discursos pedagógicos se encuentran en resistencia a la barbarie que se vive en los territorios y sus comunidades, que pasa por masacres, desapariciones, persecución, hostigamiento, torturas y políticas del miedo bajo la complicidad de países extranjeros que hacen muy poco por salvaguardar la vida de los pueblos latinoamericanos.

De este modo, Adriana Puiggrós (1998;2005) articula a cada periodo un conjunto de experiencias políticas, sociales, culturales y educativas que atraviesan a Latinoamérica en un esfuerzo por resistir a las opresiones. De ahí que reconozca la insistencia por configurar un pensamiento propio, los movimientos sociales -particularmente estudiantiles- que reclaman sus libertades en el escenario universitario, la presencia de nacionalismos populares en perspectiva democrática, la búsqueda de reformas para solucionar problemas educativos aún con la precisión de organismos internacionales, la toma del poder a partir de la Revolución Cubana, pero también la arremetida de las derechas fascistas que bajo la complicidad del imperialismo constituyeron dictaduras a lo largo del continente. Sin embargo, no encuentro un lugar para los movimientos de mujeres o feministas, se mantiene una lectura histórica

asexual y desgenerizada, tampoco hay asomo de sospecha o problematización sobre problemas que encarnábamos en cada periodo como la lucha por el voto femenino, la brecha salarial, la ausencia de mujeres en los espacios de decisión política, el recrudecimiento de las violencias de género sobre mujeres empobrecidas, indígenas, negras y populares, las denuncias sobre prácticas de odio a comunidades gays, lésbicas y travestis en las revoluciones o nacionalismos populares, mucho menos la presencia transgresora de lisiados, chuecos, tullidos en las luchas internas de cada país, un ejemplo de ello es “El Frente de Lisiados Peronistas”<sup>85</sup>.

Es como si la integralidad corporal obligatoria junto al régimen político heterosexual no operara -aparentemente- y al situarse en lo fronterizo las subjetividades que alterizan el género y la chuecura no fueran percibidas y mucho menos sus reivindicaciones y sentidos al interior del proyecto revolucionario que es la educación popular junto a las pedagogías críticas de raíz latinoamericana. Aunque desde la cotidianidad de Ammarantha Wass ocurre la politización de sus experiencias de vida y el tejerse con otrxs como puede leerse en las siguientes narrativas.

“Cuando emergí como Ammarantha, llega el activismo con fuerza a mi vida y la pugna por defender mi identidad, mi gente y lo que represento. Aun, convivo con eso, con la lucha diaria de enfrentar tanto dolor externo, dolor interno, injusticias, deudas históricas, cargas de odio, humillaciones, y saber que el ser humano da asco y vergüenza porque nunca cambiará”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

---

<sup>85</sup>“Frente de Lisiados Peronistas (1955-1984) (FLP) – o “Los Rengos de Perón”, como organización social donde diferentes mujeres y hombres chuecos se encuentran para resistir a la dictadura argentina. Allí defienden las causas peronistas mediante acciones de hecho que ellos y ellas coordinan” (Piedad Ortega, Alex Silgado y Yennifer Villa, 2019, p.78)

“Después, ya me pareció alguna vez que hablamos, como ¡muy excesivo! ¿no? Como que ya estábamos al otro lado, ya había perdido como principios, digo yo. Entonces como que ese empoderamiento también lo volvió a él, no sé, como muy duro, como duro en algunas cosas”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón<sup>86</sup> tiflóloga Colegio Gerardo Paredes Martínez)*

“A los 17 entré a una empresa a trabajar por mis prácticas del SENA, luego allí trabajé por 3 años. Conocí el odio, los segundos intereses, la forma sutil de opresión de los jefes, el miedo de los y las trabajadoras, en otras muchas [...] Un día después de 4 intentos y con todo en contra, renuncié y dije a la mierda todo. Me empecé a contactar con personas activistas, viajé a México a unos talleres de empoderamiento juvenil, donde aprendí que reguero de cosas”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Pero digamos al entrar pensamientos como el de Ammarantha movilizaban la vaina, como que digan -no pues es que sólo hay una berraca impreso en braille y está medio dañada, ¿cómo hacemos para que la vaina se mueva?, ¿cómo podemos contactar?, ¿cómo podemos decirle a Osana?, ¿cómo podemos decirle al rector?, ¿cómo?, ¿cómo podemos gestionar? Y esos conocimientos de gestión los tenía Ammarantha”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

Coincidiendo en lo fundamental con los planteamientos de Marco Raúl Mejía (2011) y Adriana Puiggrós (1998;2005), como se puede observar en la Figura 18, quisiera ahora aventurarme a trazar algunas trayectorias que posibilitaron el surgimiento, específicamente,

---

<sup>86</sup> Tiflóloga a cargo de todo el proceso de inclusión educativa que vivenció Ammarantha Wass en la escuela, con un vínculo muy fuerte que implicó ser reconocida como la segunda madre de ella. Acompañó importantes decisiones y cuidados en etapa escolar y en lo profesional cuando estudió en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Sin embargo, tuvieron distancias dadas las diferencias con los lugares del deseo, políticos y algunas actuaciones que no comparte desde su lectura de mundo espiritual.

de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana<sup>87</sup>, las cuales comprendo como prácticas sociales que pueden ubicarse entre la segunda mitad del siglo XX y los comienzos del siglo XXI en medio de los conflictos/violencias que genera el colonialismo y el eurocentrismo, lo que problematiza:

el saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme de conocimiento científico. (Marco Raúl Mejía, 2010, p. 19)



**Figura 18.** Relacionamiento entre troncos y periodos históricos de la educación popular y las pedagogías críticas. Elaboración propia tomando los aportes de Marco Raúl Mejía (2011) y Adriana Puiggrós (2005).

<sup>87</sup> Reconozco la existencia de otras raíces como la anglosajona que tiene de exponentes a Henry Giroux y Peter McLaren, también, la europea con Joan-Carles Mélich y Fernando Bárcena, las cuales, si bien se sitúan en lugares críticos, no necesariamente comparten la radicalidad ni los sentidos de la lucha latinoamericana.



Esta reflexión conlleva a constituir proyectos de liberación y emancipación que traen consigo “el acumulado histórico de prácticas, conceptos, teorías y metodologías” (Fabian Cabaluz, 2016, p. 78), donde como grupos colonizados/subalternizados producimos saberes y conocimientos desde la práctica. De esta forma, la práctica es entendida en clave de acontecimiento, acción y reflexión consciente en la cual cuestionamos la comprensión de ser humano y los sentidos de la sociedad para configurar horizontes de posibilidad.

Es así como, la pedagogía crítica<sup>88</sup> en palabras de la pedagoga colombiana Piedad Ortega (2020) “se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular, como una de las vías de resignificación” (p. 109). La propuesta de la autora se sitúa en la metáfora espacial de “campo”, categoría que constituye saber pedagógico y ecología de saberes -escolares, específicos, contextuales y sensibles- los cuales son trabajados desde la vida, las situaciones existenciales y las relaciones constitutivas de la formación en ciencias, artes y humanidades; asunto que comparto en parte, porque no logré imaginar un campo propio. En su lugar, considero importante generar rupturas a intenciones de agrupar, establecer orden, límites, desconocer la fragmentación que es propia a sus orígenes o restringir el movimiento, de modo que, propongo retomar la metáfora de tsunami -de base feminista- que pone en la escena lo inesperado, la energía poderosa de su existencia y lo extraordinario de su presencia.

Por otra parte, difiero sobre las relaciones constitutivas que mantienen la lógica-racionalidad del conocimiento porque demarcan una división dada entre ciencias, artes y humanidades y desconoce las relaciones desiguales entre ellas, al punto que las ciencias

---

<sup>88</sup> Hago uso del singular porque así es planteado por la autora en sus trabajos investigativos, sin embargo, la presente investigación asume la pluralidad de pedagogías críticas que circulan a modo de eclosión en los territorios.

mantienen un lugar de dominio mientras las humanidades y las artes están en constante desventaja. En cambio, preferiría retomar su propuesta de que las pedagogías críticas de raíz latinoamericana se instalan en las preocupaciones de la vida generando aperturas a la complejidad que es recolocarnos ante las experiencias como sujetos políticos donde entraría los deseos, los placeres, los erotismos, las pasiones, el cuerpo -las corporeidades, las sexualidades, las maneras en que opera el género -que no es universal- junto a la alteración del orden impuesto, asuntos no problematizados en su propuesta teórico-práctica.

Continuando con la propuesta de Piedad Ortega (2015; 2020), ella concibe la pedagogía crítica como:

Una forma de existencia, encarnada en la experiencia y en las prácticas territoriales (en tanto singulariza el acto de educar) de tipo: familiares, artísticas, espirituales, organizativas, comunitarias, investigativas y formativas que se tejen en torno a la capacidad de la acción político-pedagógica, al carácter estructurante de la escuela<sup>89</sup> (institucional y comunitaria) y sus conflictos, a la afirmación innegociable de la pedagogía como política, al despliegue de la cultura y sus relaciones con la historia, las memorias y el contexto, al trabajo del sujeto (singular y colectivo) en procura de su libertad en condiciones de justicia y democracia. (p. 112)

Como se ha afirmado antes, las pedagogías críticas de raíz latinoamericana colocan en la escena la experiencia de lxs sujetxs, las prácticas -en la acción de formación-, el lugar político del quehacer pedagógico -no somos reproductorxs únicamente- y el movimiento entre la ecología de saberes y los conocimientos en búsqueda condiciones de vida otras. De

---

<sup>89</sup> Si bien lo enuncia en lo escolar, al leer el texto aparecen huellas de lo universitario que precisamos poder desarrollar más al reconocer la universidad como una de las instituciones más antiguas en la sociedad y también en constante transformación dados los desafíos que colocan las comunidades y movimientos sociales sobre ella.

esta manera, se abren caminos para articular las diferencias no dominantes en lugares comunes que salvaguarden la existencia a partir de lo que la autora denomina pedagogías del vínculo. Por tal razón, se hace necesario traer a colación la pregunta provocadora ¿en qué contextos estamos educando?, tan vigente en tiempos de movimientos/revueltas en América Latina y el mundo, donde requerimos retornar a las formas en que ocurre el encuentro con otrxs y sobreviene la alteridad, la cual es incomoda, angustiante, embrollada en miedo, azarosa y silenciosa-aturdidora al mismo tiempo. Es así como Piedad Ortega (2020) propone diez anclajes que hacen posible las pedagogías críticas: i) el proyecto de formación es situado; ii) se articula a experiencias político-estéticas; iii) rechaza la neutralidad de lo político y la política exigiendo posicionamiento; iv) relaciona la ética con la emancipación como apuestas radicales de transformación; v) exige la construcción de vínculos, afectos y colectivización de los amores; vi) recoloca al maestrx desde su saber en la realidad; vii) es territorializada en contextos propios de los sujetos y sus comunidades; viii) busca la presencia propia de cada sujeto -el reapropiar el cuerpo-; ix) actúa a partir de la historización, la reflexividad y lo didactobiográfico; x) se asume desde el pensar epistémico, en conjunto con una relación dialéctica y hermenéutica entre teoría-práctica y x) se disputa el poder.

No obstante, en un ejercicio de complementariedad, aparece en la escena el trabajo del pedagogo chileno Fabian Cabaluz (2016), quien se aventura a proponer algunas características estructurales que denomina *Nudos Constitutivos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, los cuales son:

- *Pedagogías<sup>90</sup> contrahegemónicas*: reconocen el lugar marginal atribuido desde las pedagogías oficiales -modernas- al oponerse tanto a sus lugares teórico-prácticos como a las formas de dominación que sostienen desde el capitalismo. De igual forma, crean acciones de formación donde es posible cuestionar y transformar la sociedad, además se disputan otras formas de poder junto a repertorios de resistencia. A partir de ello, persisten en reposicionar el lugar político de la educación, el cual concurre mediante la concientización.
- *Pedagogías Territorializadas*: implican una apropiación y resignificación de lo propio-situado porque emanan de los territorios-comunidades, de la articulación con experiencias, movimientos sociales, historias, subjetividades en un esfuerzo por partir del sujeto-que es colectivo- para hacer lecturas contextualizadas que pasan por lo local, regional, nacional y mundial. Aquí es reivindicado, tanto el saber, como los conocimientos que, desde un lugar diferente al del eurocentrismo y la colonialidad, son configurados por las comunidades. Algunos ejemplos son las cosmogonías, las epistemes propias, los modos de relacionamiento otros, las aprehensiones del tiempo, los nombramientos del mundo y formas de vida. Es esta una búsqueda por lo cultural e histórico nuestro.
- *Pedagogías de la Alteridad*: la opción ético-política es la alteridad, por lo tanto, la defensa de la vida digna no es estratificada ni jerarquizada; por el contrario, es para todxs, abierta a múltiples subjetividades y a una lucha intersubjetiva que nos anida.  
  
La fuerza pasa por la colectivización del dolor y el sufrimiento que configura así

---

<sup>90</sup> El nombramiento como pedagogías otorgado a cada *Nudo Constitutivo* es propio de Fabián Cabaluz (2016) en su propuesta sobre las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, sin embargo, preferí para la presente investigación mantener la metáfora que anuda en clave de poder sujetar diferentes sentidos que se configuran a lo largo de las travesías.

sensibilidades insumisas habitadas por cuerpos agujerados que politizan su vulnerabilidad/fragilidad. Igualmente, la provocación que entrega exige cercanía, la disponibilidad hacia el otro y un reconocimiento de las diferencias como radicales, pero no dominantes.

- *Pedagogías de la Praxis*: el llamamiento es a la denuncia-acción donde se encuentra la concientización -como proceso inacabado- con la práctica que transforma la realidad y libera. Interesa entonces actuar desde/sobre la realidad a nivel histórico, cultural, social y material teniendo como horizonte la constante reflexión que conlleva a la configuración de saberes que pueden ser convertidos en teorías situadas como contrapropuesta a la racionalidad occidental moderna que desprecia la experiencia.

Posicionada en la crítica feminista realizo una relectura sobre la forma en que las dos propuestas se asientan únicamente en la escuela, es decir, no existe huella de la universidad como institución donde esperaríamos también circule la educación popular junto a la emergencia de pedagogías críticas. Para el caso de la escuela, Piedad Ortega (2015; 2020) remarca la forma en que allí circulan ecologías de saberes, se entretajan vínculos y el maestra es constructor de saberes pedagógicos lo que permite concebirla como lugar de resistencia. En cambio, Fabián Cabaluz (2016) insiste en subrayar la existencia de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana más allá de los procesos educativos institucionalizados. Su atención se enfoca en la ruptura de los muros escolares aseverando que existen “pretensiones de monopolizar la educación” (p. 79), lo cual es problemático porque establece límites en la lectura de lo escolar como un lugar de opresión determinado, negando la historicidad de experiencias transgresoras e irruptoras, por ejemplo, las cartografiadas por el Movimiento

Pedagógico Colombiano (MPC) en la década de los 80. Con esto no niego el lugar reproductor de la escuela; sin embargo, sospecho sobre la constante fetichización de los movimiento sociales como lugares “naturalmente” críticos, de resistencia, amplios, contrahegemónicos; tema bastante cuestionable al encontrarnos en crisis compartidas sobre la acción formativa, el estallido de las juventudes, la agudización de las violencias en los territorios, la despolitización de la pedagogía, entre otras cuestiones que también son debatidas en las siguientes narrativas.

“porque se supone que para eso es, para eso una se deconstruye y toda esa vaina, porque también una está muy a la deriva de todos esos discursos -deconstrúyete, construye otras nuevas prácticas y otras nuevas formas de relacionamiento- parece y pues no sé, una como que está todavía en el proceso y una no sabe si de verdad eso sirve o no, si tanta literatura mamerta leerla sirve, porque a veces una puede tener toda la teoría acá (señala la cabeza con su puño cerrado), pero acá está vuelta nada en el pecho y destrozada, y con los mismos traumas, cumple sus círculos viciosos pero pues se supone que para allá se camina como movimiento ¿no? Para romperla” [...] ¿te has pillado esas prácticas dizque supuestamente deconstruidas o progresistas?, por ejemplo, hay gente que se supone poliamorosa y habla de una construcción del poliamor, pero en realidad son coleccionistas de cuerpos, que a la larga uno ubica en los mismos cuerpos normativos, las mismas personas, las mismas pieles, la misma vaina, entonces se creen poliamorosos pero en realidad están culiando con diferentes personas, y lo que hacen a veces es hacerse unos daños impresionantes. Y una dice como -bueno y ¿dónde está el intento que estaba de verdad haciendo?, ¿dónde está su deconstrucción sin sigue deseando los mismos cuerpos y sigue acudiendo a las mismas prácticas”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Ammarantha Wass, 2019)*

“Yo creo que Ammarantha lo que aporta es una tensión efectivamente al movimiento feminista de la Universidad y descoloca al feminismo y al feminismo nuevo, y al feminismo de las chicas, y al feminismo de la disidencia, al feminismo popular, el feminismo comunitario, lo descoloca ¿cierto?, diciéndoles -yo soy una mujer con una estética diversa, no una mujer normal como usted- entonces mira lo que coloca, la tensión que

coloca, una mujer no biológica, sino una mujer por decisión de género y una mujer que tiene una estética diferente a la suya, entonces usted ahí ¿Qué lugar de enunciación me va a dar? Y ¿qué lugar de sujeto político me va a asignar?”

(*Transcripción Situación Conversacional Osana Medina, 2020*)

Entre las ideas que comparten lxs autorxs. se encuentra la apuesta por lo situado y la alteridad como ejes estructurales de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, los cuales son compartidos con los feminismos donde libramos luchas contra el individualismo, la positividad neoliberal y la mercantilización de la vida porque creemos en la propuesta por colectivizar el dolor y tejer vínculos. En este caso, propongo que no sea desde el amor romántico que insiste en jerarquías, exclusividades, obligatoriedad de pareja, deja intacto el parentesco, reclama reciprocidad, como si todos los cuerpos pudieran devolver de la misma forma lo que reciben, heterosexualiza las relaciones, pero no trae a la escena la urgencia por constituir otras sensibilidades no normativas, da apertura a tocarnos, permitirnos ser tocadxs, sentir la piel, proponer alternativas al oclocéntrismo, desprecarizar el erotismo, hacer común el dolor y potenciar la solidaridad en transgresión a la moral meritocrática.

En este sentido, proliferaron en la investigación dos nudos o anclajes que emergen de la experiencia formativa de Ammarantha Wass como maestra trans-chuecas en la universidad y sus vivencias como activista en el colectivo social Cuerpxs en Resistencia, los cuales son:

- i. *Nudo escritiviente/didactobiográfico*: es la exigencia del sentipensar crítico donde hacemos un proceso de historización y reflexividad sobre nuestras trayectorias de vida problematizando las experiencias, con el fin de buscar en ellas preguntas que permitan hacer ampliaciones críticas de conciencia, para develar el

proyecto de lucha que encarnamos, a partir de nuestra subjetividad en el encuentro con otrxs -individual y colectivamente-. Desde los feminismos emerge la necesidad de hallar las pasiones y erotismos -los sentidos- que configuran lecturas del mundo cotidianas, por lo que los feminismos son la oportunidad de reapropiar el cuerpo rabioso, devenir manada, ahondar en los silencios; es la recolocación en la realidad que conlleva al escudriñar las marcas vitales y afectaciones como diría Estela Quintar (2021) que permite en el compartir con otros redescubrirnos y encantar las narrativas (auto) biográficas. En clave de lo político-ético-pedagógico exige un no borramiento de nuestras narrativas (auto) biográficas para desde ellas crear los puentes que nos juntan a luchas que no siempre pasan por la radical experiencia, pero que al asumirlas permiten la liberación y emancipación de todxs, en un rompimiento de lo privado y público, el hallar un lenguaje con el cual nombrarse y constituir procesos de autoestima<sup>91</sup> en palabras de bell hooks (2013). Un poco del nudo o anclaje puede sentirse en los siguientes relatos.

“Yo también creo que en clave de lo que dice Amma, es decir, de darse un lugar... un lugar propio tiene que ver mucho con el autorreconocimiento, por ejemplo, ya que estamos en el campo de la pedagogía, uno se va empezando a dar cuenta de que opera la pedagogía del silencio en las instituciones como la familia, como la escuela y uno se cree, o una se cree la historia. Entonces no me reconozco, no me reconozco por lo menos a mí me pasaba , me pasó es, es como mi historia que no me reconozco como una persona con discapacidad porque quiero llegar a ciertos estándares porque estamos en la era de las redes sociales, porque quiero cumplir con unos estereotipos a los que nunca voy a llegar porque no cumplo con ellos, entonces siento que en la época de la globalización, de las redes sociales,

---

<sup>91</sup> Para la autora la autoestima tiene que ver con descubrir nuestras pasiones, encontrar el fuego que nos alienta a luchar, también la posibilidad de amar y sentirnos amadas más allá de las lógicas de pareja, pero igual allí sin considerar que la lucha está por encima de lo que implica la amorosidad.



del bombardeo por todos los medios de comunicación, eso es una crisis que no me reconozca como una persona con discapacidad o como una persona diferente y, por lo tanto, querer llegar a alcanzar estándares de normalidad ¿Sí?

Entonces esa palabra -normalidad- también siento que tiene mucho, mucho peso en la construcción de la subjetividad de las personas que no cumplimos con ciertos estándares de cuerpo o de personalidad o bueno en lo que sea, entonces creo que eso es una crisis que por lo menos en este momento a mí me está atravesando”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Natalia Puentes<sup>92</sup>, 2019)*

ii. *Nudo del Cuidado*: habitar lo fronterizo y sostener la vida en tiempos de barbarie radicaliza la resignificación de nuestras fragilidades y la insurrección de la vulnerabilidad. De esta manera, involucra una apuesta por caminar hacia una “sociedad del cuidado” como lo nombra Pascale Molinier (2012) donde sea posible la escucha de lxs subalternizadxs, para hacernos cargo como sociedad de los dolores y sufrimientos que atraviesan el cuerpo y donde lxs maestrxs precisamos hacernos cargo del cuidado como práctica. Dicho de otra forma, es poner en escena la responsabilidad que nos atañe con nosotrxs mismxs, lxs estudiantes, lxs colegas, las familias, las comunidades y la naturaleza en su plenitud –el entorno-. Por tal razón, aparece el trabajo de cuidar-nos donde asumimos conscientemente el mantener, reparar y transformar el mundo, con miras a vivir de la manera más digna posible.

---

<sup>92</sup>Para este momento de la investigación “La Profa Lisiada” finalizó su trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos titulado “*Habitar los Márgenes Urdidos Existenciales y Caminos Errantes de una Profa Lisiada*”, allí coloca en la escena su experiencia con las pedagogías críticas en clave de lo escritiviente y didactobiográfico profundizando en sus conflictos con la escuela y la universidad, como tutora compartí la manera en que devino con sus marcas vitales, afectaciones y relocalación ante la realidad. En caso de querer consultarlo pueden acceder aquí:

[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12903/Habitar los margenes urdidos exis tenciales y caminos errantes de una profa lisiada.pdf?sequence=5](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12903/Habitar%20los%20margenes%20urdidos%20exis%20tenciales%20y%20caminos%20errantes%20de%20una%20profa%20lisiada.pdf?sequence=5)

Aunque dicho compromiso como puede leerse en la siguiente narrativa no siempre sea comprendido en relación con las pedagogías.

“pues algunos de ellos son como indiferentes ¿no? Entonces dicen, sin ser despectivos, dicen -no, pues esta es la vida que nos tocó- sí, cada uno elige y pues yo tampoco soy ni su consejero, ni su amigo, sino soy su maestro. Son muy tajantes en eso y pues también creo que tienen derecho a hacerlo ¿no? De pronto cuando uno se acerca más al estudiante se siente agredido por ese tipo de expresiones ¿no? Yo particularmente no estoy de acuerdo, pero pues tampoco puedo entrar en discusiones con ese tipo de situaciones”

*(Transcripción Situación Conversacional Profesora Magda Bogotá, 2020)*

Así es como, la presencia transgresora de las experiencias trans-chueca desde comprensiones feministas y anticapacitistas en las pedagogías críticas de raíz latinoamericana ocasiona grietas sobre la forma en que percibimos solo ciertas subjetividades al interior de la praxis liberadora como: pueblos originarios, comunidades campesinas, jóvenes urbano-populares, mujeres populares, mientras dejamos en lo fronterizo la construcción de pensamiento propio travesti, chueco, trans, putero, callejero. Lo mencionado anteriormente genera desde la ignorancia, como política de conocimiento, una expulsión sobre las eclosiones de saberes de ellxs, que no necesariamente entran en la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre el pensamiento ecológico, porque estos requieren nuevas maneras del encuentro; cierta cercanía y sensibilidad sobre la vivencia del descuido, las injusticias, la lucha constante por sobrevivir, que sigue siendo inimaginada desde los privilegios que poseemos como académicos. A propósito de ello traigo a la escena a Ammarantha Wass cuando relata:

“hasta un habitante de calle que vive como una se puede atrever a chimbearme, si quiere, sí, como que cuando se ponen ofensivos y tales, y todo el tiempo una tiene que estar toda tensa y no mostrarse vulnerable, otra vez, ¿ves cómo el hilo retorna?”

(*Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020*)

Finalmente, también nos permite problematizar las “transformaciones de la pedagogía” que anticipó Marco Raúl Mejía (2008) en perspectiva de estar alertas y actuar para minimizar el impacto que estas generan en la acción formativa de las nuevas generaciones de maestrxs dentro y fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, y que son:

- *El camino de la despedagogización* consiste en una reducción de la pedagogía a técnicas e instrumentos que de manera universal y descontextualizada pueden ser usados para la enseñanza. Asimismo, la mercantilización del saber pedagógico como un asunto que puede aprenderse de manera rápida, sin esfuerzo y a bajos costos. Un ejemplo de ello, son los cursos brindados a profesionales de diferentes disciplinas para "aprender sobre pedagogía" y así acceder a una vacante como profesorxs en instituciones educativas a nivel escolar o universitario en Colombia. Otro ejemplo es la ausencia de espacios de formación en pedagogías al interior de las Licenciaturas donde se “naturaliza” que todo el equipo profesoral comprende los sentidos de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, sin tener espacios de debate y reflexión. Curiosamente, aunque la titulación es como maestrxs se restringe lo pedagógico a las asignaturas específicas o prácticas pedagógicas, lo otro -seminarios disciplinares, líneas de investigación, semilleros o trabajos de grado- no exigen una expansión en su comprensión.

- *La desprofesionalización docente* coloca el énfasis en la calidad, esa misma que racionaliza el quehacer del maestrx en clave de aumentar las horas, el número de estudiantes, pero disminuye el tiempo de formación, preparación o acompañamiento a los procesos. De esta forma, se exige el mayor aprovechamiento del espacio/tiempo en detrimento del encuentro entre el profesorado, con estudiantes, familias o comunidades. Por ejemplo, en la UPN a la hora de configurar los planes de trabajo<sup>93</sup> para cada profesorx se prioriza el trabajo de gestión que responde a procesos de acreditación o renovación del registro más no a la creación de grupos de estudio que permitan la circulación de saberes y conocimientos de manera interna. Situación similar ocurre con las intervenciones arquitectónicas a ciertos edificios de la Universidad para las directivas la eficiencia del espacio está en tener más salones - aunque sean pequeños- sin dejar cabida a lugares para el movimiento, encuentro, diálogo, esparcimiento, hoy se prefieren aulas con llave y jóvenes durmiendo, comiendo o estudiando entre pasillos.
- *Precarización y sobreexplotación docente*<sup>94</sup> la entrada del neoliberalismo a las universidades públicas del país trajo consigo la creación de figuras para vincular laboralmente al profesorado como la ocasionalidad<sup>95</sup>, donde se paga en menos valor la hora de trabajo, se desconocen prestaciones sociales, ocurren desvinculaciones

---

<sup>93</sup> El plan de trabajo es la distribución de actividades y horas que tendrá cada profesorx en el semestre, se espera que exista un equilibrio entre docencia, investigación, gestión y extensión. Sin embargo, son las horas de clase junto a las tareas relacionadas con la acreditación o renovación del registro para cada programa lo que más tiempo tiene de dedicación. Investigar o tener procesos de extensión sigue siendo muy restringido a convocatorias o con asignación en privado por parte de la administración de turno.

<sup>94</sup> Marco Raúl Mejía (2018) utiliza el nombre de pauperización docente; sin embargo, dada mi formación política y lugar sindical prefiero hacer uso de categorías como precarización y sobreexplotación docente.

<sup>95</sup> En Colombia, las universidades públicas pueden hacer uso de la figura de ocasionalidad para vincular a profesorxs en caso de existir la necesidad del servicio, el objetivo es que sea solamente por un año con miras luego poder pasar a la provisionalidad o planta. Sin embargo, al implicar menos costos frente al pago de nómina, es utilizada de manera indiscriminada y por más de 25 años.

cada 19 semanas, el acceso a salud solamente es vigente durante el semestre académico, es restringida la participación política en ciertos cuerpos colegiados de la Universidad, se cuenta con techos salariales, es negada la estabilidad laboral y, en casos de violencia sociopolítica, no se ven obligados a generar ningún apoyo amparados en la normatividad interna que está pensada en la dualidad planta - ocasional/catedrático.

### **Poéticas de las pedagogías críticas. Ampliación de conciencia, desocultación y fugitividad**

Las pedagogías críticas de raíz latinoamericana suponen no solamente un saber teórico-práctico de la educación, sino que vinculan a los sujetos junto a sus contextos, reorganiza, altera, transforma y problematiza la sociedad, la cultura y lo educativo con miras a construir otros sentidos del estar juntos como comunidad. Asimismo, conllevan una acción práctica en/ desde la realidad, el entretejido de la experiencia individual y las experiencias colectivas con perspectiva organizativa y horizontes de posibilidad atendiendo, por supuesto, a sus límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales y sensibles. Estos límites configuran alcances que reiteran la afirmación de Paulo Freire (2017) “aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo” (p. 107) porque remarcan la manera en que estamos condicionados, más no determinados, igualmente, rechazan el optimismo ingenuo donde la educación se convierte en la solución a todos los problemas de la humanidad, al tiempo que resiste contra el pesimismo acríptico y desesperanzador donde el futuro es inalterable, dado e inmóvil. Así el autor expresa:

Al negar la historia como juego de destinos seguros, como *dato dado*, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la

importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo. (Paulo Freire, 2017, p. 108)

Lo anterior conlleva a adentrarnos en la práctica de Ammarantha Wass como maestra cuando decide -acto que implica ruptura- irrumpir en la escena universitaria desde su experiencia trans-chueca sin autorizaciones ni temores a la sanción, más bien, desafiando la autoridad de las maestras y contraponiéndose con su mismo cuerpo a la ideología dominante. En este caso, contra la heterosexualidad como régimen político de regulación corporal encargado de definir-controlar el deseo y los placeres, en paralelo a la hegemonía visual donde el ver con los ojos es una “necesidad esencial” y estructural a la hora de cumplir o no con la integralidad corporal obligatoria establecida para marcar a quienes hacen parte de la mercancía dañada en el sistema capitalista-capacitista puesto que afectan la productividad y competitividad económica, al punto que su lugar en el mundo transgrede lo dado como sujeto estudiante develando tensiones que pueden sentirse en el siguiente relato.

“Cuando empieza el tránsito de William a Ammarantha, es cuando yo también me empiezo, como educadora a decir -oiga, si ¿esto existe, esto es posible? Y se puede dar de esta manera ¿por qué no lo había pensado tampoco? Porque justamente venimos de formación y es esto de la población y esto y es así y no pues si uno no se mueve tampoco como activista o si no está en esos otros campos pues menos, y entonces ese...

ese es el objetivo más que todo desequilibrar [...]

Y bueno, como lo que ellos comentan mucho, que intercambian -los estudiantes ciegos- que les sirve mucho desde la vida independiente, lo tecnológico es lo que más intercambian - ¿cómo hiciste para descargar esto?, ¿cómo hiciste para tal cosa?, ¿cómo hiciste? – y ya empieza es Ammarantha – mira, toca mis uñas, tal

cosa- entonces los niños me empezaban a preguntar - ¿él es hombre o él es mujer?, el profe ¿por qué tal cosa?, ¿por qué él dice esto? Sobre todo, los grandes, pero pues también de curiosidad y más por la que generaba

Ammarantha”

*(Transcripción Situación Conversacional Grasie García, 2020)*

“Ammarantha es radical ¿sí? y entonces sus intervenciones en el aula de clase no son como las haría otro estudiante, como las hace cualquier otro estudiante sino que -yo tengo mi derecho, yo exijo que se trate así, yo no sé qué [...] Ammarantha entra su primer día de clase, a la clase de francés y la profesora pues no sabía que iba a tener una estudiante con estas características y pues ella explica -dice, bueno vean acá el color verde, vean acá el color azul y se dice así (en francés)-, cuando termina la clase Ammarantha se acerca a la profesora y le dice -profesora, por favor cambie su metodología y su didáctica, porque yo no veo y por lo tanto no sé de qué está hablando, yo nunca conocí el color ni azul, ni verde, por tanto no tengo ningún concepto sobre esto- [...] la profesora sale preocupada ¿no? De su aula de clase y nos busca al coordinador del área de lenguas extranjeras, especialmente francés y a mí me dice – yo no sé cómo orientarla en clase, porque pues esta persona me pide que cambie mi metodología y tiene la razón, pero yo no tengo los elementos-, la profesora es una maestra que lleva jummm toda la vida en la Universidad y pues cambiar sus dinámicas, me dice -yo no puedo, no sé, o sea yo nunca he tenido un estudiante con esta condición”

*(Transcripción Situación Conversacional Profesora Magda Bogotá, 2020)*

“Entonces, si bien éramos de semestres distintos en el semestre en el que yo estaba yo sentía que muchos profes traían a colación la experiencia que habían tenido en una clase anterior con Ammarantha; era chévere enterarnos de ese tipo de cosas. Hace unos días me puse a hacer memoria de esto, recuerdo mucho una clase de -lenguaje, mente y cerebro- esta materia va de entender esa relación entre lenguaje, la mente y el cerebro; entonces una profesora traía a Ammarantha a colación porque todos asumimos de pronto ¡no sé! El mundo, nuestras visiones, todo esto... ¡de una forma! [...] la profesora traía el ejemplo a la clase ¿cómo describes una naranja? Entonces todos, pues como cualquiera respondería -es una esfera, es de tal color, es de tal cosa- y entonces nos comentaba, decía -cuando Ammarantha me responde esto, Ammarantha se adhiere al

sentido del olfato. Para Ammarantha ¡la naranja huele a esto! ¡se parece a tal cosa! Y eran imágenes y sensaciones completamente diferentes [...]

Siento yo que Ammarantha nos hizo cuestionarnos sobre todo como desde nuestra práctica de pronto como, ¿qué es lo que entendemos nosotros por un estudiante? ¿quién puede habitar la universidad? Ese tipo de cosas, después de Ammarantha como que nos dimos cuenta de que la universidad o nuestros estudiantes eran mucho más diversos de lo que nosotros teníamos pensado ¿sí? [...] creo que me hizo asumir a mis estudiantes diferente, diferente en el sentido de que ellos tengan también esa reflexión hacia los cuerpos diferentes, hacia las posturas diferentes”

*(Transcripción Situación Conversacional Zully Sarmiento, 2020)*

Una práctica pedagógica que en las voces de maestras y compañeras nos convoca a sospechar de nuestras certezas, en perspectivas de oponernos desde lo ético-estético-político a los intereses dominantes que imponen la normalidad. En este caso, Ammarantha Wass crea una arista más al pensamiento freiriano al reclamar la existencia de un ocultamiento de verdades y distorsión de la razón, no solamente frente a la precarización de la vida, la sobreexplotación laboral, la deshumanización, la exclusión, el empobrecimiento o la desigualdad, sino convirtiendo en violencias estructurales -impregnadas igualmente en las pedagogías críticas de raíz latinoamericana-: i) la heterosexualidad como régimen y ii) la integralidad corporal obligatoria, la primera, en palabras de val flores (2015) supone:

una de las formas de imposición de este tipo de sexualidad es la producción del silencio u ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no se encuadran dentro de la norma. En este proceso de implantación de una sexualidad normativa, conocimiento va a significar, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia, ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”. (p. 4)



Por consiguiente, la heterosexualidad para lx autorx no es una práctica sexual más, en cambio, genera un modelamiento de las vidas, deseos, erotismos, placeres, gustos, conductas, afectos y del quehacer pedagógico, lo que produce, según val flores (2015), “cuerpos dañados de niñas, niños y niñes al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad” (p. 2). Esto reduce las identidades sexuales y de género a modelos hegemónicos aparentemente blindados ante cualquier transgresión, los cuales establecen mandatos legítimos para la vivencia del cuerpo supuestamente naturales y considerados un asunto “privado”, “personal” e “individual” correspondiente a cada sujeto. Sin embargo, son las pedagogías críticas de raíz latinoamericana las llamadas a asumir la lucha antipatriarcal, antihomofóbica, antitransfóbica, antisexista y antimisógina porque no es posible tan solo comprenderme como raza, clase social o género. De esta forma, es preciso salir de la estrechez que pueden generar estas opresiones para ampliar la conciencia radical crítica, a partir de otros ángulos donde no permita jamás que las clases dominantes descansen en paz, mientras se infringe sufrimiento a niñxs, jóvenes, adultxs, adultxs mayores mariquitas, travestis, trans, lesbianas, machorras, no binarias pretendiendo ocultar que no es asunto estructural en la lucha social, cultural y educativa.

En ese sentido, y volviendo a Paulo Freire (2017), traigo la siguiente aseveración “la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir, de hecho, la desocultación no es tarea para los educadores al servicio del sistema” (p. 110), por tanto, insiste en la importancia de desopacar la realidad nublada por la ideología dominante mediante el acto de enseñar donde acontece la posibilidad de desvelar el mundo de la opresión en un diálogo con los contenidos. El dialogo no deja a estos intactos, en su

lugar, los interviene, cuestiona, desarma y reapropia teniendo presente la alerta como maestrxs a causa de: i) la incoherencia al existir distancias abismales entre discurso y práctica, ii) el espontaneísmo donde nos negamos actuar en el mismo hecho educativo dejando al “azar” los procesos, iii) el binarismo entre práctica y teoría pretendiendo que las comunidades son espacios para verificar la teorización intelectual previamente construida y iv) el clasismo instaurado en la negación del lenguaje popular y la imposición de modos de nombrar el mundo “adecuados”.

De esta manera, propongo transformar la propuesta de desopacar de Paulo Freire (2017) no para restar radicalidad política, si no sospechando de dos asuntos: i) del binarismo claro-oscuro que suele privilegiar lo iluminado-claro como símbolo positivo -blanquitud-, mientras lo oscuro-opaco -negritud- se convierten en aparente barrera del “desver” y ii) la ausencia de las experiencias trans, chuecas y trans-chuecas al interior de la lucha por la emancipación, situación conflictiva ante las trayectorias de los estudios decoloniales, la teoría crip y los feminismos negros, en sus luchas antirracista y anticapacitistas que siguen sin estar reconocidas como problemas comunes a todxs no solo de ciertos sujetos. Más bien, traigo la propuesta de enegrecer<sup>96</sup> el feminismo, realizada por Sueli Carneiro (2003) feminista afrobrasileña a través de la cual demarca y reclama introducir en el movimiento de mujeres el peso de la cuestión racial para comprender así lo que ocurre a nivel de las políticas públicas, el derecho al trabajo y la vivencia de la ciudad, entre otras experiencias cotidianas. Esta situación dialoga con la lucha por mariconear, travestir y chuequear las

---

<sup>96</sup> Decidí no traducirla del portugués brasileiro al español por la potencia que tiene en su nombramiento, está dotada de intención y enraizada política y culturalmente en la lucha antirracista que teje el movimiento de mujeres negras en Brasil, aunque Yonier Alexander Orozco Marín (2019) en su artículo “*¿Pedagogías queer o pedagogías DeCulonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur*” propone el verbo negrear también rechazando el iluminar o aclarar.

pedagogías críticas de raíz latinoamericana al ser encarnadas por las disidencias sexuales, de género y corporales insistiendo en la urgencia de comprender la heterosexualidad como régimen de conocimiento y desconocimiento. Aclaro que Paulo Freire no se adentró en estas orillas de la lucha, lo cual no lo colocó al margen ni mucho menos lo hizo ajeno, pero si nos reclama mayores profundizaciones, puentes, relaciones y aperturas de otros caminos. De esta forma, recorro entonces a los estudios de género, lésbico-gays y queer tomando como base la heteronormatividad y la “pasión por la ignorancia” para dialogar entorno a la pregunta ¿qué relaciones de poder son desconocidas bajo la ignorancia que produce la ideología dominante en las pedagogías?

En este sentido, val flores (2008) se propuso crear un espacio donde pudieran desarmarse “las verdades hegemónicas del discurso escolar” (p. 15). En mi caso decidí interrogar a la institución universitaria, específicamente la UPN desde las luchas sociales, la teoría queer y crip, relacionando entonces la desocultación freiriana<sup>97</sup> con la “pasión por ignorancia”, descubriendo en esta última como la ignorancia no es lo opuesto al conocimiento, como sigue reiterándose en la educación. En su lugar, “la ignorancia es ignorancia de un conocimiento. Las ignorancias, lejos de ser fragmentos de una oscuridad originaria, son producidas por determinados conocimientos” (val flores, 2008, p. 18), es entonces, la ignorancia un efecto del conocimiento, que se configura además como un modo del conocer. En otras palabras, podemos encontrar la manera en que el conocimiento hegemónico tiene una implicación en aquello que desconocemos constituyendo una deliberada oposición sobre ciertos saberes y conocimientos ejemplo de ello es el

---

<sup>97</sup> Establezco la relación entre el desocultamiento planteado por Paulo Freire (2017) y la “pasión por la ignorancia” con val flores (2008), sin embargo, Paulo Freire (2005) en Pedagogía del Oprimido al problematizar la educación bancaria insiste en contraponer saber e ignorancia, aspecto replanteado por los estudios queer posibilitando otras preguntas a la lucha por la liberación y emancipación de todxs.

borramiento a la experiencia trans, chueca y trans-chueca en la formación de maestrxs. Pareciese una simple omisión o un asunto exclusivo de “campos de conocimiento expertos” como la educación especial o pertenecientes a la esfera extracurricular como el caso de los estudios de género. Sin embargo, son en realidad formas que toma la opresión para dejar de nombrar a ciertos sujetos o reducirlos a un asunto del cual solo se habla en caso de que irrumpen en los espacios, esto es, cuando llegan a las aulas de clase como estudiantes, algunas veces desde su quehacer como maestrxs u ocasionalmente van de visita pasando por intrusxs en la cotidianidad universitaria que sigue sin preguntarse ¿dónde están?, ¿por qué no son sus estudiantes en contextos de práctica, compañerxs de clase, amigxs del barrio, activistas de movimientos sociales?

Aun así, se insiste muchas veces desde las mismas pedagogías críticas de raíz latinoamericana en “sacar” de la ignorancia a los sujetos y sus comunidades, asumiendo que como maestrxs estamos libres de esta, igualmente, es utilizada la ignorancia para justificar decisiones u opiniones frente a situaciones límite. Algunos ejemplos son el acoso sexual por parte de maestros amigos a estudiantes mujeres, la negación a los nombres identitarios de estudiantes trans alegando falta de soporte jurídico para ser reconocidos en los listados de clase, la inexistencia de antecedentes para actuar en casos de violencia sociopolítica contra maestras con vinculación laboral ocasional y no de planta “casos sui generis” que dada su singularidad son desatendidos, la delegación de apoyos al mismo estudiante chuecx exaltando -como un gran logro- su independencia y autonomía como características vitales en la vida universitaria o presunción de que al no pedirlos claramente no precisa ningún ajuste. Es entonces, la ignorancia una especie de barrera que deseamos derribar en otros, pero utilizamos a favor cuando conviene, porque la “pasión por la ignorancia” se relaciona

con reprimir los mundos otros, obviar su existencia, borrarlos en los relatos, asumirles como lo no-dicho, desestimar la presencia y convertirles en un asunto inteligible que requiere de expertxs en el “tema”. Por lo anterior, concuerdo con Paulo Freire (2012) al proclamar:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello.

No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué.

No puedo ser profesor en favor simplemente del hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa.

Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales.

Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia.

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza.

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (pp. 97-98)

Al ser entonces una maestra que se asume en la decisión radical de comprender y actuar en el mundo desde un lugar crítico preciso ahondar en la ignorancia intencional y represiva que me llevó a preguntas como: ¿qué ignoro?, ¿qué no puedo hacer inteligible en

mi práctica pedagógica?, ¿cuáles son los problemas que sigo sin plantearme en mi que hacer profesional?, ¿desde qué lugares he construido el conocimiento que me habita?, ¿de qué manera escapo de mi ignorancia al encontrarme con ella? Y la intención no es pretender una salida completa e inmediata de la ignorancia, si no plantear una lucha contra la curiosidad ingenua y conciencia ingenua donde se encuentra el fatalismo y optimismo positivista a través de los cuales perdemos de vista que el conocimiento hegemónico se apropia de la curiosidad, la coloca a su servicio estableciendo de qué manera pueden aparecer otras existencias, el tiempo permitido de su emergencia, las preguntas que es posible hacerles, los cuerpos que pueden ser presentados en la esfera pública, el lenguaje con el cual van a significar y las narrativas repetitivas que desea se establezcan como verdades.

Paralelo a ello, las sexualidades no-normativas siguen siendo perseguidas, atacadas, cazadas en las aulas de clase, objeto de burlas, convertidas en peligrosas, viviendo con la preocupación constante de cómo encarar el día a día, agotadas de toda la energía puesta en legitimar su presencia. Algunos ejemplos pueden encontrarse en los siguientes relatos:

“La Universidad se convierte en eso relativo, es un espacio donde hay bienestar, pero también hay profundas tensiones. Digamos cuando a veces estábamos... recuerdo dos cosas y era, una cuando me decía - nena acompáñame al salón y me dejás allá- y quizás nos encontrábamos con compañeros de lengua y eran re ¡ah si, allá! O como dejadas, como que esa sororidad no se sentía y entonces ella me decía -yo parezco más de comunitaria que de lenguas- A veces cambiaban digamos el salón y yo ¡ay, amiga, me tengo que ir! entonces

las chicas eran así como - ¡si allá, al otro lado! Y yo era así como ¡ush, que paila esto! Otro momento, relacionándolo con lo que decía Edith de esos profes re machistas, patriarcales y homofóbicos, era que un profe una vez la miró y luego le dijo ¡Yo no sé cómo referirme a usted! ¡Yo no sé qué es usted! Y como que

Ammarantha se quedó, así como paralizada en clase y no supo qué hacer ni qué decirle”

*(Transcripción Situación Conversacional Natalia Puentes<sup>98</sup>, 2020)*

“discutíamos con Ammarantha ¿qué va a pasar en el caso tuyo, cuando tu pretendas ser profesora, por ejemplo, de niños? Los profesores, no solamente los profesores, o sea primero ¿van a estar dispuesto los colegios a recibirte? Segundo, ¿van a estar dispuestos los padres de familia a dejar que tú como maestra enseñes a los hijos de ellos? Y eso no es una pregunta para ella, si no es una pregunta para la sociedad y es una pregunta muy compleja que nosotros como colombianos y como sociedad actual estamos lejos de responder”

*(Transcripción Situación Conversacional Mauricio Torres<sup>99</sup>, 2020)*

Continuando con ennegrecer, mariconear, travestir y chuequear las pedagogías críticas de raíz latinoamericana emerge la integralidad corporal obligatoria (Robert McRuer, 2006), la cual, hace parte del sistema de dominación capacitista que:

se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto, que existen cuerpos capacitados y otros no, unas personas que tienen discapacidad o diversidad funcional y otras que carecen de ella, y que esta división es nítida [...] el capacitismo está conformado por una noción medicalizada del “cuerpo normal” y un patrón de belleza normativa que es central para nuestras sociedades capitalistas que descansa sobre la heterosexualidad obligatoria y los valores occidentales de lo aceptable (Mario Toboso y Francisco Guzmán citados Lucas Platero, 2013, p. 212).

---

<sup>98</sup> Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, maestra que se autoreconoce como “maldita lisiada” es una mujer chueca, lideresa social perteneciente a la Movilización Social por la Educación, nodo Bogotá, entrañable amiga de Ammarantha y con quien suele compartir las aventuras del erotismo precario contra el cual luchan.

<sup>99</sup> Profesor e investigador del departamento de lenguas, orientó algunos de los espacios de formación de los cuales surgieron narrativas (auto)biográficas de Ammarantha Wass en clave de su lugar identitario en lo denominado “Camellos de la U” para la presente investigación.

Configurando entonces violencias estructurales contra ciertos cuerpos, específicamente, aquellos que habitan la chuecura, infringiendo sufrimiento al borrar por completo su humanidad y ciudadanía. Por tanto, es la segunda violencia estructural que precisa ser comprendida y desafiada en búsqueda de la liberación y emancipación de todxs lxs oprimidxs. Para ello, recurrí a los aportes de luchas crip/tullidas/chuecas, con miras a correr el velo sobre lugares del desconocimiento -ocultamiento e ignorancia- frente a quienes encarnan cuerpos no-normativos, discas, torcidos, enfermos, anormales o disidentes corporales, pero, que pareciese su dominación no demanda acciones colectivas en clave de vidas dignas-vivibles. Por tanto, necesitamos reinterpretar hoy las ideas de Paulo Freire (2005) sobre la relación hombre-mundo en constante movimiento para encontrar esos otros puntos de partida que son aparentemente ininteligibles a nuestras lecturas de la realidad, pero que sin ellos la educación liberadora encargada de engendrar purulencias en lo bancario perdería sentido porque silencia sus marcas vitales, las convierte de menor relevancia o no estructural:

En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla. (Paulo Freire, 2005, p. 99)



De este modo, las pedagogías críticas de raíz latinoamericana permiten que los lugares identitarios, en este caso, de lo chueco que es devenir disidente corporal puedan ser comprendidos desde la problematización, donde nos descubrimos condicionados, pero no, determinados. Por lo tanto, un compromiso ético-estético-político del educar liberador consiste en transgredir la integralidad corporal obligatoria entendida como biopolítica de normalización que se materializa en dispositivo de sujeción creando una ficción performativa del cuerpo normal, libre de cualquier alteración que afecte su funcionalidad. Asimismo, la integralidad corporal obligatoria es sostenida en “un entramado sociocultural que institucionaliza la capacidad como la norma de inteligibilidad que inviste de privilegios a ciertos cuerpos y marca como habitables algunas vidas, mientras sanciona, excluye y estigmatiza a quienes se han desviado de la imperante morfología funcional” (Jhonathan Maldonado, 2017, p. 55). En consecuencia, ciertas capacidades, por ejemplo, ver con los dos ojos -uno solo no es suficiente- son asumidas como naturales, vitales, centrales para el reconocimiento de humanidad y otorgamiento de la ciudadanía, celebradas al traer consigo un aparente pase a la felicidad y vida deseada, mientras al desdichadx que no le fueron otorgadas o las perdió cargará con el estigma de mercancía dañada<sup>100</sup>. Esta situación se agudiza cuando quien no posee la integralidad corporal obligatoria es el maestrx -nos construyen el imaginario que la chuecura está para recibir “instrucciones” jamás ser educada y mucho menos es posible que asuma un lugar de saber-; ya en el contexto universitario son

---

<sup>100</sup> María López (2008) desarrolló uno de sus trabajos investigativos sobre la relación género-discapacidad, allí exploró las experiencias de mujeres con discapacidad en diferentes áreas de sus vidas, algunas de ellas las relaciones de pareja, matrimoniales y sexuales, encontrando mitos que sobre ellas se construyen y que generan sufrimiento, sea porque se instauran desde fuera o hacen parte de su misma autopercepción, construida, por supuesto, en el encuentro con otrxs. Uno de los mitos opresivos es el ser “mercancía dañada” o “mercancía defectuosa”, la cual, pierde valor en el mercado del erotismo precario y los afectos sobreexplotadores, por tanto, precisan conformarse con lo que toque o sobre, esto es, asumir cualquier relación como posibilidad ante la amenaza de no ser deseada, vivir la soledad y no responder al régimen político heterosexual de la familia, la complementariedad y el estar con alguien -claramente- del sexo contrario.

parte de la sobrecarga laboral que enlazada con la precarización/sobreexplotación del quehacer profesoral los convierte en sujetos indeseados y motivo de descontento ante el tiempo que implica diseñar las estrategias para su formación, asunto que puede percibirse en las siguientes narrativas:

“yo fui a una entrevista, pues bueno, realmente no tiene palabras esa situación, lo experimenté en un colegio privado de Bogotá<sup>101</sup> -ah tú me referenciaste a la persona-fue bonito llegar allá, un trabajo llegar a Fontibón (*risa*), pero llegar allá y escuchar el formalismo -es que no cumples con el tiempo de experiencia-, y agregan -bueno, es que no sabría... (me lo decía la trabajadora social) '*tú con tú discapacidad ¿cómo crees que estarías pendiente de los niños?*' y yo le respondí -bueno, es que no estamos hablando de fantasmas- entonces como que sumercé-es que hay algo que se llama 'interacción', la interacción y el respeto que yo pueda vincular con mis estudiantes- e insistían en decir que no podían los niños salir del cuarto en el que estaban, porque era un aula aislada entonces... eh... pues de pronto ¿cómo poder hacer? ¿cómo poder tener una campanita y un cascabel en la manija para que los niños no se salgan y yo saber?' ósea muchas estrategias, pero se atan de la normalidad y paila, no hay nada, no hay nada que los saque de ahí, entonces implica mucho esfuerzo”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

“Alguna vez tuvimos una reunión en el Centro Tiflológico para precisamente tratar el tema de Ammarantha más en el sentido de cómo la acompañábamos, como acompañábamos a Ammarantha y a los chicos con dificultad visual y pues fue para nosotros toda una sorpresa saber que esos procesos implican mucho tiempo ¿no? E implican formación ¿no? La preparación de esos materiales, el pasar las lecturas para ellos puedan leer, revisar de qué manera hacerles el acompañamiento para que por ejemplo Lenguas tanto en francés como inglés pudieran participar de manera real y propositiva en las clases”

*(Transcripción Situación Conversacional Magda Bogotá, 2020)*

---

<sup>101</sup> Decidí omitir el nombre de la institución por cuidados éticos de quien narra y la investigación en general, puesto que es una institución con la cual no se dialogó ni estableció consentimiento informado para usar su razón social.

A propósito, la educación como práctica de libertad es un lugar pedagógico-político que cualquier maestrx puede anidar y no está sujeta a la capacidad o integralidad del cuerpo, aunque sí requiere compromiso con la transformación de las condiciones históricas, sociales, económicas, culturales y educativas que vivencian lxs estudiantes, sus comunidades y las sociedades del mundo. También precisa coraje para transgredir los límites del aprendizaje impuesto a modo de línea de producción donde no existe espacio para la curiosidad, en su lugar, se celebra la ausencia de preguntas, imaginación o creación, al tiempo que reclama la construcción de estrategias para la concientización donde se subvierta las racionalidades del dominador, las cuales, traen consigo el cambiar la mentalidad de lxs oprimidos en clave de hacernos más adaptables a sus mandatos, sin alterar nuestras condiciones de vida invivible en coherencia con el sistema de “Educación Bancaria”. Este sistema en palabras de Paulo Freire (2005):

anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para estos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad [...]

Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema. (p. 81)

La cita anterior me dio luces para conectar como bien lo señala el autor “uno y otro problema”, específicamente, la experiencia trans-chueca, porque considero primordial el desafío que tenemos ante la presencia en espacios organizativos, contextos escolares, universitarios y la escena pública que realizan sujetxs que habitan lo trans, chueco y trans-chueco. Por lo tanto, es solamente junto a ellxs como podemos descubrir otros modos de liberación y resistencia que no entraron en los ángulos de realidad comprendidos por Paulo Freire y tampoco aparecen dibujados en las pedagogías críticas de raíz latinoamericana constituidas hasta hoy. No obstante, en la presente investigación se hizo un esfuerzo por dialogar con la radical experiencia trans-chueca como se lee en los relatos a continuación.

“mi tropel también primer estudiantil, fue a los 13 años, fue como en el colegio, pues también se desbocó porque los chinos igual lo que querían era hacer desorden, entonces la cagaron al romper los vidrios, el colegio quedó vuelto mierda, y los vecinos salieron con palo y machetes, porque las casas también las estaban apedreando y había llantas, de todo, hubo severo caos, igual yo estuve apoyando, la toma de los chinos de 11 y no dejaron entrar, pusieron cadenas y luego vi que todo se puteaba [...]

Una también va recogiendo todas esas luchas, porque entonces una empieza a entender las del proletariado, pero también las de las trans, y de las trans, por derecho con las de las putas, por eso somos aliadas, las de discapacidad también, cuando me han convocado y cuando yo veo buena, como que, si puedo apoyar de una”

*(Transcripción Situación Conversacional, Ammarantha Wass, 2020)*

“Sobre el lugar de las arengas, Ammarantha decía -al final es la única arma que tengo, la única arma es mi grito de dolor- y entonces, como lo dice en la situación conversacional Silvana -pues es que la arenga es la posibilidad de analizar lo que nos pasa colectivamente, organizar una forma de denuncia y sacarla a través del cuerpo; crearla desde el cuerpo y sacarla también- En eso Amma expresaba que -pues cuando salen las arengas se calienta mucho el parche- siendo un repertorio de lucha encarnado”

*(Fragmento Diario de Campo, Yennifer Villa, 2020)*

“Laura Alarcón<sup>102</sup>: ¡¡¡Presente, presente, presente!!! Y siempre combatiente -Porque el color de la sangre jamás se olvida, las prostitutas caídas serán vengadas, vestidas de malla y licra políticamente vivas, no han muerto, no han muerto, no han muerto compañeras ¿Y quién las vengará?, las putas bien paradas- La furia travesti es como un llamado, es un aullido de perras, lobas, zorras que se unen para salir juntas a destrozarlo todo porque nos destrozaron desde antes”

*(Fragmento entrevista realizada por Colombia Informa a Ammarantha Wass y que titularon “Ammarantha Wass: símbolo de identidad y luchas trans”, 30-jun-2020<sup>103</sup>)*

En esta perspectiva, la integralidad corporal obligatoria coloca ante nosotrxs el perfeccionamiento de los cuerpos ya sea en su funcionalidad o belleza, la dicotomía capaz-incapaz en conjunto con la ficción de las capacidades, esas mismas, asumidas como naturales, universales, vitales y determinantes para la lucha social. ¿O se imaginan una revuelta social que no implique el gasto de energía puesto en las calles mediante marchas, plantones, cacerolazos? ¿Escapar de disparos directos al cuerpo por parte del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) sin ver con los ojos? ¿la dignidad de la chuecura ante el Estado reclamando NO MÁS discapacitados utilizados para marcar, castigar y aterrorizar a lxs manifestantes ante la latente amenaza de perder un ojo o la vida? Precisamos entonces, de una praxis -que es intencional- donde la formación pase por la fugitividad del capacitismo, nos reconozcamos como sujetos de resistencia con la posibilidad de crear

---

<sup>102</sup> “La Puta Agonía” así solía llamarse cuando le preguntaban su nombre, remarcando la manera en que el sistema la deseaba oprimida y convertida en repugnante. Puta por elección, actriz, maestra egresada de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lideresa social, amiga entrañable de Ammarantha con quien compartía hogar tiempo después de su expulsión de la casa materna, lamentablemente víctima de un accidente de tránsito -aún sin confirmar responsables, sin muchos detalles ni verdad- que le costó la vida, aun la lloran sus amigxs quienes no comprenden su ausencia cotidiana.

<sup>103</sup> El vídeo de la entrevista se encuentra en el siguiente enlace <https://www.colombiainforma.info/video-ammarantha-wass-simbolo-de-identidad-y-luchas-trans/>

realidades otras, sea asumido el compromiso de revelarnos ante cualquier opresión, venga de donde venga, como bellamente narra Ammarantha Wass cuando habla de sus juntanzas con otras reivindicaciones, que no son exclusivamente las que atraviesan su cuerpo. De allí su relacionamiento con la ayuda auténtica propuesta por Paulo Freire (1997) y comprendida como:

Aquella en cuya práctica los que en ella participan se ayudan mutuamente, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que buscan transformar.

Solamente una práctica, en que se ayudan y los que son ayudados se ayudan simultáneamente, hace que el acto de ayudar no se distorsione en dominación del que ayuda sobre quien es ayudado<sup>104</sup>. (p. 12)

Considero que estas apuestas de ayuda autentica articulan experiencias político-colectivas irruptoras a los sistemas capitalista, patriarcal y capacitista, responsables estos de la violencia estructural instaurada en los espacios donde, como diría Gloria Anzaldúa (2016), emerge el “miedo a volver a casa. Y no ser aceptada. Tememos ser abandonadas por la madre, la cultura, la raza, ser rechazadas, culpadas, dañadas” (p. 60).

Es así como, desde las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, se convierte en una urgencia reconocer las maneras en que se organizan quienes han vivido el daño a causa del régimen político de la heterosexualidad y la integralidad corporal obligatoria, con el fin de generar un estado de abertura radical en nosotrxs quienes hemos sido cooptados por la ignorancia como política de conocimiento frente a lo que implica la relación género-discapacidad-clase. De manera que, el estado de abertura radical es un lugar donde se

---

104 Traducción propia de portugués brasileño al español.

expanden constantemente los parámetros<sup>105</sup> y “existe en cualquier situación de aprendizaje en que los alumnos y los profesores conmemoran su capacidad de pensar críticamente, de dedicarse a su praxis pedagógica”<sup>106</sup> (bell hooks, 2013, p. 267). Por tanto, requerimos condiciones éticas, sensibles, políticas e igualmente materiales donde florezca el involucramiento con las vidas de nuestrxs estudiantes fuera y dentro del aula, no podemos permitir la lejanía, esa frialdad que genera la ausencia de tiempo o las restricciones frente al relacionamiento. Por el contrario, bell hooks (2013) en su diálogo con Paulo Freire insiste en la mutualidad, el aprender juntos a partir de un compromiso mutuo, ese mismo, donde la formación se vuelve responsabilidad colectiva, no solo del maestrx -que, si bien toma decisiones, hace de la educación una acción consciente, intencionada y contextualizada- también, de sus estudiantes como sabedorxs, sujetos participes del desocultamiento, el cual, conlleva a las preguntas ¿contra quién? Y ¿en favor de quién practico? Develándose el vínculo entre la comprensión que hago de la realidad, los sentidos de la enseñanza y los límites que posee toda práctica, en este último caso:

comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases en determinada sociedad es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible y por lo tanto de los límites de la práctica político-educativa. (Paulo Freire, 2017, p. 52)

Por ejemplo, en momentos la lucha trans-chueca ha vivenciado el cansancio existencial, el agotamiento, el sufrimiento y la desazón que genera la sofisticación de la violencia por parte de los opresores y su dominación, lo cual, puede ocasionar según Paulo

---

105 En la obra de Paulo Freire el autor suele usar el concepto límites, sin embargo, comparto el posicionamiento de Estela Quintar (2008) al proponer hablar de parámetros dada la posibilidad que tenemos de ampliarles constantemente, dotarles de movimiento, construir otros o mudarlos a partir de la práctica.

106 Traducción propia de portugués brasileño al español.

Freire (2017) una anestesia histórica donde el mañana es un hoy repetitivo, se pierde así la idea de futuro y se habita el presentismo. Algunas frases que circulan en los movimientos sociales son: “esto no cambiará”, “siempre pasará lo mismo”, “nunca será posible lograr algo diferente”, “ellos siempre ganan”, “para qué perder energías en hacer algo”, mientras eso sucede, el autoritarismo de derecha suele estar activado de manera permanente, alerta a que lxs sujetos y organizaciones sociales puedan transformarse en su comprensión del mundo y, por ende, reclamen lo que les ha sido arrebatado. Como consecuencia, las pedagogías críticas y el pensamiento crítico son un peligro latente que DEBE SER EXTERMINADO “de ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la -democracia-, para su democracia” (Paulo Freire, 2017, p. 116), es entonces la derecha enemiga de todo acto de liberación y democracia. Por tanto, el autoritarismo se convierte en la manera de reprimir cualquier purulencia rebelde, insumisa e in-surgente que provenga de la clase trabajadora mariquita, travesti y chueca, algunos sentires insurrectos se encuentran en las siguientes narrativas:

“Y mis experiencias se han transformado en esa digna ravia, y se combinan porque pues tú no puedes mostrar vulnerabilidad y pues nada, igual es que la rabia permite muchas cosas, es como un fueguito que toca controlarlo; yo un día me sentía re-mal, uno de los días que dormía allá en el piso en el cuarto de Yazmín, me empezó, sentí que me iba a dar diarrea y es como cuando despierto, y es una cosa en el estómago así dolorosísima, y no es como de cuerpo una siente que es nerviosa, una siente, y se cae algo, y duele y es como que me dolía y como que sentí eso y eso ya en las palmas de las manos y en las plantas de los pies, me hormigueaba todo y yo sentía como un...y yo -jueputa ¿qué es esto? [...] desde ahí he tenido que calmarme, y es que la ansiedad llega y de repente siento un vacío rarísimo en el estómago y hágale y una es como - ay ¿por qué otra vez? - y los días en que una amanece mal humorada y todas esas vainas, que se combinan como varias cosas que una no entiende si están conectadas o no”



*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“El caudillismo hace que también se caiga la lucha, se caiga muchas veces y también el miedo que queda después de eso ¿no?, porque esta sociedad pues (como todas) han sido pacificadas a punta de miedo y violencia, y ahora el miedo es el que gobierna ¿no? -ay no haga porque hay nuevo código de policía-hay muchas cosas que se están manejando desde la represión y que una copia es más por miedo que por otra vaina y que triste que sea así, que cagada vivir con susto”

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

“Hubo bloqueos, pancartas y gente indignada movilizándose -Dignidad, inclusión, no más Teletón-, -¿y qué queremos? ¡Dignidad! ¿y qué nos dan? Teletón y barreras por montón- fueron dos de las arengas que se escucharon en las carreras décima y séptima y calles 19 y 26 en pleno centro de Bogotá”

*(Fragmento tomado del texto publicado por Ammarantha Wass en la Revista Sentiido, género, diversidad sexual y cambio social, bajo el nombre de Inclusión, No Teletón, 2016)*



**Figura 19.** Marcha “No más TELETÓN”. Fotografía tomada de <https://sentiido.com/11195-2/> fue compartida por Ammarantha Wass a la revista como parte de la reflexión que realizó a modo de lectora invitada en 2016.

¿Pero qué hacer con el cansancio existencial? ¿Qué les corresponde a las pedagogías crítica de raíz latinoamericana imaginar y proponer para posibilitar la fugitividad de la anestesia histórica? ¿Cómo responder a la estrategia de exterminio contra el pensamiento crítico? Estas son preguntas que no poseen una única respuesta, tampoco, pretendí resolverlas a modo listado de acciones por hacer, preferí articularlas a la propuesta freiriana recontextualizada y reconfigurada con las voces feministas, queer y chuecas que he venido deshilachando. Por ello, me situaré en dos lugares comunes para bell hooks (2010) y Paulo Freire (2002), se trata de problematizar la vivencia del amor y la amorosidad, y es que “el amor cura. Nuestra recuperación está en el acto y en el arte de amar”<sup>107</sup> (bell hooks, 2010, p. 1). Pero, solemos sentipensar que no existe ningún amor en nuestras vidas, lo cual, puede reducirse a decir que es un problema individual, del universo privado y que tiene solución al “conseguir pareja”, aunque de eso no se trata, más bien, la autora se radicaliza al reconocer que las opresiones y la explotación distorsionan e impiden nuestra capacidad de amar, agregando:

Una sociedad donde prevalece la supremacía de los blancos, la vida de los negros es permeada por cuestiones políticas que explican la interiorización del racismo y de un sentimiento de inferioridad. Esos sistemas de dominación son más eficaces cuanto alteran nuestras habilidades de querer y amar<sup>108</sup>. (bell hooks, 2010, p. 1)

Y no es solamente la vida de lxs negrxs, en realidad comparten la “herida emocional” con quienes habitan la frontera, particularmente las comunidades trans, chuecas y trans-chuecas porque la dominación y opresión afectan nuestro sentir. Se vive con la

---

<sup>107</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.

<sup>108</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.

imposibilidad de dar y recibir amor, máxime cuando lo reiterativo es el desprecio, la burla, los golpes, el destierro, el temor a ser descubierto, la obligatoriedad de ser querido solamente en lo privado-escondido y el imaginar que cualquier expresión de afecto puede ser la única y la última. Asimismo, se experimenta la urgencia por sentirse amado y el esperar indefinido por el momento “seguro”, en el cual expresar los sentimientos o la represión de los sentimientos como estrategia de sobrevivencia porque ante cualquier exposición se pone en riesgo la vida. En clave de lo anterior comparto las siguientes narrativas.

“pero estaba feliz y me rasguñaban las ramas, ahorita ya le tendré más cuidado por los tatuajes, ya ahorita sería como -no, me voy a forrar toda, gruesito, telita- todo lo que necesite porque hay que protegerse, pero en ese entonces pues yo estaba en el afán de sentir y pues porque una está acostumbrada a la tosquedad ¿no? No sabe recibir amor, pero si violencia, o los golpes fuertes, o una ya igual resiste mucho y no se da cuenta de los umbrales de dolor que sostiene”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“Luego de presentar la obra, tuve un bloqueo muy fuerte que no me permitía sentir nada, (ninguna emoción) estaba pasmada por culminar la obra y porque mucha gente quería celebrar mi cumpleaños. Yo no quería. Me senté como 30 minutos a reflexionar porque no era capaz de recibir el amor, acostumbrada a recibir la tosquedad y la violencia. Si me remito al lugar, siento el vacío en el estómago por la presentación de teatro y los halagos de la gente que me aturdían y asustaban”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Para cerrar, diría que descuidar la cuerpo emocional, es decir: dejar que se maltrate, que cualquiera la manche, o pretender que no existe, hace que una se reviente, o se queme y ya no quiera más que entregarse al sistema, y procurar negociar, y rogar a Dios para que una en verdad, gane algo...”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

De este modo, expresa Ammarantha Wass que el amor no es entonces un asunto importante porque se antepone luchar por la sobrevivencia, se percibe al parecer como una pérdida de tiempo en comparación con resolver el alimento, pago de arriendo, comida, servicios, en paralelo a estar “con los taches arriba” alerta ante cualquier ataque transfóbico, clasista o capacitista. En lugar de amor, se encarna la rabia esa que libera, no obstante, puede consumirnos si es avivada con las constantes injusticias, discriminaciones y exclusiones. En consecuencia, las pedagogías críticas de raíz latinoamericana en diálogo con el pensamiento de bell hooks (2010) hacen aperturas para visibilizar la potencia que tiene en la resistencia colectiva atender las necesidades materiales e igualmente las emocionales -o de la “cuerpa emocional”-, es preciso crear condiciones de vida digna con espacio para sentirse querida, poder expresar lo que sentimos, reconocer las necesidades afectivas, tramitar el cansancio existencial desde el pedir ayuda, transformando así nuestro poder, al distanciarnos de la autosuficiencia capitalista para reposicionarnos ante el otro a partir de la confianza junto el reconocimiento de que no podemos con todo solas. Por tanto, la educación liberadora está enraizada en una formación donde aprendamos a recibir el amor sin temor al placer, el gozo o asumiendo que el único camino es el autoaislamiento y el abandonar a quienes queremos para de alguna manera salvarnos.

Ahora bien, para seguir profundizando en el amor que sostiene a las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, retomo a Paulo Freire (2012), él señala como la amorosidad no deja perder el sentido de nuestro trabajo como maestrxs porque impregna el vínculo con lxs estudiantes junto al propio proceso de enseñar, es decir, ante la arremetida de las negatividades al quehacer, que pasan por: la precarización del trabajo, la estigmatización de

la lucha sindical, el empobrecimiento, los crímenes cometidos contra comunidades enteras, los desplazamientos y porque no, las mismas dictaduras. Así nos queda el “amor armado” retomando el poema escrito por Thiago de Melo (1966), quien en plena dictadura brasileña convoca al pueblo a recordar el poder que posee, ese que ante el ocultamiento de la democracia persiste e insiste en mantener viva la llama rebelde por otras vidas más justas, cuidadosas y libres, por ello expresa:

Canção do Amor Armado<sup>109</sup>

“Vinha a manhã no vento do verão,  
e de repente aconteceu.  
Melhor  
é não contar quem foi nem como foi,  
porque outra história vem, que vai ficar.  
Foi hoje e foi aqui, no chão da pátria,  
onde o voto, secreto como o beijo  
no começo do amor, e universal  
como o pássaro voando — sempre o voto  
era um direito e era um dever sagrado.

De repente deixou de ser sagrado,  
de repente deixou de ser direito,  
de repente deixou de ser, o voto.  
Deixou de ser completamente tudo.  
Deixou de ser encontro e ser caminho,  
deixou de ser dever e de ser cívico,  
deixou de ser apaixonado e belo  
e deixou de ser arma — de ser a arma,  
porque o voto deixou de ser do povo.

Deixou de ser do povo e não sucede,  
e não sucedeu nada, porém nada?

De repente não sucede.  
Ninguém sabe nunca o tempo  
que o povo tem de cantar.  
Mas canta mesmo é no fim.  
Só porque não tem mais voto,  
o povo não é por isso  
que vai deixar de cantar,  
nem vai deixar de ser povo.

Pode ter perdido o voto,  
que era sua arma e poder.  
Mas não perdeu seu dever

---

<sup>109</sup> Al ser un poema escrito en portugués brasileño prefiero no realizar traducciones, con miras a evitar alterar la potencia de sus sentires convertidos en versos.

nem seu direito de povo,  
que é o de ter sempre sua arma,  
sempre ao alcance da mão.”

(Fragmento Poema de Thiago Melo, 1966, p. 5)

De esta forma, al leer la invitación freiriana a un “amor armado” puede conectarse la digna rabia de Ammarantha Wass, la cual, nos sitúa frente al infortunio con el fueguito purulento de que “es posible reinventar lo inventado, porque mañana va a ser otro día” parafraseando un poco la poderosa canción “Apesar de Você”<sup>110</sup> de Chico Buarque (1978) escrita en pleno auge del régimen en Brasil, himno revolucionario del mundo.

A diferencia del amor hegemónico, posicionarnos en el “amor armado”, que también puede ser nombrado como “amor luchón”<sup>111</sup>, trae consigo el amarnos comunitariamente, y eso no es esencialista, estoy ubicada en un lugar donde la amorosidad es práctica y, por ende, política, oponiéndose al individualismo capitalista, creando contrahegemonía al reivindicar los cuidados y democratizarlos. De esta forma, el “amor armado” nos hace responsables del otro en su sentir, irrumpe el amor propio como asunto privado y personal para llevarlo a la escena de lo colectivo. También es transgresión de lo jerárquico afectivo, la exclusividad del vínculo, el mito de que el “amor amando se acaba”, el consumo de cuerpos bajo la relación sobre/exploadora de “reciprocidad” desconociendo que no todas

---

<sup>110</sup> A la canción llegué en pleno Estallido Revolucionario Social en Colombia, comenzaba el mes de mayo del 2021 entre marchas y clases a la calle, con Ammarantha Wass conversamos de lo bello que era el portugués brasileño, ella como amante de la música y maestra de lenguas me sugirió escucharla para disfrutar de lo cultural, dado que comenzaba mis estudios en segunda lengua, al compartirla mediante audífonos y la encendida de un cigarrillo fue inevitable contener el aliento, allí la esperanza se respiraba, nos goleaba una cierta alegría de estar viviendo un momento histórico rebelde, sabíamos que la fuerza del movimiento social sería más reprimida de lo dimensionado, aun así cantábamos que “mañana va a ser otro día” reconocíamos el futuro como nuestro. Hoy en medio del exilio forzado la escucho, y no puedo dejar de imaginar los fueguitos que fuimos y seguimos siendo, aunque no sea en las mismas tierras.

<sup>111</sup> Durante el Estallido Revolucionario Social en Colombia, las mujeres obreras de sectores populares bogotanos donde realizamos clases a la calle solían usar el luchón o luchona para nombrarse, era un tipo de reconocimiento que se hacía a quienes salían del silencio y reafirmando el derecho a la lucha habían organizado a sus comunidades para estar activas en el movimiento social avivado con las entrañas Caleñas, y con un despertar inimaginable a lo largo del país.

las personas pueden equiparar lo que brindamos. Igualmente, se fuga de los principios de respetabilidad y tolerancia -propios del liberalismo aséptico-, en contraste, problematiza el deseo, el erotismo, los placeres, la sexualidad y los vínculos “legítimos” de afecto que imponen un tipo de familia o restringen el amar al régimen heterosexual donde se obliga a la coherencia entre sexo-género-deseo como lo encarnan las siguientes narrativas:

“Entonces, cuando empiezo, como a escarbar en ello, empiezo es a conocerme, a conocerme y a buscar no el deseo externo, sino a desearme, a desearme a mí, a buscar digamos como una cierta feminidad, porque también quería pasar como invisibilizada, que nadie me viera, que si alguien me miraba pues no me iba a sentir merecedora de esa mierda, de pronto erótica o algo así, sino que sentía que tenía que trabajar más y más”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Natalia Puentes, 2019)*



**Figura 20.** Encuentro Clase “CLACSO” Erotismos-deseos anticapacitistas y antipatriarcales, donde comenzaba un año más en los andares, nos habíamos descubierto con Kevin Angélica Lineros quien habitaba un tránsito como chico-trans-sordo en una constante lucha con la comunidad sorda, de

oyentes y la educación especial que reclamaba la normalización del deseo y el género; también junto a Natalia Puentes que como mujer feminista chueca alzaba la voz como una “Maldita Lisiada” que comenzaba a encontrarse con un cuerpo que no dibujó de niña, pero con el que ahora recorría las calles en su bicicleta, mientras reclamaba su lugar en el espacio público; y también con Lorena maestra e intérprete de Lengua de Señas quien desde su sensibilidad lograba resistir para posibilitar una accesibilidad entre luchonas sordas y oyentes apostando a ser puente de nuestras voces.

“No hay un compañero que sea íntimo, que quiera bonito, que sufra bonito con uno... que acompañe también el dolor, que sea condolente, no indolente. Entonces eso no hace sentir una soledad -yo diría- de contacto, de contacto psico-físico-sexoafectivo, y esto duele porque nuestros amigos no pueden ocupar todos esos roles”

*(Transcripción Situación Conversacional Connie, 2020)*

Por lo tanto, corresponde a nuestro quehacer como maestrxs reinventar la amorosidad en la pedagogía, a modo de retorno a las emociones políticas, esas que parafraseando a Asunción Pié Balaguer (2019) fueron resueltas como mundo de la subjetividad negándolas y considerándolas impropias del conocimiento, específicamente, científico. Así pues, “no hay lugar para la apatía, el no poder o no querer, la desidia, el cansancio, el agotamiento” (p. 30), porque la arremetida de la positividad en la práctica pedagógica persiste en configurar soledades extremas bajo el lema “sí se puede”. Vivimos entonces la ficción de autofabricarnos como un mejor producto con la pretensión de poder entrar en el mercado y no ser expulsado, lo que genera formas de relacionamiento consumistas mutuas, dado que solo preciso de ellx para satisfacer mis necesidades, luego es desechable al asumir la libertad desde la desvinculación.



Por el contrario, la autora propone una liberación en la sujeción al otrx, quizás no a modo de necesidad o espontaneísmo sino como decisión de asumirnos comunitariamente, en la profundidad del afecto, en el rozarnos la piel, sentirnos en la corporeización de nuestras experiencias y potenciando la autoestima como un aspecto fundamental en la formación, al permitir esta, según bell hooks (2013), resistir a contextos sociales hostiles y violentos. Lo anterior requiere construir la confianza en nuestro derecho a existir, a creer en las habilidades que poseemos, asumirnos, diría Natalia Puentes como merecedoras del ser vistas, amadas, elogiadas, escuchadas y cuidadas confrontando los retos del día a día.

Para finalizar, el amor luchón, mariconeado, travesti, chueco y ennegrecido que propongo en diálogo con las pedagogías críticas de raíz latinoamericana no pertenece a la cultura patriarcal donde se une a los mandatos de posesión, dominación y sometimiento - más adelante retomo este planteamiento-, tampoco, está fuera del hecho educativo ni es exclusivo de las mujeres -blancas-, en su lugar, se recoloca al lado de la búsqueda por la liberación, el poder y la emancipación recordándonos que no puede existir justicia social sin su anidamiento, su existencia es estructural a la revolución. Cierro dejando una provocación sobre la manera en que la amorosidad está ombligada a la valentía, canta Silvio Rodríguez (1978) “Los amores cobardes no llegan a amores ni a historias, se quedan allí” e imaginaba el miedo que resuena en mí -que es concreto- desfigurado cuando descubre la colectivización de los dolores, no solo de las luchas como debate Ammarantha Wass en los relatos siguientes.

“La vida y el derecho a ser y existir es uno de los pilares familiares para mí, puesto que al tiempo que crece Cuerpxs en Resistencia, crece Ammarantha Wass como ser humano, como mujer política, también, como

alguien que procura deconstruir partes de sí misma y sentirse amada tal cual es”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*



**Figura 21.** Con LaBanda Sin Miedo saliendo a marchar. Fotografía tomada de la Guía 4 “Taller Semiótica” elaborada por Ammarantha Wass, el nombre de esta se mantuvo como el texto original.

“No puedo decir que la banda<sup>112</sup> es mi familia todavía, pero marchaba en defensa de mi hogar, la UPN. Siempre digo y reitero que creo tener una topofilia por la UPN. Es mi sitio y estando en ella, me siento

segura, viva, hermosa, digna y rodeada de amor”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

## **Travestir, mariconear y chuequear las pedagogías críticas de raíz latinoamericana.**

### **Justicia erótica y furia trans-chueca**

No puedo concebir una pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista que no asuma el compromiso político-estético-ético de desbarbarizar la acción formativa, al tiempo

---

<sup>112</sup> LaBanda sin Miedo es una colectiva feminista de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sostenida por el trabajo político, sensible y pedagógico de estudiantes y egresadas que han colocado en la escena la urgencia por despatriarcalizar la Universidad. Entre sus luchas se encuentra la construcción de protocolos para prevenir y actuar sobre las violencias de género, exigencias de justicia ante casos de acoso y abuso dentro y fuera del contexto universitario, en paralelo a espacios de formación en articulación con Sindicatos junto a profesoras.

en que construye un proyecto emancipador donde cualquier opresión implique estar alertas para combatirla, y por supuesto, sea posible el vínculo desde las diferencias no dominantes. De lo contrario, impera una moral meritocrática en la liberación que solamente se siente interpelada por los dolores de aquellas vidas reconocidas como dignas, bajo mi propia -y sesgada- lectura de mundo, asunto completamente problemático si reconocemos la fuerza política de Ammarantha Wass cuando traviste, mariconea y chuequea el movimiento estudiantil, las colectivas de trabajadoras sexuales, las organizaciones sociales de personas con dis/capacidad, los sindicatos de trabajadorxs, los espacios universitarios, contextos de práctica o territorios donde realiza formación política a nivel nacional. Es entonces el suyo un llamamiento a buscar lo común, que, de ninguna manera, atenta contra las reivindicaciones particulares; sin embargo, expande nuestra comprensión de la realidad al enfatizar en que toda libertad obtenida para un colectivo, en realidad nos hace libres a todxs.

De esta manera, deseo retomar los diálogos que he sostenido en el último tiempo con educadoras populares, pedagogas críticas, feministas, activistas trans, chuecas, trans-chuecas, trabajadoras sexuales, mariquitas, profesorxs de contextos universitarios y escolares en conjunto con mi directora de tesis, allí son recurrentes las preguntas ¿realmente existe una pedagogía feminista?, ¿cómo se configura la pedagogía feminista que además es atravesada por una perspectiva anticapacitista? Comenzaré afirmando que existen diferentes propuestas denominadas como pedagogías feministas -o de otros modos cercanos-<sup>113</sup> como

---

113 Ante la eclosión de los feminismos aparecen propuestas que se articulan a cada uno de ellos frente a sus sentidos y horizontes de posibilidad, lo cual convoca a sentipensar de otra manera el encuentro con la proliferación de saberes y conocimientos que allí confluyen y que inmediatamente convocan a una fragmentación politizada frente al sujeto del movimiento feminista, que no está determinado. Por el contrario, habita un movimiento constante que genera desequilibrios ante racionalidades hegemónicas que insisten en establecer sus límites.

puede observarse en la Tabla 4, junto a matices muy particulares en su configuración como son:

- i) Algunas con un mayor énfasis en la comprensión del género o la integralidad corporal obligatoria, pero sin mucho interés sobre lo pedagógico. Esto se encuentra aparentemente resuelto si la crítica está puesta en lo escolar o educativo en general
- ii) Otras centradas en las metodologías en lo relacionado con el diseño de talleres, cursos, diplomados o rutas didácticas para trabajar en diferentes comunidades, particularmente de mujeres, y esto se hace reiterativo cuando el lugar no es la teoría queer sino se orienta a lo popular o comunitario
- iii) Unas propuestas, también, son focalizadas en tematizaciones alrededor del patriarcado, los estudios de género, la interseccionalidad, las sexualidades y lugares identitarios en un esfuerzo por colocar en el currículo aquello borrado por la dominación.

**Tabla 4.** Ruta de lectura sobre las comprensiones existentes frente a las pedagogías feministas que entrecruzan las experiencias que subvierten del género, el sexo y la corporalidad<sup>114</sup>.

Autorxs	Nombre de la Propuesta	¿Desde dónde se posiciona?	¿Cómo comprende la pedagogía?
Deborah Britzman (2002)	La Pedagogía Transgresora y sus extrañas técnicas	Devela la normalización como sistema de opresión donde quienes alteran el orden por sus lugares del deseo, transgreden el género o encarnan corporalidades otras son sometidas a prácticas violentas en contextos escolares. Para ello, recurre a la problematización de la acción formadora en una lectura desde la teoría queer donde su propuesta se potencia al poner bajo sospecha la inclusión y llamar a la configuración de revueltas deconstructivas.	Su propuesta tiene un lugar en las pedagogías críticas de raíz anglosajona, también posiciona a las pedagogías queer y transgresoras al compartir con ellas el interés por comprender la manera en que las identidades poseen insuficiencias que precisas ser denunciadas dada la constante imposición de una normalidad exorbitante. Igualmente, su mirada está sobre la enseñanza y los modos en que podemos generar otras prácticas.

<sup>114</sup> La organización de la tabla está en clave de cómo fui descubriendo cada texto, no es cronológica ni responde a los orígenes de lxs autorxs.

Laura Moya (2014)	Pedagogicrip: Dar la palabra al cuerpo, la experiencia encarnada para deconstruir lo normativo.	La problematización de la autora está dirigida a los modos en que opera la normalización sobre los cuerpos, particularmente de quienes habitan la discapacidad como ella y que reclaman una deconstrucción frente a lo normativo. Entre sus reflexiones está la denuncia a la existencia de una razón normalizadora que constantemente vigila la emergencia de lo crip -tullido/chueco-.	Las reflexiones frente a la pedagogía toman elementos de la teoría queer, los estudios culturales y las pedagogías de la diferencia reconfiguradas en Argentina con Carlos Skliar. Asimismo, profundiza en el sistema capacitista para llevar al lector a comprender en qué consiste la integralidad corporal obligatoria y su imperceptible existencia en lo pedagógico.
Asunción Pié Balaguer (2019)	La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y la resistencia.	La discusión central está en la reivindicación de la vulnerabilidad y nuestras fragilidades para encontrarnos desde allí con experiencias de la discapacidad que en lugar de ser distantes o asumirse como problemas individuales y específicos que poseen “ciertos sujetos” en realidad nos convocan a la democratización del cuidado y las resistencias ante un capitalismo cada vez más violento. Es así como, su propuesta implica recolocarnos en el cuidado, buscar los procomunes, abrirnos a experimentar la vulnerabilidad en resistencia a la positividad capitalista y la generación de condiciones para colectivizar el cuidado.	Su trabajo se encuentra articulado a la pedagogía queer de raíz española y americana, para remarcar la potencia de los cuidados en clave de una pedagogía de la vulnerabilidad que resiste al capitalismo. Aunque sus fuentes y otros trabajos se articulan a la pedagogía social y los feminismos negros.
Lucas Platero Méndez (2018)	Ideas clave de las pedagogías transformadoras .	El autor retoma los planteamientos de Deborah Britzman y bell hooks para proponer elementos claves que habría que tener en cuenta al imaginar otra pedagogía. Reconoce también la forma en que las pedagogías queer pueden quedarse en un plano de lo abstracto y no materializarse en la práctica.	Dialoga con las pedagogías queer españolas y americanas. Además, entrecruza los feminismos negros hasta llegar a val flores con las prácticas pedagógicas que irrumpen
Alanis Bello (2019)	Una pedagogía travesti para incomodar la normalidad.	La autora toma su experiencia como maestra travesti -aunque en sus últimos escritos se reconoce como sujetx no binarix- para problematizar la acción formativa, específicamente a nivel escolar y universitario, y, de esta forma, plantear reflexiones políticas, sociales y culturales donde la experiencia travesti es un lugar para la construcción de saberes e irrumpe como pedagogía que trasgrede la normalidad y un reclamo por el cuidado de todas las vidas consideradas invivibles.	Situada en las pedagogías queer de raíz americana y latinoamericana hace un esfuerzo por comprender qué es la pedagogía y por qué es fundamental su transgresión, asunto que amplía al retomar sus experiencias como maestra travesti, pero también niñx mariquita en la escuela.
Tania Pérez (2014)	Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software.	El trabajo permite reconocer la forma en que las pedagogías feministas se posicionan desde las pedagogías críticas de raíz latinoamericana para proponer modos otros desde los cuales develar las opresiones en un esfuerzo por comprender la realidad. Igualmente, entrecruza la tecnología y el lugar de las mujeres trabajadoras.	Es el primer texto donde se hace un esfuerzo por comprender en qué consisten las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, para ello retoma la obra de Marco Raúl Mejía y entreteteje un diálogo con la teoría feminista, particularmente sobre procesos de enseñanza, ciencia y tecnología.
Karina Bathyany (2008)	Para una pedagogía feminista en perspectiva latinoamericana.	El trabajo hace un recorrido por las preocupaciones que sostienen el reimaginar una educación feminista. Para ello, la autora retoma problemáticas mundiales y propias del continente para reclamar el espacio en la	La propuesta frente a la pedagogía feminista está más dirigida a lo educativo y la forma en que se precisan transformaciones a lo largo del continente. Asimismo, ahonda en

		educación que permita comprenderlas y luchas contra ellas, al afectar la vida de todxs.	la manera en que la perspectiva latinoamericana requiere de los feminismos para ampliar su comprensión sobre los problemas que nos aquejan como pueblos. Finalmente, posiciona el cuidado como un asunto estructural para los cambios sociales, culturales y políticos que buscamos.
Alanis Bello (2020)	Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca.	Recolocada como investigadora en el contexto brasilero, lx autorx aborda la experiencia de profesoras que orientan procesos formativos en las escuelas ubicadas en favelas de Río de Janeiro. Allí profundiza en las marcas que deja la violencia y en como cada una de las entrevistadas asume el cuidado de la vida como práctica.	El trabajo está posicionado en las prácticas pedagógicas de las maestras y dialoga con la propuesta de Tania Pérez (2014) acerca de las pedagogías feministas, aunque la fuerza está en como incorpora el cuidado a lo pedagógico como asunto central.

Fuente. Elaboración propia.

Además, hallé definiciones sobre la pedagogía a modo de ciencia o disciplina donde no se sospecha frente a la contradicción que existe al generar mixturas entre experiencias feministas, queer, crip o travestis con la pedagogía moderna<sup>115</sup>. Pareciese que lo importante aquí es la teoría crítica feminista -profundamente abordada-, más no la comprensión de las pedagogías críticas de raíz latinoamericana -o quizás anglosajona o europea-.

Al mismo tiempo, tres nodos para imaginar la pedagogía feminista estaban en los trabajos revisados, el primero es la insurrección de la vulnerabilidad como posibilidad de juntanza y liberación, propuesta realizada por Asunción Pié Balaguer (2019) quien enlaza con el segundo alrededor del cuidado que también es abordado por Alanis Bello (2020;2021) y Karina Battyany (2008) y el tercero vinculado a las resistencias/fugitividades impregnadas en nuestros cuerpos en una exigencia por politizar el quehacer pedagógico feminista y que comparten las tres autoras, por supuesto, con intensidades diferentes.

<sup>115</sup> Hago referencia a la comprensión de la pedagogía como ciencia o disciplina sostenida en un método único a través del cual es posible “enseñar todo a todos” de manera descontextualizada y asumiendo la universalidad de los conocimientos. Del mismo modo, establece la supremacía del maestro sobre los estudiantes, al estar dotado de conocimiento y tener como responsabilidad lograr el aprendizaje mediante la transmisión; igualmente, niega lo político al considerar la pedagogía como un asunto neutral, aun así, circulan en ella sistemas de verdades, modos legítimos (e ilegítimos) del conocer, jerarquizaciones en las relaciones y el énfasis en mantener el orden dado.

Sin embargo, antes de plantear otros anclajes, que son igualmente estructurales para la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista, deseo recordar mi lugar desde/con las pedagogías críticas de raíz latinoamericana, las cuales, si bien -como puede leerse a lo largo del capítulo- nos abren las puertas a otras posibilidades de mundo, también, requieren ser tensionadas porque, en primer lugar, no asumen como propios **los problemas y preguntas desde una perspectiva de género**. Con ello retomo los planteamientos de Karina Batthyany (2008) para quien siguen sin ser derrocados: i) el sistema de clasificación donde según la pertenencia a uno u otro sexo se nos asignan derechos y obligaciones de manera diferenciada; ii) el sistema de los roles de género que es determinista, normalizador y opresor; iii) el sistema de intercambio donde las actividades realizadas por nosotras - agregaría la comunidad trans, chueca y trans-chueca- pierde valor social y económico y iv) el sistema de valor y prestigio que está presente solamente en las actividades que desempeñan los varones.

Nos encontramos así ante una pedagogía feminista que al ser de base crítica con raíz latinoamericana está situada en la cotidianidad de lxs sujetos. Por ello, aborda, retoma y sospecha sobre el borramiento tanto en la acción formativa como en los proyectos emancipadores de lecturas en clave del género y anticapacitista frente a problemáticas que nos afectan. Algunas de ellas relacionadas con las brechas salariales, la negación de paridad política, la ausencia en la toma de decisiones, la imposibilidad de tener autonomía económica, la imposición de restricciones que impiden la vivencia plena de los derechos sexuales y reproductivos, el recrudecimiento de la violencia de género-capacitista, la feminización/transfeminización de la pobreza, entre otros. Todo esto acarrea desigualdades

y discriminaciones que colocan en riesgo la vida de las mujeres -trans, chuecas y trans-chuecas- ocupando la educación:

Un papel privilegiado como sistema de transmisión de todos estos elementos [...] para ir normalizando entre comillas siempre, estas desigualdades entre varones y mujeres, de manera tal que no las cuestionemos, que creamos que efectivamente son naturales y normales, que siempre fueron así, que no son así y que seguirán siendo así. (Karina Batthyany, 2008, p. 34)

Preocupa entonces la arremetida de la pedagogía moderna que insiste en su lugar de descontextualización al servicio del capitalismo cognitivo legitimando modos de relación dominante. Mientras tanto, desde la orilla crítica, continua sin ser estructural la ruptura de mecanismos de socialización sostenidos en la cultura del género donde se invisibilizan las desigualdades -pretenden que sean asexuadas y desgenerizadas-, son remarcados los imaginarios sociales patriarcales y es atrapado el ser bajo mandatos de obediencia y sexismo. No obstante, llegamos como feministas a las pedagogías porque reconocemos que la educación es un campo de disputa donde precisamos recolocarnos ya que no es un terreno neutral y allí existe una responsabilidad sobre la normalización y naturalización de las diferencias como dominantes al igual que la desigualdad entre géneros -sin obviar la expulsión violenta de la experiencia trans o la reclusión de la chuecura-. Por otra parte, creo, como afirma Karina Batthyany (2008), en la educación como un lugar de transformación del mundo que pasa por la deconstrucción del sistema de género que apropiamos en el relacionamiento social cotidiano. Este sistema se encuentra impregnado de misoginia, de prácticas de odio, de aporofobia, de racismo y de capacitismo, los cuales están instalados en nosotrxs como maestrxs y confrontan los lugares éticos-estéticos-políticos desde donde



orientamos la acción formativa al encontrarnos con otras subjetividades que entran en conflicto con nuestro modo de sentipensar el mundo, como puede percibirse en las siguientes narrativas:

“Inclusive me cuentan alguna vez, que le gustaba ir a las manifestaciones y le gusta exhibirse y le gusta tirar piedra y le gusta... ¡entonces no!, ¡Definitivamente para mí no es! Yo lo respeto, me adapto a su situación ¡Pero no! ¡No es mi hijo William”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón tiflóloga Colegio Gerardo Paredes*

*Martínez)*

Reitero así que la pedagogía feminista está comprometida con colocar otros problemas y preguntas que parten de las trayectorias de vida de las mujeres -trans, chuecas, trans-chuecas- siendo estos imperceptibles desde la masculinidad dominante, el régimen político heterosexual y la integralidad corporal obligatoria. Por lo tanto, no pueden ser temas que se agregan -o se sumen- a los currículos, tampoco pueden ser leídos como exclusivos del sujeto mujer universal, ni minimizados porque aparentemente “les pasan a unas pocas personas”. En cambio, requieren ser sentipensados de manera conjunta, debatidos y retomados constantemente en un esfuerzo por entretejer una ampliación de conciencia radical, donde evitemos centralizar en la figura de “expertas en género” la responsabilidad de transformar las prácticas sostenidas en la violencia sexista y patriarcal.



*Figura 22.* Por una Universidad ANTIPATRIARCAL ¿Y ANTICAPACITISTA? Fotos compartidas por Ammarantha Wass como parte del Archivo Viviente.

Permítanme ahora caminar hacia otro anclaje fundamental de las pedagogías feministas y tiene que ver con la comprensión de la **interseccionalidad** en la acción formativa. Para este fin, dialogo con Mara Viveros (2016) quien reconoce lo interseccional como una perspectiva teórica y metodológica que toma distancia de “la repetición despolitizada de un mantra multiculturalista” (p. 3), en cambio, genera conciencia crítica frente al entrecruzamiento sobre sistemas de dominación como colonialidad/patriarcado, que para la presente investigación son el patriarcado/capacitismo, dado que allí se mixturán relaciones de poder, las cuales al ser ignoradas producen lecturas parcializadas sobre la vida cotidiana de las personas. Como resultado, se perpetua el desconocimiento sobre la radical experiencia de mujeres como Ammarantha Wass. Por lo tanto, “La interseccionalidad es un paradigma alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que haría parte de las

dicotomías que estructuran la epistemología occidental” (Patricia Hill Collins citada por Mara Viveros, 2016, p. 6), y donde se toma distancia sobre la manera en que los niveles macrosociológicos y microsociológicos son separados a modo de dualismo, situación que afecta por completo según Patricia Hill Collins (2000) su aprehensión debido a que en algunos casos se genera una excesiva narración de lo identitario y en otras quedan restringidas las comprensiones a las estructuras. Es entonces ineludible reconocer en ella -la interseccionalidad- su potencia como metáfora espacial donde circulan las relaciones de dominación en la cotidianidad y de paso constituye confrontaciones/conflictos necesarios al develar los sesgos que posee el feminismo “blanco” y otros donde sigue sin ser reconocida la eclosión del sujeto del feminismo como es nombrado por Mágina Millán (2020).

Por todo esto, el situar una lectura interseccional en la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista coloca de manifiesto:

En primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud (Mara Viveros, 2016, p. 8)

En concordancia con lo anterior, la perspectiva interseccional supera la “sumatoria” de opresiones al deconstruir la idea de mujer universal la cual en primer lugar no existe, y en segundo niega la multiplicidad de prácticas donde operan las desigualdades sobre los cuerpos de mujeres racializadas, empobrecidas, trans y chuecas que no pueden ser fragmentadas al momento de comprender sus realidades, debido a la consubstancialidad y co-extensividad de las relaciones sociales propuestas por Elsa Dorlin (2009) para quien cada experiencia no puede ser dividida secuencialmente -Ammarantha no es en un momento

ciega y en otro trans, al tiempo operan las dos-, además, son estas coproducidas mutuamente -la clase crea la dis/capacidad como cuando ante condiciones de vida precarias no existen alimentos, ni agua potable, acceso a servicios de salud o procesos de envejecimiento bajo políticas del bien-estar-.

Cabe decir que, en ningún momento desconozco las limitaciones que trae consigo la interseccionalidad y que autoras como María Lugones (2005) denunciaron al encontrar una especie de estabilización en las relaciones sociales al fragmentarlas como marcas de opresión, tampoco, la despolitización de su lectura que consiste en enunciar su existencia, pero no actuar para transformar la realidad; al mismo tiempo, convivimos con contradicción de discursos **“inclusionistas interseccionales”** que mantienen racionalidades que jerarquizan las diferencias, es decir, nos preocupa el género, pero no la dis/capacidad, o mientras priorizamos el cruce género-raza obviamos la clase social, ocurre lo mismo con los lugares de origen o la edad, y la situación se complejiza cuando asumimos la formación de maestrxs trans-chuecas en contextos universitarios que persisten en políticas poblacionales sin ni siquiera asumir la parcialidad que estas generan frente a las desigualdades que ellas experimentan tanto en la acción formativa como en su cotidianidad.

Finalmente, resaltar como desde la interseccional vinculada a los feminismos podemos develar la manera en que viven lxs sujetos, haciendo aperturas constantes a las diferencias no dominantes que están articuladas a la vida cotidiana, los contextos y la historia, por ende, no pueden ser experiencias universales ni despolitizadas, en realidad nos exigen recontextualizaciones sobre ¿quién es el sujeto de la educación hoy? Y una radicalidad en la lucha por condiciones de vida digna donde prestemos atención sobre las experiencias de lxs ubicados en lo fronterizo del relacionamiento social.

Llegamos entonces a sentipensar el cuidado como otro anclaje fundamental, el cual, tiene “una importancia vital, que se pone en evidencia cuando no se realiza” (Mara Viveros, 2012, p. 7) aun así, es percibido como sin importancia, obligatorio de las mujeres, fácil y sin necesidad de ningún conocimiento, aunque es solo a través de él que logramos mantener la vida, sin embargo, en la formación de maestrxs nos preocupa más cuánto enseñamos sobre algo, más no reconocer nuestra práctica de cuidar al interior de la acción formativa, eso es “poco profesional”, “asunto de bienestar universitario o las psicólogas”, “un problema que requiere de expertos y ojalá sean mujeres”, o “algo demandante y aburrido para lo cual no estamos formados”. Por tanto, vivimos una **crisis del cuidado en las pedagogías** porque negamos que el cuidado es:

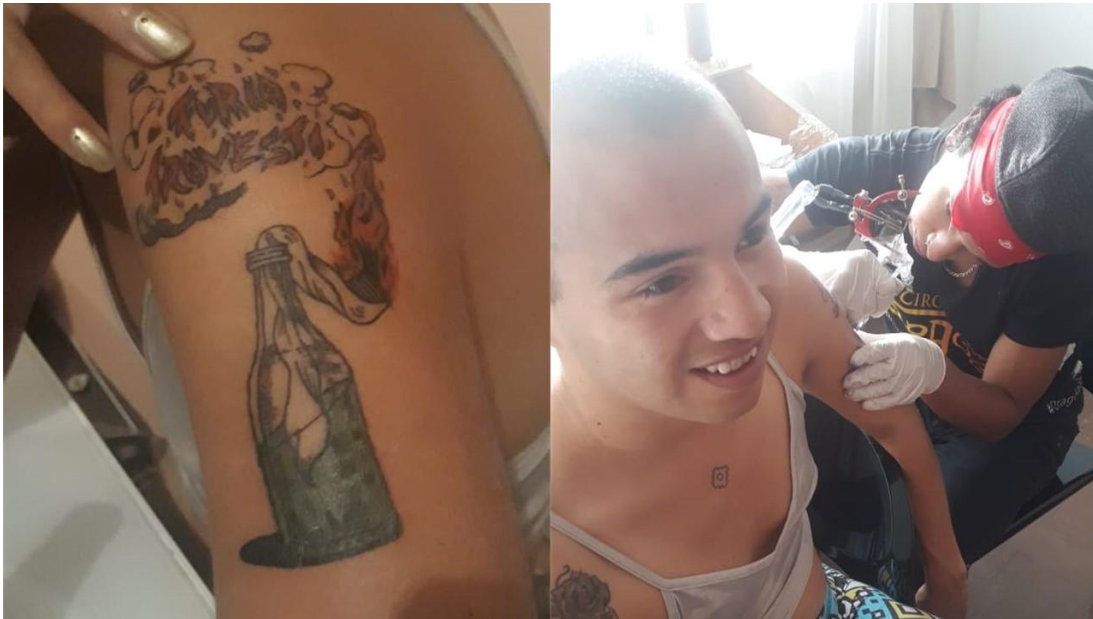
Una actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos con vista a mantener, continuar o reparar nuestro “mundo” de manera en que podamos vivir en él, lo mejor posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades (selves) y nuestro entorno, los cuales buscamos tejer juntos en una red compleja que sostiene la vida (Joan Tronto citado por Pascale Molinier, 2012, p. 17).

Me pregunto ¿Cuál es el mundo que deseamos mantener, continuar y reparar desde las pedagogías críticas de raíz latinoamericana? Porque pareciese que naturalmente “nos cuidamos” y que solo ciertos sujetos, en algunos contextos requieren cuidados - específicamente si son chuecxs, enfermxxs o viejxs- los demás son autosuficientes y no precisan de nadie, aunque todxs de una u otra manera tenemos deudas con otrxs personas que nos han cuidado a lo largo de la vida; así las cosas, seguimos creyendo en la falacia de la autonomía que oculta el trabajo del cuidado y quienes lo realizan, asunto que guarda

relación con la idea de una universidad donde se “dicta clase”, pero no hay condiciones para ser cuidadxs, generándose una formación de maestrxs donde cuidar como práctica es considerado un “asunto poco serio” negando la proliferación de otras sensibilidades que acojan las vulnerabilidades/fragilidades a diferencia de exponerlas como símbolos de “incapacidad”, “debilidad” o “manipulación”-cuando somos las mujeres quienes las exponemos se sospecha de la intensión- agregaría en palabras de Pascale Molinier (2012) que: “Una sociedad del cuidado no despreciaría nuestras vulnerabilidades o nuestras dependencias. Esta sociedad tendría la inteligencia de saber que somos seres dependientes y sostenidos de forma desigual e injusta en las relaciones de proximidad” (p. 20); valdría la pena subrayar la forma en que vivimos distintos mundos en la universidad -el de los directivos, maestrxs de planta, ocasionales, catedraticxs, trabajadorxs, contratistas, estudiantes, entre otros- y donde el encuentro -entre mundos- mucha veces es desde la lejanía, externalidad y desconocimiento de lo acontecido en la cotidianidad del otrx -como estudiante-, quien muchas veces no puede entrar en una relación pedagógica recíproca con el cuidado, quizás nos corresponda acompañar ese descubrir, al tiempo que politizamos el cuidado para luchar contra la indiferencia y ausencia de solidaridad de lxs privilegiadxs, de allí prácticas de resistencia como la Furia Travesti que unx amigux de Ammarantha a continuación.

“Yo creo que pondría La Furia Travesti como en símbolo también de esa molotov que se puso Amma en el brazo y como que siento que es eso... como la Furia Travesti, pero también el rayo marica y homosexualizador. También siento que pondría esas pedagogías sanadoras y del cuidado, porque si siento que muchos seres están muy rotos en la U y ese discurso todo masculinizado y paila ¡como que no nos aporta mucho! También la transgresión, como de esas normas de género y sexuales; y la pregunta ¿no? la pregunta que es importante también a la norma. Yo creo que eso”

(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith, 2020)



**Figura 23.** Furia Travesti y cuidados. Fotos compartidas por Ammarantha Wass como parte del Archivo Viviente.

De esta manera, acoger el cuidado al interior de las pedagogías feministas con perspectiva anticapacitista nos lleva a cuestionar el modelo de desarrollo dominante donde “no hay lugar para la apatía, el no poder o no querer, la desidia, el cansancio, el agotamiento” (Asunción Pié Balaguer, 2019, p. 30). Así pues, conviene estar en el frenesí del rendimiento y en búsqueda de la autoayuda o educación emocional que nos dirija hacia estándares de mayor productividad y éxito, en detrimento de las redes de afecto, la amorosidad o la construcción de otras formas de relacionarnos desde la vulnerabilidad -no la capacidad- que implique reposicionarnos en nuestro cuerpo que es físico y simbólico, para desde allí descubrir maneras de remendar los agujeros que genera el capitalismo exacerbado, el patriarcado naturalizado y el capacitismo deshumanizante. Por estas razones,

la vulnerabilidad y el cuidado se convierten para Asunción Pié Balaguer (2019) en comunes de la humanidad que requieren atravesar tanto a las pedagogías como la acción formativa.

Asimismo, pareciese que nadie interpela que toda revolución precisa del cuidado porque el sistema sabe que nos golpea al dejarnos solxs ante los dolores. Me cuesta imaginar mi quehacer como maestra sin escuchar a mis estudiantes -no solo hablando de los “temas de clase” sino de sus vidas e historias-. Tampoco puedo pensarme como maestra en la ausencia de tejer redes en caso de cualquier situación que pueda ponerlxs en riesgo junto a sus comunidades, mucho menos con las puertas cerradas de mi hogar para anidarles en momentos de temor, angustia o enfermedad. No puedo estar en la inmovilidad de mi casa cuando los están masacrando en las calles, encarcelando, se encuentren heridos o vivan el hostigamiento del régimen. Mi quehacer no se encuentra bajo la rigidez de los programas analíticos que no dan espacio a la ralentización del proceso formativo porque está prohibido enfermarse, tener que trabajar, amamantar, parir o sentir que nada funciona, en la insensibilidad de verlxs habitar el vacío de la guerra y no ESTAR allí en clave de luchar juntos. Me conmueve conjeturar la negación del abrazo, el roce sobre sus hombros, la risa ante el despiste, “el negociemos profa” o el llamado a sospechar de lo sentipensado una y otra vez.

### **Reimaginando la pedagogía feminista desde erotismos exaltados**

“Aquellas de nosotras que, como estudiantes o profesoras, nos comprometimos íntimamente con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y como consecuencia, apasionarnos”

bell hooks (1994, p.5)



En atención a lo expuesto en los apartados anteriores, planteo que nuestro saber erótico nos aviva, permite la reflexividad e historización de la existencia que somos y nos exige un esfuerzo cotidiano por la apertura al gozo que es posible sentir. De esta manera, ubica al cuerpo en la escena para luchar contra el temor construido desde lo social cultural, político y pedagógico frente a nuestras emociones, fragilidades y vulnerabilidades, en un posicionamiento que Audre Lorde (1984) enuncia de la siguiente manera:

Para mí lo erótico es una afirmación de la fuerza vital de las mujeres; de esa energía creativa y fortalecida cuyo conocimiento y uso estamos reclamando ahora en nuestro lenguaje, nuestra historia, nuestra danza, nuestro amor, nuestro trabajo y nuestras vidas. (p. 11)

Esta referencia de lo erótico vinculado a la práctica pedagógica se constituye en un saber que se enraíza en el compartir del gozo con otrxs en un esfuerzo por la conexión íntima. Esa que nos lleva a tejer aperturas radicales que, según bell hooks, configuran formas de asumirnos desde la ambigüedad, la ausencia de certezas, movilidades y transformaciones sobre las visiones de mundos que traemos con nosotras, donde la pregunta junto a la experiencia situada demanda nuestra exposición; en otras palabras, abrimos desde marcas vitales que conectan con la formación. Desde el horizonte de Paulo Freire (1982; 1997; 2006) no es posible la formación en la distancia de los problemas que llevamos al aula, como si fueran un asunto de información que se presenta sin pasar por nuestros dolores, alegrías, sentires, por la misma piel. Con esto quiero alertar sobre la tematización - que despolitiza- de los asuntos que son vitales para lxs estudiantes, por ejemplo, la feminización de la pobreza, los feminicidios, la violencia de género, la sobreexplotación laboral, los crímenes de odio sustentados en el régimen heterosexual, la ficción de las

capacidades y en general sobre las vidas invivibles que somos ante la arremetida de sistemas de opresión como el capitalismo, capacitismo, patriarcado, racismo y la colonialidad.

De esta manera, la pedagogía no puede ser despolitizada bajo argumentos de objetividad que enmascaran la subjetividad masculina hegemónica donde se hace un borramiento del cuerpo-sujeto desde su estética. Por el contrario, tiene que ver con la reflexión sobre los saberes necesarios para la práctica educativa crítica y su entretejido con la recolocación ante la realidad, la potencia del diálogo, la escucha y la construcción de una conciencia crítica en palabras de Paulo Freire o conciencia vigilante propuesta por bell hooks, las cuales, son potenciadas por Ammarantha Wass cuando problematiza sus experiencias o las demarca frente al otrx a modo de irrupción radical en el espacio.

“yo siento que Ammarantha toma todo lo que ella es, como una ventaja, ella usa esto, para hacerse sentir. Entonces es como si ella nos sentara en un lugar y nos dijera ¡esta es mi lucha, esto es lo que yo he sido, por lo que yo he pasado, escuchan! Así lo siento yo, así lo he percibido”

*(Transcripción Situación Conversacional Zully Sarmiento, 2020)*

“Quieren que sepa hablar, como que las vulgaridades, los madrazos y las expresiones que quitan jerarquía a lo que estoy nombrando, no les gustan, sobre todo en Lenguas porque el llamado que me hizo la profe fue en un parcial oral donde me pidió una escena concreta, como -cuéntame que pasó en tal escena del libro, tal capítulo- y entonces yo empecé no, pues haber: yo me acuerdo que el man se enrabonó, estaba re-rabón porque había perdido el Racing y entonces cogió al otro a pata y entonces el otro también le respondió, o sea si como que empecé a hablar así, pero describí todo tal cual, entonces la nena luego me dijo eso como -bueno, Ammarantha le pido que tenga la formalidad que requiere el ejercicio que estamos realizando- y yo -ajá, ajá, ajá- y a la siguiente pregunta igual le volví a responder igual, que yo sé que son cosas como yo le decía a Natha -yo no sé si es ser descarada y a la vez mediocre que digo estas son cosas que no negocio o al contrario está sentando postura”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

Para continuar con la problematización de esta pedagogía disciplinadora (Alanis Bello, 2017), cartesiana-anestésica (Jordi Planella, 2017), normalizadora (Piedad Ortega, Alex Silgado, Yennifer Villa, 2019) o de la crueldad, el horror y asco -como decido nombrarla en la presente investigación-, me posicioné en la denuncia que se realiza desde la crítica feminista frente a una falsa neutralidad de lo pedagógico al traer consigo un enmascaramiento de la dominación masculina, el sexismo, el patriarcado y el capacitismo donde se descorporiza al estudiante, y, por supuesto, al maestrx en una insistencia por controlar, normatizar y normalizar el cuerpo. En palabras de Jordi Planella: “a través del lenguaje ha dejado de ser simple carne y son, ahora, aunque no lo quieran, cuerpos políticos. Y frente a ello se desarrollan determinadas posiciones por parte de cada régimen de poder” (2017, p. 41), es decir, los cuerpos, nuestros cuerpos (re)sisten y (re)existen en una lucha constante por fugarse del olvido/temor por la piel, los olores, sabores, texturas, la sensibilidad; esa misma que implica poder encarnar hoy la insurrección de la vulnerabilidad.

Esa insurrección de la vulnerabilidad según Asunción Pié Balaguer, “aparece realmente como lo que puede llegar a ser: la potencia de la fragilidad” (2019, p. 14) exigiendo un encuentro con la alteridad radical<sup>116</sup>, la cual, desacomoda, desajusta, genera escozor; nos sitúa sobre piso resbaladizo donde el retorno a nosotras, a cada una como maestra, es necesario, urgente, vital. Manifiesto, entonces, que no es posible sostener la vida mientras miramos desde lejos al otrx y ratificamos su peligrosidad (como extrañxs y prohibidxs) al insistir en la puesta en escena de una pedagogía de lo cruel, el horror y el

---

<sup>116</sup> Cuando hago referencia a la alteridad radical es para demarcar la forma en que ciertas diferencias generan perturbación, escozor, tensión, purulencia porque se separan por completo de los parámetros desde los cuales comprendemos el mundo.

asco, que despena, adormece los deseos, placeres e insiste, si sigo los aportes de Jordi Planella (2017) quien plantea que:

la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles maniobras o el pasar a ser algo más que alguien, pasar a ser un cuerpo tendido en la camilla, en un quirófano, del cual se espera -sobre todo- que no se mueva, que esté pasivo. (p. 23)

Otros rasgos comunes de estas pedagogías pensadas con los guantes de la deshumanización y que acentúan la integralidad corporal obligatoria mientras desprecian la chuecura son:

- *La positividad neoliberal*: insiste en la urgencia por sobreponerse, exige una sobreadaptación a todas las situaciones, el borramiento de la vulnerabilidad mientras se exalta la autosuficiencia y se celebra “la plena autonomía”, el asumir la soledad como “autocastigo” en paralelo a que se celebre todo el tiempo cada cosa que haces a modo de “porno inspiracional”. Aquí la resiliencia funciona como fin último de la vida, es como si, aceptarían estar determinados y no hacer nada con ello asegurara la felicidad ingenua.
- *El perjuicio de la buenitud*: donde es reforzada la figura de “buenas personas” que ante el esfuerzo por no incomodar recibirán como compensación el volverse invisibles para no molestar ni ser molestados por nadie, entre menos se note su presencia en los lugares, es mejor, además se les exige aceptar su “culpa” por no recuperarse ni “estar mejor” para ello apelan a la idea de “algo hizo mal” o “no está colocando tanto esfuerzo”;

- *El espectáculo del dolor*: constituido por la exposición de su vida en cualquier espacio con miras a que existan “claridades sobre lo que le pasó”, su cuerpo físico y simbólico es mercantilizado al punto en que pueden ser tocados, observados y sobreanalizados por cualquier persona, pero nunca deseados, porque el deseo es exclusivo para los “cuerpos normales”. También hace referencia a las restricciones existentes sobre su participación en cualquier espacio de formación para hablar exclusivamente de la experiencia como chuecx, no de otros asuntos.

Retomo aquí las siguientes narrativas para comprender porque hablar de crueldad, horror y asco en la pedagogía es desenmascarar las violencias infringidas en la vida de estudiantes y maestrxs mariquitas, travas, chuecos, machorras, enfermas, gordas, entre otras corporalidades desahuciadas por ser defectuosas.

“Pero a veces veo que el hecho de que sea una trans que es ciega y que puede morir bajo un Transmilenio como que disminuye la agresividad de la gente, como -ay marica, entonces toca ayudarla a cruzar la calle, ay no espere, es travesti, pero es ciega, entonces venga la cojo del brazo o venga le indico”

*(Fragmento entrevista realizada por el periódico colombiano El Espectador a Ammarantha Wass y que titularon “La discriminación según Ammarantha Wass, mujer trans ciega”, 20-dic-2017)*

“He encontrado un relato alrededor de los profesores, sobre todo en clave de parecer que el ideal de estudiante ciego es aquel que no necesita que yo haga nada, que lo resuelve solo, y entonces hay como una exaltación de la autonomía -no ese estudiante no me genera problema pues como él lo hace todo-”

*(Transcripción Situación Conversacional, Rocío Alvarado<sup>117</sup>, 2020)*

---

<sup>117</sup> Profesional a cargo del Centro Tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”, tiflóloga encargada del acompañamiento pedagógico a la comunidad de la UPN en clave de la formación para estudiantes ciegos y con baja visión. Estuvo en 2015 cuando fue el primer proceso de admisión para Ammarantha Wass, luego en su selección, los ajustes en Lenguas y posterior transferencia a Comunitaria.

“Bueno sí, es que en parte que me fastidiaba, era que ellos como que siempre me recordaban las notas...como que no sé, como que yo sentía que estaban pendientes de mis notas, como que siempre estaban era recordando eso, me hacían sentir la persecución en mis notas era por eso, como, pero -tú no estás en el listado de los más opcionados, ven, ya, podemos revisar si quieres- y es como -parce, yo sé que no estoy ahí, no tengo ni los semestres, ni los créditos, no tengo nada- era como siempre recordándome lo que no tenía, de lo que carecía, oye, si, nunca oí que me dijeran nada bonito los administrativos solo -tú no tienes, te falta, aún no puedes aplicar para eso- no me alcanzaba”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

En esta misma línea argumentativa, encuentro relaciones entre el modelamiento de normas sobre el género y la sexualidad de estudiantes y profesorado en la vivencia de lo pedagógico, allí se remarca el heteropatriarcado con su mandato “naturalista” de la heterosexualidad, el control sobre los deseos, la expulsión del placer al ser peligroso, la reclusión de la sexualidad al ámbito de lo privado y externo al hecho educativo, la insistencia en prácticas de socialización basadas en los binarismos (hombre – mujer) donde los procesos de formación se direccionan a la separación de espacios por “sexo”, la reafirmación de un ideal de “mujer de bien” y “hombre de bien” aparentemente desclasados, no racializados, mucho menos patologizados. Aquí diría Deborah Britzman que “la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre como la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y obstáculos de la normalidad” (2002, p. 199).

Entonces, se obstaculiza la práctica desde las pedagogías críticas de raíz latinoamericana como vivencia emocional que parte de los cuerpos para cuidarles, por el contrario, estos experimentan de manera diferenciada la represión, dominación y

sometimiento de acuerdo con el entrecruzamiento de marcas de opresión como el género, la dis/capacidad y la clase social, aunque no puedo desconocer los privilegios que otorgan, la blanquitud, la heterosexualidad y la masculinidad. De este modo, ahondar en la experiencia trans-chueca de Ammarantha Wass trajo consigo develar la normalización como mecanismo de violencia capacitista instaurado en la pedagogía sin ni siquiera ser en muchos casos comprendido como problema histórico de ella, en su lugar, nos habita de manera imperceptible demarcando un camino árido de formación dotado de crueldad como puede sentirse en los relatos a continuación:

“A mí no me gustaba ir, creo que he ido más veces a la oficina de Comunitaria obviamente que a la de Lenguas, no sé era loco, bueno digamos que en cuanto al trato lo mismo, era en masculino, yo hasta chimbeaba a las secretarias, por eso también, las trataba en masculino, pues igual es loco, ellas se saben mi nombre, después de todo porque igual todo el mundo se sabe mi nombre, pero bueno, es que eso pasa en todas las esferas, una vez una aseadora me dijo -por favor me corre los pies niño Ammarantha (risas)”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2019)*

“Pues porque tú sabes lo difícil que es en Lenguas, en algún momento hace como 8 o 10 años creo que Lenguas fue quien nos mandó un correo diciéndonos que -por favor no le enviáramos estudiantes con discapacidad- y pues obviamente se formó una discusión bastante importante, de esa discusión surgió y que efectivamente pues era un derecho de las personas con discapacidad entrar a la Licenciatura que se quisiera”

*(Transcripción Situación Conversacional Osana Medina, 2020)*

Considero entonces, que el despojo del erotismo en el quehacer pedagógico, la reducción de la sexualidad a la cátedra, el proyecto transversal de educación sexual en algunos colegios o su enclaustramiento en las enfermerías universitarias y la existencia de una matriz de dominación capacitista donde la experiencia chueca se reduce al campo de la

educación especial, ordenan borramientos heredados donde la transgresión de las disidencias sexuales, de género y corporales no suele ser contempladas. En este sentido, pareciera que la revolución marica, trava, lésbica, no binaria, trans y chueca no tienen lugar al ser un asunto “aparentemente resuelto”, “de unxs pocxs” o de un carácter menor, si se reconoce que la de clase social es “muy importante” en contraste con la dis/capacidad, el género, las sexualidades, la raza o la edad en una acción de competitividad entre marcas de opresión que desconocen su entrelazamiento. Aquí quiero poner la atención porque, como dicen las arengas del movimiento social y estudiantil de frontera, “la revolución será maricona y chueca o no será”.

Al reconocer estas situaciones, posiciono la interseccionalidad como apertura para sentipensar el entrecruzamiento entre matrices de opresión donde emergen vidas precarizadas y (des)erotizadas que al interior del hecho educativo suelen encarnar experiencias de poquedad pedagógica. Esto es, de legitimación para ejercer violencias sobre quienes desbordan el sujeto “estándar” o “normal”, al cual se debe corregir a través de métodos socialmente aceptados e incuestionables como son: la negación de nombres identitarios, asignación de roles con menor reconocimiento, la exposición de sus vidas como casos excepcionales de superación (porno-inspiración), la ausencia de narrativas sobre otras vidas que no sean de hombres blancos, heterosexuales y católicos en libros de texto, películas, cortometrajes, entre otros, la obligatoriedad del cuidado por parte de las mujeres estudiantes o profesoras, la insistencia en la constitución de familias normativas o la exaltación de capacidades abiertamente masculinizadas como las poseedoras de éxito, todas ellas con sesgos de género y capacidad. En todas las anteriores no basta con incluir un tema en la clase sobre “género” y se pida el cambio de actitud desde valores como la tolerancia y



el respeto como aparente estrategia de “transformación” ante la discriminación, homofobia, transfobia, lesbofobia y capacitismo, puesto que aún seguimos tematizando al otrx extraño sin confrontar la manera en que se establecen formas de socialización y racionalidades patriarcales-capacitistas. Al igual que Audre Lorde (1984), considero que:

Lo erótico es un espacio entre la incipiente conciencia del propio ser y el caos de los sentimientos más fuertes. Es una sensación de satisfacción interior que siempre aspiramos a recuperar una vez que la hemos experimentado. Puesto que habiendo vivido la plenitud de unos sentimientos tan profundos y habiendo experimentado su poder, por honestidad y respeto a nosotras mismas, ya no podemos exigirnos menos.  
(p. 11)

Por ello la práctica pedagógica que entretengo en la formación de maestrxs tiene mis experiencias en el diálogo con respecto a lxs otrxs: la apuesta política radical que busca revoluciones tomando distancia de lo reformista, la proximidad desde las narrativas, la dimensión ética que deconstruye permanentemente los gestos de la cobardía, la dosis de fuerza perceptible en el tono de voz altisonante, la constante sospecha sobre la realidad, el inventario de preguntas que me formulo para visibilizar la inconformidad con la cual vivo -vivimos, porque emerge en lo colectivo-. Además, la interpelación a los autoritarismos en búsqueda de relaciones más horizontales donde la acogida se hace presente a través del diálogo, el cual, exige transformaciones que van aconteciendo, porque el sentido freiriano de la pedagogía es construir justicia social descubriendo, desde el asombro, otras formas de vivir que son imaginadas en lo comunitario y en la búsqueda de los comunes. Ahora deseo conectarme con Miss Bolivia, Reca Lane y Ali Gua Gua en Libre, Atrevida y Loca, una de

las canciones favoritas de Ammarantha Wass y donde suelo recordar la forma en que los erotismos despiertan lo altisonante que hay en cada unx.

“Y no me digas lo que tengo que hacer  
Y no me digan de la forma que me tengo que mover  
Que la ley no me va entre las piernas,  
Tengo la boca afilada y la mente atenta”

*(Fragmento canción Libre, Atrevida y Loca, 2015)*

Es así como, bell hooks diría: “la educación para la conciencia crítica puede alterar fundamentalmente nuestras percepciones de la realidad y nuestras acciones” (1994, p. 8). De allí que la relación teoría-práctica desacomode a quienes habitan las certezas de disciplinas rígidas donde se enseña a explicar, pero no a comprender. Por ende, aprender a pensar como lo expresa Hugo Zemelman (2001) es el enraizamiento de los horizontes de posibilidad que exigen de nosotrxs la co-construcción de prácticas que altericen y alteren la pedagogía. En su lugar, se mantienen relaciones de opresión donde una persona cree tener el poder para decir sobre la “aprobación” o no de quien se considera peligrosx. Es posible encontrar ejemplos de ello en relatos que realizan estudiantes que habitan las disidencias sexuales, de género y corporales a quienes cotidianamente les dicen: “me gusta como es usted, no como la otras locas en chancletas”, “casi no noto que eras un hombre travestido”, “las lesbianas como tú son mejores, es que esas machorras que quieren ser hombres dan hasta pena, la verdad”, “calladitas son más bonitas, esas que andan gritando les falta macho”, “lo que te falta a ti es una buena verga”, “las personas ciegas son brillantes, no sé cómo viven sin

poder ver, yo no podría” estas compartidas al interior de la electiva *Pedagogías Queer: Género, Sexualidad y Educación*<sup>118</sup>, y que dialogan con las siguientes narrativas.

“Alguna vez me hicieron esa alusión de que era como ese eslabón que se rompe de la cadena y pues es triste verse al principio así, yo decía -marica, o sea ¿una está rota toda la vida? Sí- y pues no sé, sigo sin saber si ese es el costo que una asume, sigo sin saber si de verdad una tendría que vivir todo esto y ¿por qué putas? Porque nació en estos cuerpos y con estas identidades [...]

También porque eso es lo que tiene que estar en el porte ¿no? Que las periferias siempre son los terrenos más complejos y puteados y más disputados por lo mismo, una también resulta siendo como esos terrenos periféricos donde entonces una está más vulnerable a que cualquier imbécil llegue y establezca un discurso sobre una, a que cualquiera que me de seguridad entonces yo lo idealizo, a que cualquier que lanza una señal que yo medio interpreto, entonces ya una empieza a idealizarlo ¿sí?”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Ammarantha Wass, 2019)*

Y es aquí donde la amorosidad es cuidadora y me permite entretejer el pensamiento de Paulo Freire con los feminismos negros para encontrar en el amor la fuerza transformadora, puesto que en palabras de bell hooks:

El amor es profundamente político. Nuestras más hondas revoluciones vendrán cuando sepamos entender esta verdad. Sólo el amor puede darnos la fuerza para ir hacia adelante en medio de la miseria y el corazón roto. Solo el amor puede darnos el poder para reconciliarnos, redimirnos, el poder de renovar espíritus cansados y salvar

---

<sup>118</sup> La electiva fue propuesta por la profesora Alanis Bello durante el 2017 en la Facultad de Educación, la cual fue orientada por ella hasta el momento en que finalizó su vinculación con la UPN constituyendo un espacio de formación encarnado en otras pedagogías insurrectas e insumisas. Posteriormente, estuvo inactiva hasta que, en 2019-II, solicité fuera ofertada nuevamente para ser asumida por mí dada su relación con la investigación doctoral y el interés de vivenciar una práctica en clave de los estudios queer, crip y de género. Hasta septiembre del 2021, han existido tres cohortes con 105 estudiantes en total, puesto que el primer semestre por tiempos del calendario administrativo su oferta en la inscripción de materias no fue posible.

almas perdidas. El poder transformativo del amor es la base de todo el cambio social significativo. Sin amor nuestras vidas no tienen sentido. El amor es el corazón de la materia. Cuando todo se ha caído, el amor nos sostiene. (2001, p. 17)

Esta bella declaración de bell hooks entrega la potencia de amar a nuestrxs estudiantes y no por ello ser sospechosas para la academia, porque allí florece la vida, nos convertimos en insurrección al hacer lo que aborrece el patriarcado-capitalismo: querernos, tejer vínculos, cuidarnos, desjerarquizar los afectos. Esto es, dejar de atender a los vínculos exclusivamente sexo/afectivos o sexuales, y hacer un llamamiento a deconstruir las formas en que nos enseñaron a amar, desear y sentir pretendiendo sostener exclusividades que desde el amor romántico nos oprimen, pues insisten en prácticas de dominación donde la violencia es parte de la cotidianidad.

Por eso no es posible una educación liberadora si está sostenida en la ausencia o la hegemonía de los afectos y el desapasionamiento del quehacer pedagógico, suponiendo, expresa bell hooks (1994), que existe una base emocional neutral, objetiva y universal de sentir en el hecho educativo. En este sentido, Paulo Freire (1997), a quien bell hooks interpeló por el machismo al interior de sus planteamientos, asumió dicha crítica y se acercó a la comprensión de lo que implica el sexismo en la cotidianidad en conjunto con la construcción de conocimiento. De este modo, descubrí en su obra la forma que encarna la amorosidad en la pedagogía, expresada así:

jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como

experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.

(Paulo Freire, 1997, p. 139)

Este sentipensar nos recoloca ante el encuentro con otrx, que en su rol de estudiante se hace presente con sus fragilidades, deseos, marcas vitales y afectaciones. Lo que hace al proceso formativo un espacio de disputa que reclama la solidaridad para liberarnos de las opresiones, pero también, para acompañar al otrx que oprime en su liberación, compleja tarea si reconocemos que en medio acontece lo que nombraría Gloria Anzaldúa como puenteo ¿Y en qué consiste? Para la feminista chicana puentear tiene que ver con:

Aflojar nuestras fronteras, sin cerrarnos a otros. Puentear es el trabajo de abrir la puerta a lo extraño, tanto adentro como afuera. Dar un paso a través del umbral es desnudarse de la ilusión de seguridad pues nos mueve hacia un territorio no familiar y no garantiza un pasaje seguro. Puentear es apuntarle a la comunidad, y para ello debemos arriesgarnos a estar abiertas a una intimidad personal, política y espiritual; es arriesgarse a ser heridas. El puenteo efectivo viene de saber cuándo cerrar la verja a aquellos que están fuera de nuestra casa, grupo, comunidad y nación, y cuando mantener las puertas abiertas. (2015, p. 568)

Es decir, ante la fuerza de los erotismos en la práctica pedagógica se configuran formas de juntanza sostenidas en el amor. Ese mismo que se conecta con la propuesta por el conocer de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), quien lo nombra como Chuyma y que incluye los pulmones, corazón e hígado, los cuales se alterizan cuando conectan mis trayectorias vitales de ser feminista, sindicalistas, pedagoga crítica, exiliada, al tener una apuesta de subversión de los afectos-cuerpo-amores, deviniendo en peligrosa, malquerida y aguafiestas porque coloco ante los otros lo no dicho al ser purulento.

Sentir incomodidad ante lo que vienen leyendo es una síntoma de que algo pasa, quizás sea el llamamiento político-pedagógico que hago situada en Paulo Freire y bell hooks, y es político porque toca con las condiciones materiales, los sentires y la realidad, pero también pedagógico al vincularse con la praxis donde todxs somos sujetxs de conocimiento, puesto que me niego a una hecho educativo donde la pedagogía sea despojada del erotismo al formar, donde la académica persiste en configurar coleccionadorxs de cuerpos adormecidos a los cuales llevas a que escuchen lo que quieres decir; sin posibilidad de reacción, asombro, creatividad, emoción. Ya ni siquiera prestamos atención a los silencios aturdidores de jóvenes y adultos que reclaman otras formas de apertura al conocer, donde no nos duela lo que se aprende, puesto que viene cargado de machismo, sexismo, racismo, capacitismo y clasismo. Sin embargo, muchos siguen insistiendo en que no habría que interpelar a los grandes autores como Kant o Descartes<sup>119</sup>, dado que no tenían por qué responder a los cuestionamientos que hacemos hoy ante una Universidad que, además de traer los lastres de la colonialidad, remarca con mucha fuerza la barbarie de la deshumanización que se impregnan en las aulas de clase, pasillos, canchas de fútbol, cafeterías, baños, y, por supuesto, en los cuerpos construidos como peligrosos, observable en los relatos sucesivos.

“En cuanto a los deseos me creí el cuento de que no soy merecedora, entonces yo no soy merecedora que alguien me desee porque yo misma no me deseo, me miro el cuerpo, me lo miraba y no me gustaba, había partes del cuerpo que no... yo decía -pero no me gusta esa parte, en especial mis piernas- yo montó mucha

---

<sup>119</sup> Durante los espacios de clase en la electiva “Pedagogías Queer: Género, Sexualidades y Educación” lxs estudiantes comparten que al cuestionar a lxs clásicos de sus áreas de formación en perspectiva del género o como feministas los maestros -hombres- suelen enojarse y remarcar que nada puede interpelarse a “los grandes pensadores” porque no tenían la responsabilidad de pensar en las mujeres, esto debido a que eran “otros tiempos”.

bicicleta y están tonificadas, ahora son lindas, ahora las veo lindas, son lindas porque las veo, quizás siempre fueron lindas, pero no las veía lindas, no me gustaban”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Natalia Puentes, 2019)*

“Escapé de mis emociones siempre, sin noviazgos que me apoyaran y reafirmaran, siempre me sentí fea y sin mayor atractivo. Aún a la fecha, es así [...] A veces pienso que ni mierda, que igual una pareja no me sería útil, pero no dejo de pensar que al menos quisiera saber qué putas se siente. En mis crisis sea la que sea siempre aparece remarcado este tema. Este y la mamertería que me ha hecho tanto daño, en el sentido de que es como en la película Matrix cuando uno se toma la pastilla roja del conocimiento”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

A propósito de “lxs peligrosxs” y el silencio, estos se encuentran corporizados en maestrxs y estudiantes. Valdría la pena ahondar en la imposición del silencio en nosotras, que en este caso no es el que salva o cuida, es decir, vivimos una guerra contra la tiranía del silencio expresa Lorde (1984), donde habitamos constantemente el miedo. Un miedo que inmoviliza y que ensombrece nuestra fuerza interna de poder, la cual grita “siento, luego puedo ser libre” (Audre Lorde, 1984, p. 4) y no como dijeron los padres blancos: “pienso luego existo”. Aquí reside parte de la sabiduría de nuestras ancestras mujeres campesinas, negras, indígenas y obreras, en su mayoría empobrecidas, las cuales aún recorren nuestros cuerpos hablando desde sus sensibilidades, esas mismas que no pueden sobrevivir porque el capitalismo y el patriarcado saben que requieren ser doblegadas ante el pensar hegemónico, como nosotras frente a la dominación masculina, que no siempre es un cuerpo-sujeto hombre porque ante la emergencia de los afectos, del amor en palabras de Paulo Freire lo

comunitario desborda el individualismo, la competencia, la fragmentación del conocer, y ¡claro! desde los feminismos el despojo de erotismo.

Por tanto, retomo nuevamente a Audre Lorde, quien relata:

Si comenzamos a vivir desde dentro hacia fuera, en contacto con el poder de lo erótico que hay en nosotras, y permitimos que ese poder informe e ilumine nuestra forma de actuar en relación con el mundo que nos rodea, entonces comenzamos a ser responsables de nosotras mismas en el sentido más profundo. (1984, p. 13)

De allí que quisiera dejar a modo de provocación la potencia que tiene constituir prácticas donde se transforme la relación que tenemos con los mundos de lxs estudiantes, sus familias, otros colegas y las comunidades. Asimismo, regreso una y otra vez a Paulo Freire (1997) para reconocermme como trabajadora de la cultura, que lucha contra la despolitización del quehacer profesoral mediante la tecnocracia, el autoritarismo en las formas de gobernabilidad, el academicismo que forma expertos en pedagogía que pretenden “educar” a maestrxs que habitan las escuelas y universidades, como si se tratara de un asunto de acumulación de conocimientos que desde la lejanía, el desapasionamiento, la tematización de poblaciones y sus marcas consiguieran llegar con fórmulas universales a crear aparentes procesos formativos exitosos. En este tipo de proceso se ve claramente la entrada del neoliberalismo a nuestras aulas de clase y currículos, así como se corporiza en la negación de las fragilidades y los cuidados como aspectos reclamados por los feminismos en las pedagogías junto al hecho educativo.

De esta manera, el pensamiento freireano se potencia cuando es recontextualizado y reconfigurado desde los feminismos negros, chicanos y trans junto al diálogo con la teoría crip, insistiendo en la construcción colectiva de prácticas eminentemente ético-política que



asuman la lectura crítica de la realidad para fortalecer el posicionamiento de la conciencia crítica y el dialogo en todas sus dimensiones. Un proceso que devuelve la palabra a lxs silenciadx, junto con su facultad de pronunciar y recrear el mundo. La pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista trabaja con las experiencias y opciones de lxs históricamente “oprimidxs” y alimenta la esperanza necesaria para emprender el camino hacia la ruptura de lo determinado y la construcción de afectos revolucionarios.

**Experiencia situada en las pedagogías feministas con perspectiva anticapacitista en el contexto universitario.** A lo largo de los dos últimos años de la investigación decidí construir una propuesta formativa dentro de la UPN que me permitiera crear una práctica pedagógica desde la puesta en escena de la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista, la cual, exclamaría Paulo Freire (2017) no puede seguramente con todo, pero, SÍ, puede con algo. Por tanto, lo planteado a continuación tiene que ver conmigo como maestra en la complejidad-contradicción del acto de enseñar a juventudes rebeldes, alocadas, ruidosas y altaneras provenientes de los sectores urbano-populares de Bogotá, que decidieron -en muchos casos, no en todos- formarse como maestrxs y que llegaron a mi aula de clase con preguntas sobre las sexualidades, el género, el sexo, las identidades junto a la relación con la educación, encontrándome en un momento de apertura radical hacia la construcción de una proyecto que tuviera la potencia de acoger la experiencia trans-chueca.

Cada que pienso en mi práctica pedagógica surge esa sensación de estar constantemente ante los abismos propios y colectivos. Esos que generan la grieta sin fondo que resguarda silencios, miedos, angustias, amores, esperanzas y fugas con las cuales llegan estudiantes de 18 programas académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a la electiva *Pedagogías Queer: Género, Sexualidad y Educación*, retomada durante 2020-ii al

interior de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. El propósito es poder construir un espacio de juntanza donde a partir de las experiencias propias de cada estudiante y la maestra se haga posible la denuncia-acción frente a lo que implica transgredir el género, la orientación del deseo, los cuerpos normativos, las sexualidades disidentes y, por supuesto, interpelar a la pedagogía en conjunto con el hecho educativo. Para ello, la ruta formativa co-construida parte de la fuerza que tiene narrarse y narrar-nos. De allí, que las Escritivencias son una activación de escrituras existenciales.

Este registro de narrativas interpela la pedagogía de las respuestas para situarse ante la pedagogía de la pregunta freiriana, pues la escritura -que es vivencia- se convierte en el enraizamiento de nuestros sentires y saberes. Se destacan así cuatro características que considero constituyen las escritivencias del estudiantado: i) el tema principal es la experiencia propia; ii) la autoría personal o colectiva se relocala ante la realidad a partir de rupturas con sistemas de opresión patriarcales, heteronormativos y capacitistas; iii) transgrede el lenguaje normativo e inclusivo, va más allá, tiene la potencia de llevar el mundo en los cuerpos; y iv) se dirigen a lectoras sensibles y con deseos hacia la vivencia de otras identidades. De acuerdo con ello, insisto en la potencia del lenguaje que las crea desde sus ritmos, entonaciones, palabras, un contrasentido de la lengua que exagera, irrumpe, acaricia, rompe, se resignifica en la espacio-temporalidad ante la búsqueda de una emancipación impregnada de (re)existencias y resistencias.

A partir de lo anterior, son recorridas las calles, los barrios, las localidades, las escuelas, los hogares, las organizaciones o los colectivos sociales, e igualmente, sus vínculos eróticos, afectivos, erótico-afectivos para realizar preguntas a las formas en que se configura la normalización. Esa misma que al impregnar la pedagogía genera experiencias

de dolor, exagera la desigualdad del sufrimiento, despoja de amorosidad los cuerpos, insiste en el borramiento del deseo, acostumbra al ocultamiento de los sentires, convence de que la vulnerabilidad y la fragilidad son asuntos de perdedoras y reprime cualquier expresión de disidencia al estar siempre bajo la mirada implacable del poder que persigue, castiga, condena y violenta a la “loca en chanclas”<sup>120</sup>, “mariquita”, “machorra”, “puta”, “rara”, “chueca”... entre otros nombramientos a través de los cuales, desde muy pequeños, se ven enunciados en los diferentes contextos que habitan. Al tiempo, en estos espacios la presión por ser “gente de bien”, un “buen hombre”, una “mujer decente” arrincona de múltiples maneras a las juventudes que en su formación como profesorxs buscan fugarse de los dolores que trae consigo una experiencia barrial, familiar, escolar e íntima enraizada en el régimen de la heterosexualidad y la integralidad corporal obligatoria. Diría uno de lxs estudiantes: “nos enseñaron a odiarnos” y, como si no fuera poco, a odiar a las otras que en sus cuerpos traen la mixtura de las diferencias.

Es así como la práctica pedagógica en la electiva me permite proponer una Pedagogía Feminista con Perspectiva Anticapacitista en la cercanía con experiencias organizativas de base donde la sospecha frente al género, las sexualidades y la educación están presentes, luego, fue posible el diálogo con la literatura infantil y juvenil para habitar diferentes experiencias subjetivas. En el camino aparece la frontera del sentipensar feminista, la insurrección de la vulnerabilidad, las cartografías de las emociones y la reconstrucción de prácticas que pasan por la normalización, la heterosexualidad obligatoria, los mandatos del género, la imposición de un deseo hegemónico, la despolitización de la

---

<sup>120</sup> En este apartado utilizo comillas para traer algunas narrativas que surgen de las voces de estudiantes durante el espacio formativo en 2020-II, 2021-I y 2021-II orientado mediante la plataforma Microsoft Teams dada la Pandemia en el país.

sexualidad y la monogamia como única posibilidad de tejer vínculos, el habitar un aparente cuerpo equivocado, las opresiones del amor romántico, la naturalización del closet como espacio que salvaguarda la vida y el desprecio por el deseo hacia otras mujeres, hombres, compañerxs no binaries, trans, travestis.

Ese entramado ha permitido la emergencia de preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el lugar del cuidado en la formación del profesorado hoy en la UPN? ¿De qué manera la fugitividad del género y las sexualidades de estudiantes con formación en las lenguas, artes, ciencias sociales, derechos humanos, ciencias naturales y educación física configuran espacios de resistencia hacia una pedagogía queer/cuir/feminista/crip? ¿Cuál es la responsabilidad ética-política que como maestras tenemos ante la formación pedagógica de jóvenes que reclaman espacios seguros, libres de violencia y despatriarcalizados? ¿Qué implica la ausencia de acciones de justicia, verdad y reparación para quienes son víctimas de violencias patriarcales y capacitistas en los espacios escolares, universitarios, barriales y familiares? ¿De qué manera la colectivización del dolor y el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad desestabilizan los sistemas de opresión? ¿Para qué insistir en una formación profesoral encarnada en las disidencias corporales, de género y sexuales? Es entonces parte de las exigencias de época la transgresión al silencio impuesto sobre nuestros cuerpos, emociones, deseos, placeres y pensamientos; de allí que no sea esto un tema que adorna los currículos, sino una pedagogía que en diálogo con lo cotidiano mariconea, traviste y chuequea la escena incongruente de la educación.

**Capítulo III. Luchas combativas, eróticas y anticapacitistas en la formación de  
maestras trans-chuecas**

Reivindico mi derecho a ser un monstruo

“Yo pobre mortal,  
equidistante de todo  
yo, DNI 20.598.061,  
yo, primer hijo de la madre que después fui,  
yo, vieja alumna  
de esta escuela de los suplicios,  
amazona de mi deseo,  
yo, perra en celo de mi sueño rojo.

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo,  
ni varón ni mujer,  
ni XXY ni H2O.

Yo, monstruo de mi deseo,  
carne de cada una de mis pinceladas,  
lienzo azul de mi cuerpo,  
pintora de mi andar,  
no quiero más títulos que cargar,  
no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar,  
ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia.

Yo mariposa ajena a la modernidad,  
a la posmodernidad,  
a la normalidad,  
oblicua,  
bizca,  
silvestre,  
artesanal,  
poeta de la barbarie.

Con el humus de mi cantar,  
con el arco iris de mi cantar,  
con mi aleteo  
reivindico mi derecho a ser un monstruo  
y que otros sean lo normal.  
El vaticano normal.  
El credo en dios y la virgísima normal.  
Los pastores y los rebaños de lo normal.  
El honorable congreso de las leyes de lo normal.  
El viejo Larousse de lo normal.

Yo sólo llevo las prendas de mis cerillas,  
el rostro de mi mirar,  
el tacto de lo escuchado y el gesto avispa del besar.



Comenzar con este poema es recordar el cuerpo rabioso de Susy Shock (2011-2020) y la manera en que ella corporiza la venganza travesti<sup>122</sup>, esa misma impregnada en la literatura de Camila Sosa (2019) y las narrativas (auto)biográficas de Ammarantha Wass (2021), que entrecruzan, en este último caso, la chuecura. Allí a diferencia del patriarcado y el capitalismo, ellas forzan a la violencia -desde la venganza- a vivir una estética de frontera, a habitar la sensibilidad travesti y trans-chueca que revoluciona -no reforma- la cotidianidad. Por esta razón, su venganza proviene de cuerpos agujerados, pero radicalmente sensibles, erotizados en sus maneras de reencantar el lenguaje; cuerpos que cuentan otras historias, que politizan la experiencia desde la piel y nos recolocan ante una belleza estruendosa e inesperada en un mundo cada vez más despojado del asombro, lo indeterminado y resbaladizo. De esta manera, en sus narrativas que son poesía, novelas o arengas, una puede redescubrirse en la configuración de otra humanidad, porque esta ya nos duele demasiado. Por ello, precisamos imaginar(nos) con otros matices, formas, olores, sabores, sonidos, tiempos y en lugares donde somos un devenir colibrí<sup>123</sup> que no deja de

---

<sup>122</sup> Desde la comunidad trans, travesti, mariquita y queer encontré la propuesta político-estética de alterar la venganza desde una orilla donde no se infringe sufrimiento a otrxs; por el contrario, es transformado el dolor, el resentimiento y la rabia en experiencias sensibles de frontera con miras a bellar la vida, recolocar(se) ante la violencia a partir de la colectivización del dolor, tomarse -sin autorizaciones ni permisos- la cotidianidad desde cuerpos agujerados que reclaman salir del silencio y ocupar los lugares con sus activismos/artivismo (arte/activismo). Un ejemplo, es el trabajo realizado por Niño Edith y Rata Calva (2020) con Garras de Acero - organización de trabajadoras sexuales-, titulado el *Mariposario Puterx*. Aquí se hallan las narrativas (auto)biográficas de mujeres mayores que putean en la Mariposa -centro de Bogotá- junto a lxs maestrxs polillas, colocadas en la escena a partir de ilustraciones, poesía, un esfuerzo escritural novelesco y las grietas corporizadas que deja el habitar la calle como luchonas del deseo. Para conocer un poco más comparto el siguiente enlace: <http://www.mseducacion.org/mariposas-en-peligro-de-extincion/>

<sup>123</sup> Susy Shock propone que su artivismo (artista/activista) constituye un género “colibrí” que es una constante mutación y transformación indefinida que es politizada y agrieta la cultura dominante al tiempo que trae consigo lo contracultural en su “Ser Susy”, donde crea, recrea y borda su cuerpo y género de formas inimaginadas. Es así como, en el aleteo colibrí se encuentra el desocultamiento de la realidad, la lucha por existencias sensibles y visibles junto a la sensibilidad que emerge de la radical experiencia que encarna como travesti militante.

aletear en medio de la barbarie que es el entrecruzamiento de sistemas de opresión como el patriarcado y el capacitismo.

Es entonces el presente capítulo un espacio donde pretendo abrir el debate sobre tres espirales:

- En el primero abordo algunas maneras en que es posible convertir en inteligible el sistema capacitista tomando como lugares de comprensión la teoría queer y teoría crip. Para este fin, dialogué con las experiencias trans-chuecas de Ammarantha Wass, desde mi lugar como maestra formadora de otrxs maestrxs y a través de autores como Robert McRuer (2016-2021), Fiona Campbell (2001-2003-2008), Anahi Guedes de Mello (2010-2014-2016), Jhonathan Maldonado (2017-2018-2019-2020-2021) y Diana Vite (2020a-2020b)<sup>124</sup>. De este modo, pongo en tensión la integralidad corporal obligatoria con su ficción de las capacidades que conllevaron a la emergencia de una metáfora visual trans articulada al ocularcéntrismo, que cartografió Alejandra Borea de la Portilla (2016) y la hegemonía visual presente en los desarrollos teórico-prácticos de Ammarantha Wass (2021).
- En el segundo hablo del relacionamiento interseccional entre la normalización denunciada por Deborah Britzman (2002), el régimen político

---

<sup>124</sup> Lxs autorxs fueron elegidxs en perspectiva de sus trayectorias político-académicas desde/con los movimientos sociales de personas con discapacidad y comunidad LGBTIQ+ en el sur global y marcas vitales. Por ello, es posible encontrar a Fiona Campbell, pionera en los estudios de discapacidad y sobre el capacitismo situada en Europa, junto a la emergencia de Robert McRuer que, si bien es de los autores más citados en clave de la teoría crip, acoge su comprensión de mundo como hombre gay, blanco y americano. De allí que decidiera puentear sus pensamientos con Anahi Guedes de Mello ubicada en Brasil, quien se autoreconoce mujer-sorda-lesbiana-académica; Jhonathan Maldonado enraizado en México con influencia del pensamiento anglosajón, padre de *Mar* joven mujer con Síndrome de Down, y Diana Vite posicionada como mujer ciega-académica también mexicana cercana al pensamiento crítico español, el feminismo negro y la filosofía kantiana.



heterosexual desocultado por Val Flores (2009-2010-2013-2016) y la configuración de políticas educativas en educación superior restringidas según Franklin Gil (2011) a lo poblacional, étnico-esencialista e integracionista, donde en este caso el cuerpo trans-chueco se forma para maestrx bajo los mandatos de educación inclusiva en el contexto universitario.

- En el tercer retorno al pensamiento feminista negro de Patricia Hill Collins (2000; 2017; 2019) para configurar una matriz de dominación capacitista a través de la cual pueda comprenderse la manera en que operan las violencias<sup>125</sup> en la cotidianidad de Ammarantha Wass. Asimismo, converso con bell hooks (2013) para hallar las fugas, resistencias y transformaciones al interior de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Cuerpxs en Resistencia.

A continuación, daré apertura a la primera espiral de debate donde profundicé sobre la dominación y control que sobre lxs cuerpos chuecxs, trans y trans-chuecxs se ejerce desde el sistema capacitista.

---

125 En los objetivos de la investigación se demarcó un interés por problematizar y comprender las violencias sexistas y capacitistas, por tanto, reconozco que existe una presencia cada vez más agudizada de la violencia en el mundo, y específicamente en Latinoamérica contra nosotras como denuncia Rita Segato (2019), lo cual, se hace ininteligible (de manera intencional) cuando en la cotidianidad convivimos con feminicidios, transfeminicidios, abusos sexuales, acoso, discapacitaciones y prácticas que si bien no arrebatan la vida, si exacerbaban el sufrimiento en compañeras trans, chuecas y trans-chuecas a quienes les amordazan para negar/borrar la existencia mediante una estrategia de exterminio en momentos directa o soterrada sobre sus cuerpos.

## **La estrategia de colonización y exterminio de las vidas trans-chuecas bajo la inintegribilidad del sistema de opresión capacitista**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la ciudad de Bogotá, es un lugar emblemático de formación para maestrxs en diferentes campos de conocimiento. Allí más que en cualquier otro escenario universitario, se espera que el lema “Educatora de Educadores” esté acompañado de un radical cuidado de la vida. Sin embargo, la existencia soterrada del sistema capacitista en interrelación con el patriarcado conviven de manera conjunta con la aparente “educación inclusiva” de estudiantes con dis/capacidad, transgénero, indígenas, afrodescendientes, víctimas de la violencia y jóvenes en su mayoría de sectores urbano-populares.

Aunque este hecho pareciese una apuesta de justicia social, educativa y curricular esta investigación permitió enfocarse en la formación como maestra trans-chueca de Ammarantha Wass para desocultar -de alguna manera- la estrategia de colonización y exterminio que atraviesan las corporalidades de grupos que son asumidos como minoritarios, vulnerables o especiales en el contexto institucional. Lamentablemente, también en lo local, nacional e internacional, estos grupos se hacen aparentemente ininteligibles, es decir, imposibles de ser comprendidos. Esta idea “salvaguarda” - convenientemente- a la comunidad universitaria al no hacerse cargo de la responsabilidad que tenemos de hacer vivibles sus vidas.

Como consecuencia, la educación brindada a Ammarantha Wass exige cuerpos integralmente capaces, heterosexuales y binario. De lo contrario, recrudece la violencia capacitista y sexista que pasa por confundir o negar su existencia, mientras opera a modo de círculos concéntricos formados por una variedad de agresiones ocultas en su interior que, si

bien no son las más numerosas, sí constituyen una enigmática dominación materializada en prácticas dotadas de sufrimiento, dolores y un agotamiento deshumanizante para quienes transgreden la frontera entre el género y la chuecura. Para profundizar en lo mencionado anteriormente comparto las siguientes narrativas.

“Entrevistadora: ¿qué es lo más duro de afrontar la discriminación?

La hipocresía social.

Digamos que, a las trans, a algunos de los que estudian en universidades públicas y que vienen de estrato social bajo nos violentan muchos sectores, pero sobre todo la sociedad civil con su silencio y sumisión, con la pasividad ante la vida, me parece que es una violencia silenciosa, pero que mata y afecta muy fuerte, porque es el desconocimiento y la ignorancia, validar de alguna forma todas las violencias que nos ejercen a nosotras las trans todo el tiempo.”

*(Fragmento entrevista Ammarantha Wass: Una historia de lucha trans realizada por Mónica Garzón, 2018).*

“Una nena muy roja me decía como -nena, pero ¿cómo es posible que ningún movimiento haya sido capaz de pensarse cómo tropeliar contigo? - y que vergüenza, claro, porque los capuchos y, en general los movimientos, la misma fuerza pública, todo el mundo, nadie se piensa el trabajo con las poblaciones con discapacidad ¿sí? porque son momentos de alto impacto, porque hay que quitarlos, porque que pecado, va y les cae algo ¿sí? y re-culo y hacen que una se sienta mal, pero entonces yo decía, -bueno, si los derechos humanos aplican dentro de la protección en el derecho a la protesta y demás para unos ¿por qué no aplica para una? Y ¿Por qué no se ajusta? Y los ajustes son, listo, si no están, sino no lo sabemos, listo, entonces hay que construirlos-

[...]

además, porque pasa como un profesor de literatura, que me dio literatura hispanoamericana, se atrevió a decir que, pues que -yo no era Ammarantha supuestamente porque yo no sabía ni yo misma quien era, el argumento del tipo era como -es que a veces se viene de hombre, a veces de mujer y uno no sabe cómo llamarla o llamarlo, es que eso ¿Qué es?- el pirobo lo dijo en una clase con toda la carga peyorativa que eso

trae, lo hizo -no lo hizo enfrente mío, sino hubiera habido tropel ahí- pero digamos que el que una persona con cierta ¿cómo sería? Cierta jerarquía académica se atreva a argumentar eso y que tampoco nadie ... Yo no pido defensa, yo digamos que una se sabe defender sola también, pero yo decía -bueno y ¿por qué nadie reaccionó?

- pues obviamente a todo el mundo le vale verga no solo porque no lo viva sino también bueno yo decía – la sumisión (jajaja)- y el hecho de que nadie creo que de pronto nadie se le pasó por la cabeza pensar que eso era ofensivo y quizás eso sea porque la gente misma tiene ese concepto ¿no? Como bueno - ¿es ella, es él? Y

¿cómo se llama? Mmm- “

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

En otras palabras, nos disputamos como relata Ammarantha Wass al interior y también fuera de las Universidades -específicamente públicas- la presencia como grupos sociales históricamente excluidos y discriminados, que pasamos de ser estudiados, analizados, problematizados por “la academia”, para convertirnos en estudiantes y maestrxs dispuestxs a luchar no solo el lugar físico, sino también los modos del conocer, la existencia de otras racionalidades, la recolocación de los problemas y preguntas que orientan la formación y el desequilibrio de habitar las fronteras. Además, hemos aprendido a transitar - como fronterizxs-hacia el centro, en un ir y venir, que preocupa al régimen para quien lxs empobrecidxs, las juventudes de sectores populares, lxs campesinos, lxs indígenas o de pueblos negros, las comunidades trans, chuecas, trans-chuecas o lxs habitantes de calle, “expresidarias”<sup>126</sup>, las trabajadoras sexuales, lxs obrerxs o mujeres madres-cabeza de hogar

---

<sup>126</sup> Hago uso de la manera burlesca en que compañeras que han estado en cárceles de Colombia -por delitos menores o bajo la figura de los falsos positivos jurídicos/montajes judiciales- suelen referirse a su condición luego de lograr ser liberadas. Específicamente, en la UPN hemos tenido/tenemos casos de estudiantes-egresadxs detenidxs, en su mayoría bajo la estrategia de colonización del Estado; sin embargo, la forma de acoger sus experiencias precisa una revisión ético-política en clave de reimaginar el cuidado de nuestras vidas como comunidad.

se convierten en una amenaza al asistir a la Universidad. De esta forma, se lleva a cabo procesos de socialización donde se abren nuevos debates -o se profundiza en los que traen- y se exige una lectura crítica de la realidad no solo desde sus comunidades, sino en un intercambio con otros colectivos en una especie de expansión radical de conciencia que implica desestabilizar el orden.

De esta forma es la Universidad, según Boaventura de Sousa Santos (2015), la institución que mejor ha logrado sobrellevar el pasar del tiempo, claro, asumiendo profundas transformaciones, donde emergen dos imágenes simultáneas:

En cada momento histórico la universidad surge como una estructura pesada y rígida que se resiste al cambio, mientras que a lo largo del tiempo nos topamos con giros, a veces drásticos que casi siempre son provocados por factores externos a la universidad, de tipo religioso, político o económico. (Boaventura de Sousa Santos, 2015, p. 7)

Asimismo, no olvidemos que uno de los sentidos estructurales de la Universidad como bien público “es ser la institución que une el presente y el pasado, con el futuro a mediano y largo plazo a través del conocimiento y de la educación en general” (Boaventura de Sousa Santos, 2015, p. 9). De allí su crisis permanente al estar doblemente retada, tanto por el Estado en su acelerada desfinanciación a manos de Gobiernos neoliberales, para quienes la educación debe estar al servicio del mercado y regirse bajo los mandatos del capitalismo cognitivo, y desde la sociedad, quien abruptamente la agita a partir de los movimientos/revueltas sociales -estudiantiles u otros lugares organizativos- exigiendo, por una parte, una relación contextual del conocimiento con lo que acontece en el mundo, así como las garantías para vivenciar el derecho a la educación de todxs. La sociedad también

demanda, por otra parte, transformaciones profundas en su configuración, las cuales suelen ser rechazadas y “sobrellevadas” bajo la estrategia de reformas parciales que no tocan las relaciones de poder que allí se entretajan, ni actúan en perspectiva de generar condiciones reales para la democracia.

Así pues, entraré a problematizar cómo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) circula el *Sistema de Dominación Capacitista*, y pongo la atención aquí porque me interesa la pregunta por las relaciones de poder que sobre lxs cuerpos trans, chuecos y trans-chuecos ocurren a partir de las opresiones sostenidas en la *Normalidad/Normalización*, sin ni siquiera ser cuestionadas o colocadas bajo sospecha. Comparto que parte de lo develado a lo largo de la investigación tuvo que ver con su ininteligibilidad; en consecuencia, el esfuerzo investigativo generó posibles comprensiones, al ser un asunto político, ético y pedagógico a través del cual históricamente, se despoja de humanidad a estudiantes o aspirantes que desean acceder a la educación superior. Sin embargo, no les ‘alcanza’ para fugarse del régimen político heterosexual ni la integralidad corporal obligatoria, los cuales en su fusión constituyen modos de dominación que pareciesen imperceptibles o están tan instaurados en la cultura que la naturalización inmoviliza cualquier crítica, pregunta o duda. Algunos matices de estas afirmaciones pueden hallarse en los siguientes relatos:

“Muchos de los profesores, por ejemplo, se negaban a reconocerles por nombre ¿sí? por el nombre ya de tránsito ¿cierto? O la llamaban o lo llamaban ... Si hacían el tránsito a lo femenino, entonces en la condición de masculino, hablándole en términos masculinos, entonces yo creo que eso es agresivo, supremamente agresivo, no es acorde con una Universidad pública y formadora de formadores, eso parte de lo misional, tiene que pasar por ahí ¿sí? Entonces creo que lo primero es la formación de maestros y el reconocimiento de toda la diversidad, yo soy de otra generación, yo soy una mujer de 63 años, entonces para

mí no ha sido sencillo debo reconocerlo, pero es parte como del ejercicio académico que lo mantiene a uno joven ¿cierto?, si tú no haces los tránsitos con los estudiantes, pues realmente no puedes comprender”

(*Transcripción Situación Conversacional, Patricia Bryon, 2020*)

“Pero yo no reconozco que compañeros míos se junten políticamente para luchar por las cuestiones de la inclusión dentro de la universidad -en realidad son muy malas-. A lo sumo, lo que vi, fue, una vez, una protesta de compañeros sordos porque no les habían contratado intérpretes<sup>127</sup> y ya habíamos iniciado semestre.

Pero de ahí, eran los compañeros sordos ¿no? No era el resto del movimiento estudiantil apoyando a los compañeros sordos. O una organización de los compañeros con discapacidad peleando por esas reivindicaciones, que, además, yo creo que son importantes ¿sí? que se debería gestar. Cosa contraria con las disidencias sexuales, que yo veo que sí ha empezado un germen de organización de compañeros y compañeras, y que se ve más ampliamente, incluido en medio de las luchas de compañeros y compañeras pues trans”

(*Transcripción Situación Conversacional, Alejandra Beltrán<sup>128</sup>, 2020*)

“Luego de dos años de Pandemia comenzaron en la Universidad los procesos de retorno, gradual, progresivo -y todos los adjetivos posibles-, sin embargo, ante mi exilio forzado todos los seminarios tuve que

---

127 Durante el 2018, el movimiento estudiantil a lo largo de Colombia se tomó las calles para exigir financiación real de las universidades públicas al gobierno nacional, quien en medio de represiones no logró acallar a las juventudes y a pesar de contar con complicidad de algunos rectores con miras a desmontar las luchas a nivel regional, tuvo que negociar. En el retorno a clases ocurrió que la administración de la UPN no realizó los procesos de contratación para intérpretes de lengua de señas causando que lxs estudiantes sordos perdieran tres semanas de clase -más desventajas-, esta situación causó indignación al interior de la electiva “*Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Construcción de Paz*” donde participaban dos estudiantes sordos acordando salir a protestar frente al edificio de la rectoría. Asimismo, se llevó el caso a la *Mesa de Diálogo* que en ese momento disputaba garantías de retorno para todxs, encontrando que muchos -tanto profesorxs, directivas, estudiantes y trabajadorxs- NO conocían la existencia de intérpretes, forma de contratación, precariedad de sus salarios, largos procesos para vincularlxs, sobrecarga de trabajo y mucho menos la importancia de su mediación comunicativa. Es así como, las presiones permitieron acelerar el proceso, aunque en medio de los debates fue muy insistente el argumento de que la complejidad de formar a maestrxs sordos en la UPN es un asunto del *Proyecto Manos y Pensamiento*, no de la Universidad o la comunidad universitaria, al punto que los reclamos fueron asumidos como asuntos personales contra quien coordinaba en ese entonces el Proyecto, y no en clave política para develar la precariedad con la cual se naturalizó la “educación inclusiva”, siendo sostenida a costa de las condiciones laborales de intérpretes, profesorxs, equipo administrativo, y por supuesto, en una afectación directa sobre la formación de maestrxs sordxs.

<sup>128</sup> Egresada de la Universidad como Licenciada en Filosofía, es una de las grandes amigas políticas de Ammarantha Wass, juntas estuvieron liderando acciones dentro del movimiento estudiantil que conllevaron a

brindarlos de manera remota mientras con emoción poco a poco otrxs colegas fueron realizando experiencias al interior de la universidad -no solo afuera como hacíamos habitualmente-, en ese esfuerzo por exigir abrir la U, ocurrió que el Equipo Manos y Pensamiento<sup>129</sup> -encargado de los procesos de inclusión de estudiantes Sordos- informó vía correo electrónico que -parafraseo-luego de reunión con el CUPAE<sup>130</sup> definieron que no existían condiciones para brindar el servicio de interpretación y van más allá -sugiriendo- que NO SE INCLUYA A ESTUDIANTES SORDOS<sup>131</sup> en las pruebas pilotos de retorno, es decir, ¿hacemos clases sin ellos porque la Universidad no logró garantizar los mínimos?¿cómo así que no existen condiciones para el servicio de interpretación, aunque estén las aulas de clase, la U con ingreso, profesorxs preparando experiencias? Sin embargo, esto no generó pronunciamiento del equipo profesoral, no despertó la indignación de defensores de derechos humanos, feministas, educadoras populares, artistas ...de allí que decidiera compartir un correo electrónico con las siguientes preguntas: ¿de qué sirve un retorno gradual donde no asisten lxs estudiantes que vivencian opresiones capacitistas al no oír con sus oídos?, ¿por qué se permite una decisión de este tipo a causa de la poca preparación de la UPN para reconocer ajustes de espacio y tiempo para la interpretación?, ¿qué pasaría si hoy se dijera que no retornan las mujeres o colectivos negrxs o indígenas?, al final nadie respondió”

*(Transcripción Diarios de Campo elaborados por Yennifer Villa, 2021)*

Por esta razón, traigo al diálogo los aportes de Robert McRuer (2021) quien encontró conexiones entre las luchas de los movimientos queer y crip donde se mixtura la

---

obtener mejores condiciones de educación y trabajo para estudiantes, maestrxs y trabajadoras dentro y fuera de la UPN. Una de las luchonas que más colocaba en tensión las relaciones de poder que se entretejían en las administraciones de turno.

<sup>129</sup> *El Proyecto Manos y Pensamiento: Inclusión a la Vida Universitaria de Estudiantes Sordos*, surge en 2003 en la UPN, sin embargo, recoge las trayectorias de los años 80 frente a la pregunta por la educación de los estudiantes con “limitaciones auditivas” en los contextos escolares, posteriormente universitarios. Allí confluye el interés por generar condiciones para la educación de la comunidad Sorda Colombiana. Asimismo, su lugar administrativo en la Universidad es como parte de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.

<sup>130</sup> Comité Universitario para la Prevención y Atención de Emergencias (CUPAE), creado bajo la Resolución 1230 de 2015.

<sup>131</sup> La mayúscula es el tono de voz usado en la grabación.



heterosexualidad obligatoria y la dis/capacidad. Esto constituye aportes fundamentales para la teoría crip articulada a la “capacidad corporal obligatoria”, donde sostiene que ella “en cierto sentido produce la discapacidad, está profundamente entrelazada con el sistema de heterosexualidad obligatoria que produce lo queer: que, de hecho, la heterosexualidad obligatoria depende de la capacidad corporal obligatoria y viceversa” (Robert McRuer, 2021, p. 20). Como resultado, los sistemas de dominación entrecruzados (capitalismo-patriarcado-capacitismo) edifican identidades corporales y sexuales “legítimas” funcionales a sus intereses.

Algunos ejemplos de estas identidades tienen relación con el aburguesamiento del movimiento LGBTI y su negación a reconocer la experiencia travesti y trans dentro de las disidencias lo que ha generado una mayor marginación y subalternidad de sujetxs situados en lo fronterizo de la referencia homosexual aceptada (hombres gay, blancos, privilegiados de clase, intelectuales y con corporalidades integrales). También, aparecen las Feministas Radicales Trans-Excluyente (TERF) -aunque ni feministas y mucho menos radicales- este colectivo encarna una narrativa en torno al odio sobre la vida de personas trans argumentando como el sexo al ser biológico -natural- determina la condición de cada uno en el mundo. Por lo tanto, una mujer trans en realidad no es una mujer porque nació varón y al ser socializado así nunca vivirá las mismas opresiones ni desigualdades que “las verdaderas mujeres”, aquellas que al nacer con vulva se nos atribuye un lugar como hembras, femeninas -además, heterosexuales-.

Finalmente, están lxs defensores de una “discapacidad” descorporizada, blanca, asexuada, desgnerizada y desclasada para quienes lxs sujetos reconocidos allí son reducidos a un orden natural del mundo “que los hizo así”, situándolos en clave de la

patologización, la despolitización de sus experiencias e imposición de la normalidad como mandato incumplido -supuestamente por algunos pocos- al estar en un cuerpo sin la integralidad corporal establecida a modo de coacción. Para ampliar estas reflexiones comparto los siguientes relatos:

“Es triste, porque ni mi madre biológica ni Liliana apoyaron mi transitar, al punto de que Liliana no ha vuelto a hablar conmigo desde un correo que le envié poniéndola al tanto de todo lo que sucedía en mi vida, me parecía importante que ella lo supiera”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Lo que si recuerdo alguna vez es que yo siempre le decía -cuando tengas novia, yo le voy a dar la aprobación-yo lo molestaba con eso -pues porque yo soy tu segunda mamá y tengo que aprobar a la chica- y él siempre se reía, pero pues jamás me dijo nada ¿no? Pero nunca hubo una relación con otra niña, por ejemplo, ¡jamás! Porque con otros chicos ciegos si se han visto las experiencias ¿no? de que tiene novia en otro curso, en el mismo curso, de que está saliendo con alguien... ¡No! William jamás, jamás presentó eso, pero tampoco hubo manierismos ni que nosotros pudiéramos decir -oiga, este chico...- nada, jamás, jamás. [...] Yo hablo de un joven porque mira que en el colegio ¡jamás! cosas femeninas, fue un joven caballero, masculino ¡siempre! Entonces para mí, por ejemplo, fue una gran sorpresa cuando después nos escribíamos por correo y alguna vez me dijo – profe, le tengo una bomba- y la bomba es que me contó que era gay y me muestra una foto de su [...]y pues yo quedé ¡plop! No supe ni cómo reaccioné, creo que duré algún tiempo sin escribirle porque para mí fue una sorpresa muy grande ¡jamás un indicio de que tuviera de pronto esa inclinación hacía el género femenino! [...] Entonces, yo dejé de hablarle, alguna vez yo dije -bueno, pero si yo quiero tanto a William y lo valoro tanto como ser humano, como persona ciega, no, yo no puedo darle la espalda, y volví a escribir, después hablamos, alguna vez fui a la pedagógica porque hubo reunión de tiflólogas y ¡lo busqué!, la busqué-, ¡y nos dimos un abrazo y nos hablamos! Fue muy bonito el reencuentro porque ahí como que el vio que yo

otra vez lo volví a aceptar ¿no? Yo pienso que en algún momento él dijo -no la profe ni más conmigo- pero digamos que traté de entenderlo”

*(Transcripción Situación Conversacional Liliana Garzón tiflóloga Colegio Gerardo Paredes*

*Martínez)*

“Siempre fui criticado porque a mucha gente le parecía que mi comportamiento era diferente al de los jóvenes de mi edad, sin llegar a ser afeminado, era más tierno y suave”

*(Fragmento tomado del texto publicado por Ammarantha Wass en la Revista Sentido, género, diversidad sexual y cambio social, bajo el nombre de Un mundo capaz de entender la diferencia, 2014)*

“Ya después, nos volvimos a encontrar en un curso de baile que también estaba dirigido a personas con discapacidad visual y pues bueno comenzamos ahí como a hablar un poco más ¿no? Como que pensaba ¡como que sí!, ¡el baile que chévere”! y pues no era de mi gusto digamos al ser tan extrovertida Ammarantha, yo soy un poco más introvertido, pero tampoco me causa desconfianza ¿sí?, luego un compañero dijo -venga, él es como gay ¿sí o no? Entonces yo -pues, bueno si es gay o no pues bueno ¿en qué afecta como el baile y además no encuentro como un pretexto o preconceito a una juzgación o algo para eso- “

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

“Entonces también me confundía mucho porque en mi contexto me decían que yo no era un hombre, que yo era una niña y también en quien me tenía que fijar que no eran las niñas, sino los niños, entonces a nivel de deseo pues me sentía muy contrariado porque en realidad me llamaban la atención era las mujeres, pero, yo debía tener mucha paciencia por el qué dirán. Claro yo amo a mi mamá y yo le era muy obediente, también cuando entré a estudiar pues con la comunidad sorda, con la comunicación que he tenido con ellos, siempre me dijeron eso, pero yo siempre me llegué a sentir hombre, después cuando ya fui creciendo y me desarrollé y me salieron senos, yo no sé, pero, quería quitármelos porque me sentía muy incómoda, para mí fue muy difícil asumir esto.

[...]

Finalmente, que ya me operé, que me hice la operación de los senos, entonces la gente de pronto, bueno, ahora ¿qué va a pasar? Entonces me ven como un hombre cuando voy al médico y me bajo el pantalón y me ven vagina, entonces ellos no comprenden, nadie comprende que es lo que está pasando para mí, yo no me preocupo, finalmente, a veces ni me identifico como mujer, yo digo -sí, nací mujer, pero yo soy hombre- y los sordos me dicen - ¿sí, eso se puede? - yo les digo -sí, eso se puede, desde que uno se sienta bien, nada de pena, ni con la familia, ni con los amigos- eso pasa”

*(Transcripción Situación Conversacional Kevin Angelica Lineros, 2018)*

Continuando con la reflexión, en la práctica, la violencia capacitista se mezcla con el sexismo irrumpiendo en la vida cotidiana -universitaria, familiar, comunitaria, entre otras- de Ammarantha Wass (también de Kevin Angélica como trans-chuecxs)<sup>132</sup>, lo cual, no puede seguir siendo aminorado. En realidad, precisamos complejizar aún más las formas en que políticamente nos posicionamos ante las luchas feministas, del movimiento estudiantil, sindicales y las encaradas por organizaciones de personas con dis/capacidad porque ocurre una especie de fragmentación donde lo común se aleja cada vez más, mientras las diferencias se ubican dentro de límites que restringen su proliferación. Por esta razón, el sistema capacitista, desde los aportes de Fiona Campbell (2008; 2001) establece “una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie, y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano” (p. 44), esto refuerza el argumento de que toda alteración a la perfección de lo humano es devaluante, lo cual, encierra inferioridad,

---

<sup>132</sup> Las narrativas (auto)biográficas de Kevin Angélica Lineros fueron trabajadas en diálogo con Ammarantha Wass dado que juntxs comparten la experiencia trans-chueca, se forman/formaron como maestrxs de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y son militantes en la escena colombiana. De allí la potencia por conocer el encuentro entre otras sensibilidades no ocularcentricas no oyentes ni heterosexuales obligatorias.

prejuicio, perjuicio, establece valoraciones, jerarquías y favoritismos hacía ciertas capacidades que requieren ser poseídas, conservadas o adquiridas al costo que sea necesario. De igual manera, los planteamientos de la autora permiten establecer relaciones entre la inagotable búsqueda de la normalidad, la productividad capitalista neoliberal y la competitividad de un mercado donde el “progreso” -promesa incumplida del sistema- depende de la integralidad corporal obligatoria que poseas, lo que trae a la escena un ordenamiento binario de los cuerpos, donde por un lado está lo humano, naturalizado y perfeccionado, pero en el otro extremo -como antagónico-, es situado lo aberrante, impensable y casi-humano.

De esta forma, lo capacitista constituye prácticas que prometen la obtención de belleza, fuerza y eternas capacidades, mientras simultáneamente, va autoconvenciéndonos sobre la ausencia de dis/capacidad es el estado deseable e ideal (Robert McRuer, 2016), o ¿quién desea encarnar un cuerpo chueco?, ¿logramos develar los privilegios que trae el ver con los ojos, escuchar con los oídos, caminar en dos piernas, lograr responder y comprender en el tiempo estándar de la cognición capacitista específicamente en el contexto universitario?, ¿nos importan las vidas chuecas, trans y trans-chuecas? Realizo estas preguntas porque la dominación capacitista necesita de lo peyorativo y devaluado para llevarnos hacía el deseo de la completitud, lo integral y lo normal.

En tal sentido, la dis/capacidad está impregnada de desconocimiento como política (val flores, 2008), y no solo ella, en realidad, son las experiencias que se distancian de la normalidad sea por el envejecimiento, la enfermedad, la ralentización del funcionamiento o la existencia de señales, indicios, signos o significantes de rareza, por ejemplo, la gordura o lo tembloroso al afectar espacio y ritmo. Esto ocasiona, además al interior de los mismos

sujetos que habitan la frontera, un reclamo porque la proliferación de identificaciones no afecte lo obtenido, esto es, “ya basta con que nos dejen venir a la universidad”, para que quienes son chuecxs, ahora sean revoltosxs, fumonxs, contestatarixs, maricas, lesbianas o trans. Esta situación permite vislumbrar la supremacía del capacitismo para establecer en muchxs el autoconvencimiento sobre su normalidad, mientras otros desean llegar lo más cercano a la norma o pretenden ser invisibles para no incomodar “a los amos o patrones”<sup>133</sup>.

Por consiguiente, no es posible vivir fuera del capacitismo, estamos dentro todxs y difícilmente percibimos las propias prácticas capacitistas que ejercemos sobre nosotrxs mismos u otrxs. Para percibir este punto, comparto algunas narrativas del archivo viviente:

“Es que Nata me hizo caer en cuenta, claro, desde lo interno y a nivel individual y desde la propia construcción que una se arma, precisamente empieza a pesar eso ¿no? Seguimos esforzándonos por intentar parecer entre comillas -normales- y es una mierda porque, bueno yo recuerdo la niñez me hacía unos daños muy ásperos por estar al nivel de los otros pelados y para mí era denso, o sea vivía con la rodilla raspada, los brazos tales y ahh... yo ahorita digo como -que jodido- porque pues en realidad era un afán por querer encajar y porque pues la sociedad te decía que había que encajar. Entonces como que había que quitar esas cosas que nos hacían diferentes para encajar un poco más y pues, así como los mismos que nos vendieron esas construcciones hegemónicas-eurocéntricas entonces también nos venden las construcciones de cuerpo ideal que son las que pues no tenemos”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Ammarantha Wass, 2019)*

---

<sup>133</sup> Hago uso de la figura de amo o patrón al reconocer en el trabajo de Pascale Molinier (2012) la manera en que en el trabajo doméstico existe un borramiento de quien brinda los cuidados, dicha “capacidad” de ser imperceptible mientras se trabaja es celebrada por quienes no desean ser perturbados por las mujeres que sostienen sus vidas cotidianas en las labores de casa o en los mismos puestos de trabajo, por tanto, se aprende (y asume) el realizar trabajos de cuidados sin alterar la vida de quien es cuidadx; ahora bien, para el presente caso estoy señalándolo como una forma de salvaguardarse ante las discriminaciones y opresiones “por chuecx”, al convertirse en invisible dentro del contexto universitario (evitar llamar la atención, demandar tiempo, ajustes a las estrategias o apropiarse de su lugar para tomarse la palabra) esperando de esta manera quizás lograr “la aceptación” o mínimamente no ser molestado ante la extrañeza generada en otrxs.

“Escuché alguna vez algunos comentarios como -uchh como se viste- sí, alguna vez, -uchh, pero no representa a la población- porque como siempre se habla en términos de representación ¿no? [...] Lo digo pues históricamente se nos ha presentado el ideal de la persona con discapacidad y sobre todo de la persona con discapacidad visual ¿cierto? Como un ejemplo, porque digamos que algo que se resalta mucho en la población es que intelectualmente son, digamos personas muy buenas, brillantes y que producen mucho a nivel intelectual, entonces siempre ha habido esa visión de lo que debería ser ese sujeto ¿no? Y entonces pues como tiene discapacidad es el que se sobre esfuerza y debe pues ser el ejemplo, y pues si es el hombre pues que tiene que vestirse de tal manera, que hable, tenga sus luchas desde lo académico o desde lo religioso”

*(Transcripción Situación Conversacional Gracie García, 2020)*

De hecho, lxs chuecxs, trans, y trans-chuecxs heredan racionalidades donde “caen en el mismo discurso para defenderse o exigir cambios en su situación: -nosotros somos tan capaces como vosotros-, -con los apoyos necesarios, podemos ser tan capaces como cualquiera-“ (Mario Toboso, 2017, p. 77), agregaría algunas frases que circulan cuando hace presencia Ammarantha Wass en la escena universitaria por parte de profesorxs o estudiantes “en realidad no pareciese que tiene discapacidad, es muy funcional para ser ciega”, “es que yo no necesito ajustes como ella porque aprendí a ser más independiente y autónomo” o el asombro por hacer cosas que son “exclusivas” de “los integrales corporales” como pueden observar en la Figura 24. Por eso nos encontramos ante el intencional y conveniente infortunio donde las corporalidades que agrietan la normalidad son perseguidas, sea para su cooptación o expulsión.

Asimismo, es significativo recordar también -y en clave de las narrativas- que “De hecho, las mujeres con discapacidad<sup>134</sup> experimentan con mayor intensidad situaciones de violencia y exclusión social que los hombres con discapacidad o las mujeres sin discapacidad, en parte debido a los valores patriarcales dominantes en sociedades contemporáneas”<sup>135</sup> (Anahi Guedes de Mello, 2014, p. 27), se enfrenta entonces Ammarantha Wass a una compleja relación entre sistemas de dominación, donde el género y la dis/capacidad se mixturán para ejercer mayor sufrimiento.



**Figura 24.** Comentarios de estudiantes en redes sociales sobre “Amarantha”. Fotografías tomadas de Facebook.

Es así como, son necesarios otros lugares de comprensión sobre/desde la realidad para cartografiar lo que acontece en sus trayectorias de vida. Por lo tanto, decidí retomar

<sup>134</sup> Hice uso en la traducción del portugués al español de la palabra discapacidad para reemplazar deficiencia, dado que la forma en que en el contexto colombiano se configuró lo deficiente generó una exacerbación de las violencias (ahora nombradas como capacitistas) y que no tienen que ver con la llegada de los estudios críticos en discapacidad anglosajones o europeos a Brasil, es así como, para Anahi Guedes de Melo (2014) las deficiencias acogen múltiples discapacidades, permitiendo la existencias de diferencias entre estas mismas.

<sup>135</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.



para la investigación los aportes de la teoría queer y crip -en su entrecruzamiento-, al cuestionar “lo queer”:

las categorizaciones de sujetos, rechazar la clasificación de subjetividades en categorías binarias, universales e inmutables, argumentando que son construidas de manera compleja a partir de la interacción entre múltiples sujetos políticos, de posiciones, criterios o variaciones culturales muchas veces atravesados por procesos sociales normalizadores. (Anahi Guedes de Mello, 2014, p. 49)

De esta forma, se pretende así irrumpir y perturbar los valores liberales de la tolerancia y respetabilidad a través de los cuales se asimila el otro a la mismidad del sujeto “normal” que “permite” su existencia. Por ende, la resistencia es hacer frente a los modelos hegemónicos de producción de identidades paralelo a agujerar la cultura junto a sus sistemas de valores.

Así las cosas, la teoría queer expandió los caminos para que cualquier tipo de práctica sexual y (des)identitaria que esté en la frontera de lo normativo-desviado pueda encontrarse con otros en la lucha cotidiana, porque lo queer no es producido en la academia, llega allí y encuentra ampliaciones, aunque en realidad se obliga a la cotidianidad de sujetos colocados más allá de lo que es fronterizo y perceptible para nosotros. Sin embargo, la juntanza con la teoría crip lo relocaliza en otros lugares inexplorados sobre la existencia ya mencionada del “cuerpo capaz”, “el cuerpo apto para ser maestra”, “el cuerpo capaz de aprender”, “el cuerpo capaz de formar”, “el cuerpo capaz de matar”, “el cuerpo capaz de producir deseo”, “el cuerpo capaz de cuidar” ... o en palabras de Robert McRuer (2016; 2021) la integralidad corporal obligatoria, también, corpocapaces según Anahi Guedes de Mello (2014). Estos últimos, parafraseando a la autora, son resultado de la mixtura queer-

crip donde se está sujetadx a identidades naturales y prácticas sexo-afectivas rígidas, sin resistencia al régimen político normalizador. Además, Anahi Guedes de Mello (2014) denuncia la poca sensibilidad de la sociedad hacia lo “diverso corporal”<sup>136</sup> creando un aparente límite entre capaces y no capaces, mediante el cual se naturaliza que no están en la misma situación quienes llegan a la autosuficiencia en comparación a lxs necesitadxs de cuidadxs-frágiles.

Es por esto por lo que lo queer como lo crip abren debates sobre la forma en que radicalmente anidamos condiciones de vida digna para todxs, al existir una clara intención de invisibilizar/negar el cuerpo chueco, trans y trans-chueco en el espacio social-cultural. Como consecuencia, se insiste en políticas de mayorías que remarcan como solamente en ciertas situaciones -muy pocas aparentemente- son necesarias las descripciones en voz alta, los subtítulos, las señalizaciones, la presencia de intérpretes, la necesidad de baños sin diferenciación por sexo y la posibilidad de transitar en el género sin buscar situarse en uno de los dos extremos (ser mujer u hombre). Además, posicionar a lxs otrxs como “minorías” enmascara más diferenciaciones y coloca el problema a modo de termómetro entre rarezas o chuecuras, en otras palabras, conforme alguien es marcado como minoría por su dis/capacidad se transforma en objeto de cuidado, recordemos que aquí el cuidado es un asunto exclusivo de los cuerpos frágiles y enfermos, lo que reafirma el interés del capitalismo en hacernos creer autosuficientes y en “estar bien” de manera obligatoria.

---

<sup>136</sup> El concepto es usado por la autora y decidí mantenerlo en la disertación para matizar desde dónde se va configurando la teoría crip en Latinoamérica, como espacio polifónico, indeterminado y en constante transformación.

Un ejemplo de lo antes planteado lo encontré con Jhonatthan Maldonado (2019) cuando expresa lo siguiente:

Caminar es una actividad destinada a trasladar el cuerpo de un punto a otro, es una manera de movilidad. No obstante, es necesario apuntar que esa actividad anatómico-fisiológica está inserta en situaciones culturales que se delimitan simbólicamente [...]. Enseñar a caminar también responde a un proceso civilizatorio que encarnó el homo erectus como modelo legítimo de evolución y funcionalidad orgánica, este modelo instala una normatividad capacitista que marginaliza a quienes no sean bípedos y rectos: el cojo, el jorobado y el inválido en sillas de ruedas representan parte de esos cuerpos “chuecos” que se necesitan normalizar, es decir, enderezar. (p. 77)

Complemento esta reflexión desde la experiencia trans-chueca de Ammarantha Wass, porque, al no ver con los ojos, quebranta una de las capacidades más valoradas en la configuración del cuerpo-capaz al interior de la integralidad corporal obligatoria, lo cual, para el proceso civilizatorio la deja como carente e incompleta -le falta algo-, y si entrecruzamos su experiencia trans-fronteriza, pues no responde al cuerpo-correcto de mujer. Tampoco, corresponde su estética a la belleza blanca hegemónica ni se acomoda a los estándares del destello naturalizado ocularcéntrico -encargado de medir su grado de feminidad-; sin embargo, expresa ella:

“Supongo que cualquier persona con disidencias corporales o condición de discapacidad, desde su lugar de vivencia y enunciación puede referir alguna forma en que su vida se ve complejizada por una sociedad inaccesible y que, así como tiene tantos estereotipos, tiene un ideal de cuerpo difícil de alcanzar para estos cuerpos no normativos.

Desde mi periferia de vida, hablaré de la hegemonía visual, que tensiona mi existencia al momento de competir con cánones visuales siendo una mujer ciega.

¿Cómo entiendo esta hegemonía?

Gramsci habló de la hegemonía en términos de la dominación que ejerce y mantiene un grupo sobre otros, imponiendo sus propios valores, creencias e ideología.

Pues bien, atrayendo este concepto a otros campos, asumo el sentido de la visión, como dominante sobre los demás sentidos en la cultura occidental, y, por tanto, leo a partir de esto diferentes prácticas que refuerzan al ojo como máximo referente sensorial.

Es una sociedad diseñada para videntes: iluminación nocturna, tablero en clase antes que cualquier otro apoyo pedagógico, modismos comunicativos como “nos vemos a las nueve” o dichos que refuerzan la hegemonía visual como “una imagen vale más que mil palabras”.

En lo personal, me conflictuó desde el principio este trabajo, porque no sabía cómo hacerlo y porque odiaba tener que hablar de unas fotografías que no me evocan nada. Aclaro que, al momento de ser descritas, estas fotos me removieron recuerdos, sensaciones y cambió un poco el asunto, sin dejar de decir que es un ejercicio que responde a esta hegemonía visual.

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

En concordancia con Ammarantha Wass (2021), sobre la presencia de una hegemonía visual situada en las prácticas de formación, pero también en otros contextos cotidianos, está lo que desarrolla Alejandra Borea de la Portilla (2016). Ella propone la existencia de una relación codependiente entre ojos-identidad, puesto que vivenciamos una constante presión por intervenir el “cómo nos vemos”; son entonces los ojos -y el ver con ellos- uno de los sentidos más valorados dentro del capacitismo, al remarcar la superioridad de la capacidad para ver sobre la de sentir, oler o degustar.

Nos enfrentamos así a un adormecimiento progresivo de otras experiencias sensoriales donde ni siquiera contamos con un lenguaje mediante el cual describir la estesis

cuando parte de lo olfativo, lo gustativo y mucho menos del tocar/ser tocada la piel. La dominación nos lleva lentamente hacia la supremacía visual-sonora, donde el problema no se resuelve con “campanas de sensibilización” para sentir qué es ser ciego por 20 minutos, mucho menos colocándonos audífonos para inventar señas que lleven a comunicar un mensaje (sin sentido), tampoco bajo eslogan en “pro de la ceguera”. En realidad, lo que está en disputa es la pérdida de la multidimensionalidad sensible del cuerpo, la cual implica representaciones supuestamente universales.

Una de las antes mencionadas representaciones fue hallada en el archivo viviente de las narrativas (auto)biográficas, nombrándola como “*La Metáfora Visual Trans*”, esta tiene el poder de configurar una racionalidad que expulsa la multidimensionalidad sensible del cuerpo donde:

nos identificamos con la representación visual que tenemos de nosotros mismos, nos vemos al espejo y decimos: “ese soy yo”. La descripción corporal de uno mismo se reduce a un recuento de rasgos físicos captables por los ojos; parece así, agotarse con una mirada de escáner en el espejo. Esta identificación del cuerpo vivido con la representación visual de nuestra figura va de la mano con una comprensión del cuerpo como agregado de órganos, disolviendo así todo su misterio. (Alejandra Borea de la Portilla, 2016, p. 4)

Por tanto, reducir la experiencia trans a la visualidad -con los ojos- expulsa por completo la potencia que tiene política-estética para reconfigurar el tacto, la piel, constituir estesis desde la frontera, abrir las puertas a lo intersensorial, alterizar la relación cuerpo-mundo-otros, entremezclar percepciones, sensibilidades y arriesgarse a la constitución de

otros modos del sentipensar, de allí que, los tránsitos sean una complementariedad de sentidos no acotados en lo que puede verse.

Es así como, Ammarantha Wass encarna una irrupción purulenta al ocularcéntrismo y la misma hegemonía visual que denuncia, porque ella apropia lo multidimensional sensible del cuerpo donde disfruta el taconeo porque suena, al tiempo que altera la ubicación de los cuerpos -los hace más altos, les acerca o aleja del rostro-; ralentiza su andar; degusta telas, tejidos, escotes, transparencias y colganderos; saborea los olores de la piel expuesta; el cabello suelto; las trenzas que cuelgan; los tatuajes que ocultan heridas y/o recuerdan la “digna ravia” o el splash de frutas que envuelve la casa. Esta emergencia metafórica pueden apreciarla en los relatos a continuación.

“Amo los detalles y las texturas, eso me encanta de la ropa femenina. La masculina se me hace simple y sin gracia, aunque me parecen sexys los hombres con buzos algodónados y ajustados”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*



**Figura 25.** Irrupciones a la metáfora visual trans. Fotos compartidas por Ammarantha Wass como parte del Archivo Viviente.

“Entonces bueno, pasando un poco también a los cuerpos, vamos a rotar otras tres palabras o así desde el público que igual se oye fuerte, pensaba un poco (se coloca de pie para quitarse su abrigo amarillo) bueno, ustedes (jajaja) ¿qué pueden pensar cuando ven un cuerpo como éste?, lo que se les ocurra, así sea incorrecto.

Persona del público: atrevido

Ammarantha Wass: (jajaja) y loca

Persona del público: raro

Persona del público: sensual

Ammarantha Wass: (jajaja)

Persona del público: monstruoso

Persona del público: morbosidad

*Ammarantha Wass*: porque por ejemplo esas reflexiones son importantes hacerlas en la medida de que bueno, ¿qué están viendo?, ¿están viendo sólo un ciego que se traviste?, o se preguntan (como el reggaetón) si ¿hay nalga y tética? ¿sí?, o ¿estamos mirando y preguntándonos si en algún momento se va a operar?, el ¿por qué lo hace?, el ¿luego es que los maricas no aprenden viendo? todas esas preguntas surgen y es parte de la discriminación, que más adelante, y no sólo la discriminación sino de las vivencias que una tiene en Bogotá y en todo lado”

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

Las anteriores narrativas (auto)biográficas son entonces una provocación político-estética de Ammarantha Wass frente a la urgencia por alterar nuestras sensibilidades, desnormalizarlas y permitir que se fuguen de lo hegemónico. Este aspecto lo comparte con Diana Vite (2020) académica chueca quien expresa “Tampoco, pierdo la esperanza de que, en la sexualidad, el goce también vibre con la sonoridad, olores y sabores. No pretendo enarbolar estos sentidos antes mencionados, pues compas sordxs o con sensibilidad química exigirán otras sensaciones y percepciones” (p. 1), así se amplía la conciencia frente a horizontes de futuro donde emerjan sentidos otros, sensaciones mixturadas, percepciones inimaginadas y estesis fronterizas porque atravesar los muros ocularcéntricos es desnormalizar la fantasía, la imaginación, la comunicación, lo erótico y proponer otros devenires anticapacitistas. Por consiguientes, “crear otras líneas de fuga en torno a la sexualidad en general, y del erotismo, y del afecto en particular tienen que ver con asumir formas de compartir(nos) fuera de pautas de opresión y vivir el goce sola y/o acompañada” (Diana Vite, 2020, p. 2), principalmente cuando el capacitismo impregna los erotismos, las



sexualidades y placeres estructurando experiencias precarias como puede percibirse en los siguientes relatos.

“Cuando te describen cualquier cosa, nunca pues obvio nunca lo hacen de forma objetiva, pero eso es complejo porque pues te transmiten toda la basura que te quieran transmitir, sus prejuicios ¿sí? eso hace parte de esa pregunta que hacía Gineth del ¿por qué te juzgan sino te ven?, entonces una pues a ver, los videntes les cuentan y les enseñan que, y como se ve cada cosa y nos enseñan de hecho, pues una también entra en esa cochada”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“Es que ella es muy alta, entonces me cogió y yo le dije -yo también soy lisiada- y ahí empezamos a hablar resto, como que nuestras primeras charlas eran eso de que, ella me decía que se sentía como La Celestina, siempre escuchando a las amigas hablando de sus amores y ella nunca vivía ninguna historia de amor y yo le decía -¡Ay! Yo me siento igual- y en ese compartir empezábamos a hablar resto de lo mismo, resto de los manes y ya se creó una profunda amistad”

*(Transcripción Situación Conversacional Natalia Puentes, 2020)*

“también se ve en los deseos que una refleja porque entonces ya como decía Nata -una no se siente deseable, erotizable- incluso ni merezco un buen partido en esas idealizaciones del amor romántico y de esperar que tal vez ni llegan o no existen sino sólo en Disney (jajaja)”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Ammarantha Wass, 2019)*

En esta misma línea argumentativa, no quisiera desconocer que, si bien la teoría crip configura una zona de proliferación para las resistencias, fugitividades e irrupciones, también trae riesgos-alertas. Algunos de ellos tienen relación con: i) realizar sumatorias de chuecxs, sin profundizar en sus experiencias ni politizarlas, también restringe sus comprensiones a la discapacidad como lugar identitario -por tipología y grado de afectación

funcional- y omite la construcción de proyectos colectivos de lucha -que impliquen las alteridades radicales-; ii) la existencia de debates anglosajones y europeos donde son borradas las sexualidades no normativas -como lugar de ruptura-, es decir, su emergencia enraizada en lo queer se anula para volver a los binarismos normal/anormal-hombre/mujer separando cuerpo/sexualidad e insistiendo en la heterosexualidad obligatoria; iii) enfrentar tanto una queerfobia como cripfobia, es decir, según Anahi Guedes de Mello (2016) se ha configurado en los últimos años -con mayor fuerza- una fragmentación del movimiento social donde lxs queers no quieren ser chuecxs y lxs chuecxs rechazan ser relacionadxs con “las maricas”, asunto preocupante al reconocer dificultades en nuestras formaciones políticas para irrumpir lo LGBTI, sin desconocer, como la transgresión sobre lo integral corporal obligatorio vincula la disputa por vivenciar cuerpos/corporalidades libres -de toda dominación y control-; y iv) la ausencia de lecturas interseccionales sostenidas en la clase social y el género con miras a poder profundizar en complejidades propias de las realidades de sujetxs que sin necesidad de autoreconocerse como queer, crip, chuecx, trans, trans-chuecx constituyen modos otros de resistencia -eclosiones del sujeto político en los feminismos- propendiendo por la apertura radical de agendas políticas comunes.

A propósito de esto, asumo un lugar anticapacitista -no identitario- tanto en la militancia como en el modo de conocer, desde el cual reclamo al movimiento feminista -que soy parte- acoger la defensa de todas las vidas, particularmente, de quienes habitan las disidencias sexuales, de género y corporales, de lo contrario, acontece una contradicción al no actuar frente a la dominación y control que cobra existencias y genera sufrimiento en lxs sujetxs trans, chuecxs y trans-chuecxs -hago énfasis en ellxs al ser quienes constituyeron la investigación-. Es entonces urgente radicalizar políticamente nuestros horizontes de sentido,

por cuanto, no es lo mismo rechazar la discriminación contra las personas con discapacidad que asumir la “*Lucha Anticapacitista*” y esto se debe a que el primero considera solamente la experiencia reconocida en el marco de lo “discapacitado”, sin adentrarse en la violencia estructural que trae consigo todo sistema de dominación, en este caso, sujetado a la integralidad corporal obligatoria, donde se irrumpe la ficción de las capacidades “cuerpo-capaz”, asunto problemático en los trabajos de Diana Vite (2020)<sup>137</sup> al afirmar:

Decidí utilizar el prefijo *contra* y no *anti* porque en este andar reflexivo y de resistencia me he percatado de que usar el segundo término denota una sensación de repulsión, sobre todo, cuando se identifican prácticas capacitistas en distintos ámbitos de la vida, yo creo que es una sensación compartida al identificar otros sistemas de opresión. Sin embargo, y de manera personal, y más que cuestionar la repulsión en sí, cuestiono lo que puede generar, pues me parece que no se trata de armar un gueto anticapacitista que no se junta con el resto de los capacitistas, ya que la apuesta no es tener los mismos discursos u ocupar el lugar del opresor, sino todo lo contrario, construir prácticas no capacitistas en las vida cotidiana, aprendiendo y desaprendiendo hasta con quienes tenemos relaciones de afecto tan estrechas que es imposible aislarlas. Por ello, usar *contracapacitista* me brinda un rango de amplitud de mayor, pues no sólo se trata de evidenciar el fenómeno, sino de generar relaciones, prácticas y discursos que se materialicen y que sean opuestos a la opresión capacitista. (p. 25)

---

<sup>137</sup> El texto citado hace parte de la tesis de maestría y el artículo publicado con la Revista Nómadas en Colombia por la autora, en este último, aparece como pie de página aclaratorio.

Remarco el posicionamiento de la autora porque estigmatiza la radicalidad -en este caso feminista-, siendo un retroceso político ubicarnos como superiores morales desde la lucha anticapacitista cuando en ningún momento se afirma poder vivir fuera del capacitismo, en cambio, es discutida la complejidad y contradicción puesta en la subversión a lo normalizado. Además, no podríamos legitimar los guetos, más sí, apoyar los espacios de juntanza en sus múltiples proliferaciones situados en las tierras fronterizas queer-crip, porque es una responsabilidad común rechazar la imposición de un solo modo de colectivizar las luchas bajo la perspectiva de poder generar complicidades con otrxs; esto requiere condiciones, formación y amorosidad.

Así las cosas, pretender convertir el contracapacitismo en un “lugar” más tolerable y amplio pierde de vista la contundencia necesaria para resistir a la deshumanización de ciertas vidas que infringe sufrimiento de forma agudizada y con sevicia, al mismo tiempo que las lleva a la sobrevivencia cotidiana y al cansancio de su existencia como puede hallarse en los relatos a continuación, los cuales están articulados a la formación de maestrxs trans-chuecas en la UPN y a procesos organizativos de base.

“Este semestre fui muy incisiva en vengas y ¿cómo fue? En Estudios Culturales Es que allá fue la tapa marica, como que allá el mundo exponía y pues no me daban lo que teníamos que entregar... desarrollar una ponencia escrita y presentarla y rotarla, pero entonces a mí siempre me saltaban y yo al principio decía pues -normal- pero no dejaba de incomodarme, yo decía -igual para qué me lo dan-, pero luego decía como -parce, es que ni siquiera se esmeran en mandar un puto correo- no sé esfuerzan en fingir tampoco, no fingen bien ¿sí? porque yo sé que les vale verga, no son cosas que se contemplen dentro de sus realidades y que cada vez que lo intentan en realidad están de verdad queriendo ser mejores profes [...]

Pero entonces la relación era muy eso, todo el tiempo tenía que estar así, porque bueno, están los que ignoran totalmente, están los que me pasan la hoja y la actividad no la hicieron ajustada, y dicen -ay es que no

sé qué hacer- esos también son un descaro mayor, parece saben que hay una estudiante ciega ¿sí? creo que yo me hago notar lo suficiente para eso y que digan eso es como tan ridículo”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“Yennifer Villa: ¿Consideras que las experiencias de ingreso tienen una marca de equidad en la UPN?

Rocío Alvarado: Yo pienso que en ocasiones no son justas, en algunas Licenciaturas, creo que ellos generalizan y dan por hecho, pues que la persona con discapacidad visual específicamente puede manejar diferentes formas de presentación de exámenes. Entonces, pues yo pienso que sí está un poco en desventaja, y pues, por ponerte un ejemplo que pasa en la Licenciatura en Música, allí tienen una prueba que es bueno, no recuerdo ahorita su nombre, y el punto es que los estudiantes tienen que... ellos le ponen una lectura de una partitura, y lo que tiene que hacer el estudiante, en ese momento que le brindan la información, es leer la partitura e ir la interpretando con el instrumento al cual se presenta. Entonces, pues me parece que allí ya se está poniendo en desventaja, ya es algo injusto, en cuanto al proceso de admisiones, al cual él tiene derecho que se haga un ajuste razonable a partir de su condición visual”

*(Transcripción Situación Conversacional, Rocío Alvarado, 2020)*

“El trabajo que hago es una lucha por emancipar los cuerpos de la gente de esas normatividades que obligan a ser de cierta forma, es más así fue como se constituyó mi tránsito, la idea no es convertirme en la mujer que la sociedad prefiere y espera, sino construirme desde mis particularidades y con mis defectos también, hacerlo parte de lo que yo vivo a diario y de lo que proyectamos a nivel social y comunitario como organización”

*(Fragmento Artículo en Revista Nueva Mujer donde entrevistan a Ammarantha Wass, 2018)*

Finalmente, durante este apartado coloqué bajo sospecha desde los andares políticos con Ammarantha Wass la manera en que hemos comprendido el sistema capacitista como un problema individual -de cada sujeto-, sin contemplar la forma en que rompe-fisura lo comunitario, no permite el tejido social, aísla a lxs trans, chuecxs y trans-chuecxs a partir de

la figura “peligrosxs” -sea por compasión o asco- y crea espacios exclusivos para poder habitarlos sin temor a los ataques o con la libertad de ser, específicamente, las plazoletas de la UPN o el barrio Santa Fe, donde suelen vivenciar el afecto, su encuentro de manada y la circulación de saberes entre luchonxs. Es así como, al mantener tanto la inintegibilidad como el sesgo individualista -propio del mundo privado-, el capacitismo forja estrategias de dominación-control en perspectiva de convencerles del encierro/aislamiento obligatorio, la imposibilidad de ser amadx, el percibir como imposible e inalcanzable tejer redes de apoyo, el encarnar el cansancio frente al esencialismo sobre sus trayectorias de vida -porno inspiracional- y ratificar su no importancia para nadie.

### **Dominación capacitista/patriarcal tras “la educación inclusiva” en formulaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN)**

Y me pregunto si, al mantener esta tensión, la pedagogía queer podrá hacer que todos los implicados en la misma tengan en cuenta las condiciones de sus propias posibilidades, de sus propias inteligibilidades, además de su labor proliferadora de identificaciones y críticas propias que puedan superar el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia.

Deborah Britzman (2002, p. 201)

Comienzo este apartado con Deborah Britzman (2002) para retornar al debate sobre la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista, aunque particularmente ella se sitúa en la pedagogía queer. De esta manera, me gustaría, primero, subrayar la potencia construida al interior de la proliferación de identificaciones que desbordan la identidad -por ejemplo, ser ciega-travesti como expresa Ammarantha- y, segundo, adentrarme en debates frente a fusiones entre marcas de opresión, y, por ende, de los mismos sistemas de

dominación -que no operan de manera aislada-, en este caso, la trans-chuecura y el sistema capacitista/patriarcal. De igual modo, intento hilar las trayectorias sobre la “educación inclusiva” en el contexto universitario de la UPN. En esta ocasión, compartiré las prácticas que configuran en alguna medida el pensamiento capacitista enraizado en rectores, coordinadores de licenciaturas, profesoras, comités directivos, entre otros actores que respaldan, se oponen o ignoran la educación del colectivo de personas con dis/capacidad y la comunidad trans, restringida a ciertas carreras, condicionada a un cupo máximo por año, diferenciada su oferta por tipo de discapacidad y negada a quienes de entrada es “imposible” imaginar como maestrxs, éste es el caso de las personas con discapacidad intelectual, autismo, comunidad trans o trabajadoras sexuales. Valdría la pena preguntarnos ¿qué tal si son maestrxs estxs despojadx de la dignidad?, ¿cómo es posible sostener una educación con maestrxs portadorxs de rayos discas, homosexualizadores, lésbicos, trans o maricas?, ¿algo puede enseñar unx chuecx?, ¿cómo es eso de formar a una ciega travesti en la universidad “educadora de educadores”?

Al mismo tiempo, provoqué el sentipensar crítico de raíz latinoamericana sobre las políticas educativas de inclusión a la educación superior<sup>138</sup>, las cuales no impactan desde el cuidado, la vida de lxs chuecx, trans o trans-chuecos ni sus familias o comunidades, aspecto que sigue situándolos en la zona fronteriza de la deshumanización, donde no se atribuye a ellos dignidad, en cambio, son un reflejo de barbaridad y atraso. Todo esto es sancionado por parte de una comunidad universitaria -que somos todxs- abanderada de la

---

<sup>138</sup> Al ser Ammarantha Wass estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me interesa lo que pasa tras la “educación inclusiva” como es denominada por el rector Leonardo Fabio Martínez el pasado 5 de diciembre del 2021 en su columna del Periódico el Espectador titulada “UPN pionera y líder de la educación inclusiva en el país” que puede ser consultada en: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/leonardo-fabio-martinez-perez/upn-pionera-y-lider-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais/>

reivindicación de los derechos humanos para ciertos colectivos, quienes entre menos perturbadores, mejor, por lo que existe aquí una relación muy preocupante entre las apuestas reformistas del Estado. La legitimidad otorgada a estas reformas por parte de las universidades -sin mayor resistencia<sup>139</sup>-, junto al uso conveniente de la experiencia chueca donde no es alterado el orden, responde a lecturas individualistas del mundo, al tiempo que especializa los conocimientos hasta volverlos ininteligible, por ejemplo, nadie sabe cómo realizar actividades en clave de quienes no ven con los ojos o saludar a un estudiante chuecx. En otros casos, esta situación regula todo lo que puede acontecer desde la chuecura porque eso implicaría descubrirnos vulnerables, frágiles, necesitados de cuidados, habitando una ficción de las capacidades, asumiendo la ralentización del cuerpo, en contradicción con nuestros deseos, placeres y sexualidades o develando modos en donde opera el poder para establecer privilegios -también certezas como la de “Ser Normal”-. Estos privilegios, al desestabilizarse, afectarían los sistemas de dominación, los cuales, nos precisan convencidxs de la autosuficiencia y actuando en solitario sin un proyecto -lo comunitario se agrieta-. La siguiente narrativa posiciona lo anteriormente dicho, desde mi práctica pedagógica como maestra en la UPN.

“Hace algunas semanas estuve buscando el trabajo de grado de una estudiante Sorda a quien tutorié durante casi dos años, al final logramos construir una didactobiografía que permitía develar su marca vital de maternidad obligatoria/impuesta y la afectación de haber sido despojada del gozo sobre su sexualidad, sus reflexiones fueron supremamente transgresoras al encontrar una educación para sordos encarnada en colegios católicos que ejercen su poder para borrar los deseos, desimaginar los erotismos y regular los cuerpos chuecxs

---

<sup>139</sup> Al plantear la resistencia me refiero a la posibilidad de contraproponer otros modos de encuentro desde las diferencias, la construcción de comunidad y la politización de experiencias fronterizas para entretejer procesos de socialización anticapacitistas-despatriarcalizados, en lugar de instalar prácticas de inclusión situadas en la obligatoriedad de “incluir a otros” dadas sus rarezas, negarse a anidar acciones formativas al asumir la existencia de sujetos "ineducables" u obviar la presencia de eclosiones del sujeto político en las universidades bajo los mandatos de la normalidad.



en clave tanto de la heterosexualidad obligatoria como en la insistencia por demostrar una aparente - incapacidad- para tomar decisiones, asimismo, ella denunciaba la existencia de una lengua de señas que nombra cierto mundo -uno blanqueado, heterosexualizado, desgenerizado, clasista-, sin embargo, me llevé una desagradable sorpresa, no podía leer el documento sin autorización de la biblioteca en la universidad, al indagar resultó que al final -de manera inesperada- se sugirió a la estudiante por parte de otras docentes a cargo que debía evitar la circulación del documento al ser demasiado explícito sobre su vida ¿Censura? ¿Control sobre la construcción de conocimiento? Quizás mucho de las dos, pero ante todo la presencia dominante de quienes abanderadas de su experticia regulan hasta la historización y reflexividad de la vida chueca, además, arrebatan la voz e intervienen convenientemente sobre lo que pueden pensar, imaginar, sentir y decir las comunidades más oprimidas”

*(Fragmento Diarios de Campo elaborados por Yennifer Villa, 2020)*

Siguiendo con la relación entre el sistema de dominación capacitista y la inclusión, aparece el posicionamiento de Ammarantha Wass sobre la Teletón en Colombia, respecto a la cual relata:

“Muchas personas creen que donar algo de su dinero ayuda a otros, pero muchas veces este gesto se convierte en una manera de -lavarse las manos-, de decir -ya ayudé-”

*(Fragmento tomado del texto publicado por Ammarantha Wass en la Revista Sentiido, género, diversidad sexual y cambio social, bajo el nombre de Inclusión, No Teletón, 2016)*

Aquí es posible rastrear cómo el Estado se desentiende de sus responsabilidades frente a las personas con dis/capacidad y la empresa privada comienza a legitimar el filantropocapitalismo, desde el cual se hacen eficientes y eficaces los recursos que por medio de donaciones llegan para insistir en el camino hacia la normalización desde la rehabilitación, sin obviar la mercantilización del cuerpo-capaz configurado como productivo. Es de esta manera que el capacitismo establece políticas de desconocimiento

donde son ratificadas estructuras de dominación y control, pues no se toma la dis/capacidad como una marca de diferenciación, al ser esta un asunto de minorías donde no se interpela la cultura. Además, afecta de manera directa la vivencia de derechos, la constitución de sentidos otros sobre el cuerpo y obliga a que desde el lenguaje del opresor parafraseando a Adrienne Rich (1971 citada en Lorde, 1984) se construya la experiencia de lxs chuecxs.

Ahora bien, volviendo a las políticas educativas sobre inclusión en contextos universitarios, he construido una ruta de análisis y problematización en dos niveles, el primero, relaciona las emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y el segundo, aborda las de tipo institucional, es decir, la normatividad interna de la UPN, específicamente en clave de “personas con discapacidad” junto a las centralizadas en el enfoque/identidades de género.

En un primer lugar, los trazos sobre educación inclusiva en contextos universitarios colombianos permiten percibir como el MEN delimita su alcance a poblaciones históricamente excluidas como son las personas con discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, desmovilizados o en proceso de reintegración y habitantes de frontera quienes vivencian violaciones a sus derechos. De esta forma, toda institución debe atender tres políticas planteadas a continuación:

- *Lineamientos de la política de educación superior inclusiva e intercultural, MEN (2013)* mediante los cuales demarca la responsabilidad de las universidades del país con la inclusión, asunto importante para comprender cómo por décadas dicho proceso estuvo focalizado en lo escolar -prescolar, básica, secundaria y media-. No obstante, se insiste en el aporte de la educación superior a la inclusión social del país.

- *Índice de inclusión para la educación superior -INES-, MEN (2016)* presenta la herramienta INES para que cada institución de educación superior evalúe las barreras y los facilitadores existentes en la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Para ello, el MEN comparte el instrumento para medir dicho índice, la forma de obtener resultados -análisis estadístico a partir de indicadores determinados- y los elementos claves para constituir planes de mejoramiento.
- *Enfoque e Identidades de Género para Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, MEN (2018)* elaborado de manera conjunta entre el MEN, la Escuela de Estudios de Género (UNAL) y el Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG) en colaboración con colectivos sociales, organizaciones, instituciones y académicxs de diferentes sectores. Este documento recoge otros modos de comprender la inclusión en contextos universitarios desde el género, la proliferación de identificaciones y las posibles rutas para desarrollar políticas institucionales de acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes, asimismo, especifica su intención de poner atención sobre los grupos más excluidos.

Asimismo, es conveniente destacar la relación conceptual entre las políticas educativas anteriormente descritas, el marco internacional sobre la “educación para todos” y la perspectiva de Tony Booth y Mel Ainscow (2000) sobre la inclusión en clave de las políticas, las prácticas y las culturas junto a la creación de facilitadores o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales, pueden potenciar o atentar contra la diversidad. Además, desde dicha perspectiva se proponen seis características que

sostienen la inclusión: i) participación, ii) diversidad, iii) interculturalidad, iv) equidad, v) calidad y vi) pertinencia, las cuales se encuentran interrelacionadas con el enfoque de género y el enfoque diferencial.

Sin embargo, en Colombia dicha interrelación no se da a cabalidad. Por ejemplo, en el año 2013, desde el Viceministerio de Educación Superior, solamente se hizo un llamado a pensar la forma de garantizar el derecho a la educación de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales, en donde asumen el género como categoría analítica que trata sobre las mujeres e invita a investigar o tematizar sobre su experiencia. Por su parte, el INES (MEN, 2016) reitera el compromiso de las Universidades para generar estrategias y rutas de acción en paralelo a adaptabilidad de la formación profesional con miras a reconocer la diversidad cultural y social del estudiantado. No fue hasta la emisión del documento *Enfoque e Identidades de Género para Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva del MEN (2018)* donde la comunidad LGBTI es reconocida en Colombia como población de especial protección.

En perspectiva de orientaciones, los lineamientos (MEN, 2013) retoman cinco retos a través de los cuales se dinamiza la inclusión en la educación superior: i) procesos académicos inclusivos, ii) profesorxs inclusivos, iii) espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, iv) estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y v) política institucional inclusiva. Posteriormente, en el documento se toma cada población para analizar las barreras que vivencia según los retos y proponer acciones. Aquí me detendré en el apartado dedicado a las personas con discapacidad -la política no es interseccional-, donde se habla acerca del acceso, la permanencia, la pertinencia y la calidad

con el fin de constituir estrategias para derrocar las barreras presentes en los contextos de educación superior. Estas tienen relación con la accesibilidad, las líneas de financiamiento por parte del ICETEX, los ajustes a pruebas de admisión, las modificaciones arquitectónicas, los servicios de interpretación y formación de intérpretes, la constitución de apoyos y servicios complementarios, la flexibilización del currículo y las metodologías, la realización de investigaciones, las propuestas para sensibilizar al profesorado, el compartir experiencias significativas, la salvaguardia del semestre cero y la búsqueda de alianzas con el fin de ampliar la oferta laboral.

Entretanto, el enfoque e identidades de género (MEN, 2018) aplicado a los lineamientos (MEN, 2013) desarrolla tres apartados:

i) En el primero apartado, se contextualiza la educación superior en Colombia en un esfuerzo del sentipensar crítico por develar las limitaciones del derecho a la educación cuando se sitúan en la vida cotidiana de mujeres o comunidad LGBTI. También posiciona los debates sobre equidad y el incumplimiento del Estado frente a lo que implica salvaguardar la vida de las personas trans, quienes, según los estudios revisados, viven una exacerbación de violencias que conllevan a su expulsión de los sistemas educativos, a la imposibilidad para acceder a la educación superior y a mayores tasas de analfabetismo o deserción en paralelo a una ausencia de acciones concretas que hagan vivibles sus vidas

ii) En el segundo apartado, se presenta la apuesta conceptual construida a partir de la teoría crítica feminista, donde es posible comprender conceptos como género/sexualidad, igualdad/equidad, diversidad/interculturalidad, participación/representación, pertinencia/calidad e interseccionalidad/enfoque diferencial

iii) En el tercer apartado, se evidencia el esfuerzo por cartografiar recomendaciones enraizadas a la perspectiva interseccional donde confluye el enfoque de género y la diversidad sexual en un contexto particular como es la educación superior inclusiva. De esta manera, se tomó los aportes del proyecto MISEAL, el cual buscaba “[...] articular el enfoque de género y diversidad sexual con el enfoque diferencial de derechos, teniendo en cuenta la perspectiva interseccional” (MEN, p. 43) para desde allí hacer comprensibles diferencias y desigualdades entre poblaciones y al interior de estas mismas. Finalmente, son muy insistentes en reconocer las injusticias sociales y culturales de género y sexualidad en una apuesta por generar acciones de redistribución, reconocimiento y participación que beneficien realmente a las mujeres y personas LGBTI en clave del ingreso, la permanencia, la movilidad y graduación.

Sin embargo, en el análisis y problematización a los documentos MEN (2013; 2016) -en clave de la práctica- encontré limitaciones sobre la comprensión de la inclusión educativa al estar sustentada en los mandatos internacionales (ONU, UNESCO, Banco Mundial, OCDE, entre otros) sin un esfuerzo de contextualización al territorio colombiano -ausencia de lo global. Además, el MEN hace una transposición de los fundamentos trazados por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) para contextos escolares en políticas públicas enfocadas en la formación universitaria. Asimismo, la perspectiva pedagógica planteada minimiza el proceso formativo a participar y aprender, lo cual se distancia de las pedagogías críticas -tanto de raíz latinoamericana, anglosajona o europea-. Este hecho es conflictivo al perder de vista la potencia de la acción formadora, sin desconocer que la participación se encuentra despolitizada y colocada como un asunto donde “se da voz” a los más marginados sin tocar estructuras de poder ni asumir una transformación de fondo frente a lo

democrático. Además, el aprendizaje se restringe a los contenidos, cuando en realidad no existe una preocupación por la complejidad que trae consigo la enseñanza y la formación de jóvenes en tiempos donde se agudizan las opresiones del capitalismo, se exagera el sexismo en la vida cotidiana -universitaria también- y se niega el capacitismo como sistema de dominación al interior de los escenarios de formación profesional.

Adicionalmente, el INES (MEN, 2016) coloca en el mismo nivel la educación inclusiva con las políticas de calidad, lo que hace parecer que sus relaciones son dadas sin conflicto ni contradicción, aunque en la práctica realmente cada factor de acreditación institucional afecta la autonomía de las universidades, otorga reconocimiento a las que sirven al sistema, ataca a las públicas dada su politización, despedagogiza la formación -en este caso de maestrxs-, niega la desfinanciación de la educación superior e insiste en que la educación inclusiva es un asunto de actitud y divulgación de información. Este último asunto fue desarrollado por Deborah Britzman (2002), quien alertó sobre la existencia de una inclusión como proceso -agregaría de dominación y control- que busca añadir voces marginadas; no obstante, sus estrategias pedagógicas -que no llegan ni siquiera a serlo- pasan por proveer información frente a la discapacidad, el braille, la lengua de señas, la ceguera y así ir acumulando datos que luego espontáneamente transforman las barreras en facilitadores -y todxs felices-. Esto sucede al tiempo en que persiste “la sensibilización” de sujetos que en su mayoría cumplen con la integralidad corporal obligatoria -dotados de privilegios- para que se comporten mejor con el otro que recibiendo su aval puede comenzar a existir.

En consecuencia, considero que el INES (MEN, 2016) cumple dos funciones enmascaradas:

i) Universalizar la lectura sobre la educación inclusiva a nivel nacional, sin matices ni ajustes, puesto que su validez estadística no requiere lo contextual ni concreto. Por tal razón desde esta perspectiva da lo mismo participar y aprender en universidades de ciudades intermedias a las grandes capitales o colocar en el mismo nivel a las de corte regional, distrital que nacional. Estas afirmaciones desconocen los aportes de Jorge Iván Bula (2009) sobre las desigualdades sociales en la educación superior donde el 73% de oferta y matrícula está concentrada en las cuatro grandes capitales del país (Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali), mientras Bogotá representa un 36% de la matrícula a nivel nacional lo que la convierte en un epicentro determinante frente a la emisión de políticas educativas públicas, con el riesgo de caer en lecturas parciales e impuestas del centro a la periferia.

ii) Le quita responsabilidad al Estado sobre lo que realmente implica el derecho a la educación. Esto es, delegar la admisión, la permanencia y la titulación en las instituciones, aunque la desfinanciación sea mayor con el paso de los años dejando en la consecución de recursos propios la viabilidad o no de cada institución. Por ejemplo, la cobertura, aunque aumenta, no se correlaciona con las condiciones materiales de los establecimientos, ni siquiera con inversión en la planta física o la dotación de equipos. Ni que decir sobre la precarización y sobreexplotación de trabajadorxs y maestrxs bajo contrataciones por 16 semanas, el no reconocimiento de prestaciones sociales ni pago de salud durante la desvinculación (diciembre-enero/ julio-agosto), la ausencia de políticas intersectoriales que garanticen el bien-estar de lxs jóvenes junto a sus familias en perspectiva de tener mínimos básicos durante la formación o la relación con el campo



laboral donde cada vez hay menos opciones de trabajo, más inestables y con brechas salariales donde somos las mujeres quienes más las vivenciamos.

A su vez, los lineamientos del MEN (2013), en realidad no constituyen ampliaciones en las comprensiones sobre lo que implica la no garantía del derecho a la educación de las comunidades, ratificadas como de especial protección. Existe una ocultación sobre factores económicos, políticos, sociales y pedagógicos que permitirían complejizar el entramado de relaciones de poder que conlleva a ciertos sujetos -colectivos- a lugares de subalternidad. En cambio, los agrupa en una categoría, por ejemplo “personas con discapacidad y talentos excepcionales” para negar sus subjetividades, contextos, trayectorias de vida y diferencias. Esto es una estrategia de despolitización sobre las identificaciones y un uso conveniente de la diversidad -de base neoliberal- con la cual juegan para dar la impresión de que ante la focalización de las políticas educativas es posible resolver problemas estructurales de desigualdad.

También, difiero, específicamente, con los lineamientos del MEN (2013) al apropiarse del género como categoría analítica restringida a investigar a mujeres, tematizar sus experiencias, en paralelo a su sobrediagnóstico de realidades y expulsión a las disidencias sexuales y de género, quienes hasta el 2018 contaron con una política que les acoge. Persiste aquí el borramiento como sujetos de especial protección de la comunidad LGBTI, igualmente, puede sentirse en los planteamientos allí realizados el no saber qué hacer, decir o diseñar cuando emerge la pregunta por el género y las sexualidades no normativas. Aun cuando, ya para la época se contaba con los *Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones*

*sexuales en el distrito capital desarrollados por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2008), se avanzaba en el Diagnóstico de situación de personas intersexuales en la ciudad de Bogotá a cargo de la Secretaría de Planeación y Dirección de Diversidad Sexual (2013) y el CONPES 161 (2013) sobre Equidad de género para las mujeres, circulaban los Balances y Perspectivas sobre la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBTI- realizados por Camila Esguerra et al. (2011) y desde la UNESCO (1998) la conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI se alerta sobre la situación de las mujeres y comprometía acciones para la garantía del derecho a la educación, entre otros múltiples trabajos que relacionaban universidades-género-sexualidades.*

Por su parte, el MEN (2013;2016;2018) establece una responsabilidad -total- de las universidades para hacer posible la garantía del derecho a la educación de comunidades marginadas y no siendo suficiente incorporan criterios de la educación inclusiva y accesibilidad al sistema de aseguramiento de la calidad. Esto es, presionar para que sí o sí se siga una ruta supremamente precaria de inclusión a la educación superior y de paso asignarla sin financiación ni una propuesta de transformación sobre las condiciones de vida de las comunidades, así como ausente de lo situado, de forma despolitizada, universalizando barreras y estrategias. Por ejemplo:

- i) Pedir reformas arquitectónicas en campus universitarios como la UPN donde las mismas estructuras de edificios son un riesgo para todxs ante la posibilidad de sismos.
- ii) Reducir el quehacer pedagógico a ajustes de currículos, que pareciesen planes de estudio.

iii) No contemplar tiempos en los planes de trabajo del profesorado, que ya para la época se encontraba bajo contrataciones inestables y precarizadas a lo largo del país

iv) Insistir en procesos de sensibilización para el profesorado desconociendo lo ético-político enraizado al saber pedagógico

v) Posicionar el lugar de la interpretación en lengua de señas, aunque no asumen administrativamente lo que implica en cada universidad con relación a contratación, espacios de trabajo, distribución de cargas laborales, protección trabajadorxs al ser una actividad repetitiva con sobreexigencias en brazos, manos y largos periodos estando de pie. Para ilustrar mejor, en la UPN su vinculación sigue siendo por resoluciones donde el salario es convertido en cuota mensual y sus funciones misionales reducidas a pago por hora

vi) En lugar de buscar la gratuidad en la educación, por lo menos frente a la matrícula 0, propone endeudar mediante líneas de financiamiento a lxs más empobrecidxs.

Para finalizar, insisto en la potencia del enfoque de identidades de género (MEN, 2018) al relacionar academia-movimientos sociales para proponer de manera contextual orientaciones que permitan la justicia social y cultural de las mujeres y la comunidad LGBTI. Es de esta manera que la forma de caracterizar el contexto colombiano, particularmente, la educación superior desde lo político, social, económico, cultural y educativo abre debates que comprometen al Estado en su incumplimiento de condiciones reales para la vivencia del derecho a la educación de poblaciones históricamente excluidas.

Asimismo, interpela a las universidades frente a las acciones emprendidas desde la perspectiva interseccional donde confluyen el enfoque de género y diversidad sexual.

También, fue posible evidenciar en este apartado un recorrido detallado sobre las trayectorias investigativas, conceptuales y políticas alrededor de la pregunta ¿cuál es el lugar de las mujeres y personas LGBTI en los contextos universitarios? Dicha pregunta relaciona niveles de discusión locales, nacionales e internacionales con miras a posicionar problemas estructurales de injusticia social y cultural como son las brechas salariales; la feminización de la pobreza; así como la segregación al interior de carreras y oficios donde si bien estamos más matriculadas mujeres, en realidad la elección de carrera sigue sujeta al sesgo de género donde nosotras “cuidamos” y los hombres “crean”; la existencia de prácticas de violencias comunes en estudiantes o egresados por parte de docentes en las instituciones, las cuales aumentan cuando eres unx joven trans, entre otras.

Adicionalmente, la educación superior en momentos opera como mecanismo para reproducción de desventajas o establecimiento de privilegios, por lo que toman específicamente el caso de la comunidad trans con el fin de demarcar lo siguiente:

De los resultados de esta caracterización sociodemográfica por identidad sexual se deduce que el grupo de identidad sexual con mayor índice de precariedad es el de las personas “trans”. Se trata del grupo que representa la más alta proporción de personas no afiliadas a la seguridad social, la más alta afiliación al régimen subsidiado y la más baja afiliación al régimen contributivo. (Mauro Brigeiro, Elizabeth Castillo y Rocío Murad, 2009 citados por MEN, 2018, p. 28)

Igualmente, afirman “este grupo es el más excluido del sistema de educación. En comparación con los demás grupos, son quienes tienen una mayor proporción de estudios

secundarios incompletos (36,3%) y la proporción más baja de educación superior completa (16,8%)” (MEN, 2018, p. 28), lo cual pudo hallarse gracias a la encuesta realizada en 2007 a 1275 personas en el marco de la Marcha de ciudadanía LGBTI que se llevó a cabo en Bogotá. Sin embargo, existe ausencia de investigaciones sobre la realidad de personas trans en Colombia lo cual se convierte en alarmante si reconocemos que es el colectivo más expuesto a violencias basadas en su identidad de género y diversidad sexual, que suelen traer consigo discriminación y agresión lo que los deja bajo la total desprotección. Esto es demostrado por Mauro Brigeiro, Elizabeth Castillo y Rocío Murad (2009 citados por MEN, 2018) quienes encontraron que el 83,2% de las personas trans consultadas reconoció haber sido víctima de discriminación y el 77,9% subraya que recibió agresiones.

A modo de cierre, dejo abierta dos discusiones: la primera tiene que ver con el enfoque poblacional con el cual se realizó la comprensión tanto de las políticas educativas existentes, como la propuesta para la construcción de normatividades en las instituciones, porque si bien la perspectiva interseccional permitió adentrarse en el entrecruzamiento de opresiones entre género-sexualidad-grupo etario o sexualidad-clase-grupo etario no se logra percibir la independencia analítica temporal, donde si bien se posee un lugar marcado, también este puede ser universal -en cuanto a la proliferación de identificaciones-. No obstante, de ninguna manera reconocen la complejidad que impregna la experiencia de vida cotidiana de cada sujeto. En esta misma línea argumentativa Franklin Gil (2011) expresa que “si bien como decía, esa orientación poblacional ha redundado en ampliación de ciudadanía, también deja consecuencias en la manera de representar esos grupos poblacionales: en los dos sentidos de hacerse una imagen de ellos y de organizarse para hablar en nombre de ellos.” (p. 9). Esto es asumir la lucha de mujeres y personas LGBTI por su

lugar en la educación superior, pero sin reimaginar lo que ocurre cuando, además, están atravesadas por la dis/capacidad o en los mismos colectivos opera la clase social, pareciese que allí hay un vacío -capacitista y desclasado- a lo largo del documento, lo cual, no desconoce su potencia en clave de acciones concretas situadas en la justicia social y cultural.

La segunda hace referencia al trabajo de lxs autorxs y su vínculo con las organizaciones sociales -o colectivos- lo que posiciona una propuesta mucho más amplia que la inclusión o una educación superior inclusiva, es decir, percibo como el enfoque e identidades de género, si bien, es para los lineamientos MEN (2013), entre estos dos, existen contradicciones que no son abordadas en su necesaria complementariedad, por lo que se asume una especie de continuidad entre lo dicho inicialmente y el posicionamiento ético, político, cultural, social y educativo propio del 2018, aspecto que precisamos interpelar al constituirse una posibilidad al interior de las universidades para crear prácticas de justicia, verdad y reparación para mujeres y personas LGBTI. De este modo se asumen lecturas de mundo donde es desbordado lo legalista que, para el caso de la UPN, ha impedido la construcción de acciones concretas para el ingreso, la permanencia, la movilidad y la graduación de maestrxs mariquitas, travas, travestis, lesbianas o machorras, a quienes se les desconoce como sujetos de especial protección al asumirse una diferenciación entre mundo privado – público, donde la sexualidad y diversidad sexual son asuntos “privados”, “personales”, “individuales” que no tienen relación con barreras en sus procesos formativos.

En un segundo lugar, se encuentra la normatividad interna de la Universidad Pedagógica Nacional relacionada con la educación inclusiva y el enfoque de género, en la cual se incluye el *Proyecto Educativo Institucional -PEI- UPN (2020)*, que, luego de 10

años fue renovado con el objetivo de trazar los horizontes de sentido que sostienen la formación de maestrxs en el presente y también de cara al futuro.

De esta manera, en clave de educación inclusiva, dicha normatividad intenta reflexionar sobre las tensiones entre políticas de equidad e inclusión, además del incremento de desigualdades sociales. Posteriormente, resalta la participación colectiva de la Universidad en la construcción y aplicación del INES hasta llegar a propuestas particulares como es el *Proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, *La Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA)*, el GOAE y, finalmente, el Acuerdo 017 de 2017 que establece la admisión inclusiva para ciertas poblaciones: grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, desmovilizadxs en procesos de reintegración y habitantes de frontera.

Sin embargo, aunque es reciente su elaboración, todavía persiste la ausencia de experiencias propias de estudiantes que son disidentes sexuales y del género, lo que hace parecer que la Universidad nada tiene que decir ante la constante violencia que vivencian los colectivos y sujetos en su cotidianidad ni se cuestiona lo que sería la sociedad desde una perspectiva despatriarcalizada. Además, dentro de este plan educativo, el género no es ni siquiera convertido en categoría analítica, por lo que se deja por fuera como un asunto no estructural para la formación de maestrxs en el presente y futuro. Por otro arte, la supuesta relación entre diversidad y diferencias es usada reiteradamente, aunque las discusiones políticas, éticas, sociales, culturales y pedagógicas las coloquen en tensión y denuncien la funcionalidad de lo diverso tanto para el capitalismo como ante la existencia de un patriarcado estructural. Igualmente, la discapacidad se mantiene como un asunto específico de expertos anclado a programas específicos, como la Licenciatura en Educación con

énfasis en Educación Especial. Aunque para esta época podría pensarse en apuestas de tipo institucional, en alianza con organizaciones o colectivos sociales, bajo un común acuerdo con lxs sujetos, pero la realidad es que no esto no sucede lo que causa que se mantengan intactas las estructuras.

Aparte del PEI de la UPN, cada administración -según sea su lugar político- traza la ruta que recorrerá durante su periodo de gobierno a través de *Planes de Desarrollo Institucional -PDI-*. En este caso, fue desde la llegada del progresismo -y de izquierda- a la universidad que para el quinquenio 2014-2019 se construyó el documento *Una universidad comprometida con la formación de maestros para la paz*, esto durante un momento esperanzador después de las anteriores rectorías al servicio del régimen y denunciadas por corrupción. Así las cosas, el eje transversal de este plan fue la paz, al ser tiempos de negociaciones con las guerrillas para culminar el conflicto armado, en donde los anhelos por imaginar el posacuerdo, reconstruir la memoria, entretejer reconciliación y aprender a vivir de otras formas motivaron la aparición de este PDI, Sin embargo, con el pasar de los años el panorama fue complejizándose ante el contraataque de la derecha y ultraderecha política colombiana, junto a las estrategias del imperialismo por evitar a toda costa el cumplimiento de los acuerdos firmados entre el Gobierno y las FARC.

De esta manera, el PDI (2014-2019), con perspectiva de educación inclusiva, reconoce que esta pertenece a sus objetivos misionales y la ubica en concordancia a la accesibilidad y a las TIC, para luego hacerse cargo de la UPN en la construcción de políticas a favor de la inclusión para poblaciones que pasan a ser nombradas como vulnerables, enfocándose en víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento. Asimismo,



la inclusión es usada para denominar el convivir o estar juntos como trabajadores, administrativos o estudiantes, al interior de la Universidad.

No obstante, aunque es un PDI construido de manera participativa y con un horizonte progresista, su enfoque en la paz que acoge a víctimas del conflicto armado y en condición de desplazamiento -pero no a otrxs sujetos-, hace a un lado otras identificaciones bajo la denominación de “estudiantes en condición de vulnerabilidad”, asunto no menor ante racionalidades que pretenden encapsular las marcas de opresión en categorías abstractas, que dicen muy poco de la experiencia encarnada por lxs sujetxs, sus comunidades y sus territorios. De esa manera, al no realizarse desde una fusión de opresiones o interseccionalidad reduce la dis/capacidad a un asunto de barreras para aprender y participar, entre tanto, el género fue solamente comprendido como un “tema poco explorado” que espera ser más investigado sin evidenciarse ningún rastro sobre la comunidad trans ni LGBTI en toda su propuesta.

Ahora bien, el siguiente gobierno universitario -reconocido por dar continuidad al anterior-, propone el plan “*Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental*” 2020-2024, donde se articula la construcción de paz con justicia -que procede del anterior PDI-, la crisis planetaria y el compromiso con la sustentabilidad ambiental, insistiendo en el lema “La defensa de lo público”. Por tanto, deciden encarnar tres principios estructurales: i) ética de lo público; ii) buen vivir, reconocimiento de la diversidad y sentido de la comunidad; y iii) participación responsable, para lo cual, la educación inclusiva se vuelve “transversal” a los intereses de la UPN a partir del Programa 2, denominado transversalización de género, interculturalidad e inclusión, específicamente

en el Proyecto 2 titulado *Inclusión*, donde su énfasis son los estudiantes con discapacidad visual, física-motora y sordos.

También, es nombrada la educación inclusiva para referenciar el derecho a la educación de diferentes poblaciones “minoritarias” que hacen parte de la UPN y remarcadas por el MEN (2013) como son las víctimas del conflicto armado, lxs excombatientes, la población en situación de discapacidad, indígenas, afrodescendientes y otros grupos diversos, para que finalmente se celebre la diversidad como un aspecto esencial en la construcción de una Colombia en paz y sustentable. Finalmente, en relación con la comunidad trans no aparece su nombramiento a lo largo del PDI; sin embargo, es usada la sigla LGBTI para indicar la existencia de dicha comunidad en la Universidad a modo de sumatoria con otras “minorías” o subrayar las violencias de género -no de identidad de género- que experimentan junto a las mujeres.

De este modo, afirmo que el PDI (2020-2024), que está vigente, hace uso de la inclusión para restringirla a la existencia de estudiantes con discapacidad visual, física-motora y sordos en la UPN, a quienes se les espera garantizar el ingreso, su permanencia y titulación sin nombrar acciones concretas. Todo queda planteado de manera general, al tiempo que acentúa la necesidad de aumentar su matrícula, lo cual es un asunto problemático porque retorna a lecturas poblacionales sobre la vida cotidiana de sujetos marginados donde sus identificaciones no necesariamente afectan las representaciones o imaginarios que se tiene sobre el colectivo y tampoco se reconocen como sujetos constructores de saber. Este asunto, relacionado con el saber, lo comparten con la comunidad LGBTI, pero no con estudiantes indígenas o afrodescendientes a quienes desde la interculturalidad -de alguna manera- sí se enuncian tomando en cuenta sus modos del

conocer. Volvemos aquí desde la perspectiva interseccional a generar jerarquías entre sujetos/comunidades, a leerles desde el esencialismo de la identidad mientras se borra el entrecruzamiento de sistemas de opresión.

Por otra parte, es preocupante el borramiento a las comunidad trans y trans-chueca en el desarrollo institucional. Ellxs ni siquiera son nombradxs para imaginar acciones que salvaguarden su vida desde el espacio universitario. Por el contrario, el concepto LGBTI les funciona para instrumentalizar las identidades a favor del sistema sin afectarlo, ni generar fisuras, mucho menos en perspectiva de una alterización a la acción formativa. De manera similar, aparece el *Plan de Transversalización para la Igualdad y Equidad de Géneros 2020-2030* – que articula el Comité de Género UPN-, enlazando ahora el Proyecto 1 (PDI 2020-2024), donde la administración actual tuvo que reconocer el trabajo adelantado desde 2017 por las profesoras feministas que lideraban la Mesa de Género en la UPN y que, por más de tres años, buscaron formas de obtener el aval con miras a configurar un instrumento de política institucional donde fuera posible adoptar criterios y orientaciones concordantes con la equidad de género y los derechos humanos. Sin embargo, tal reconocimiento solo redujo la presión del movimiento estudiantil y sindical -tanto de trabajadorxs como maestrxs- en la Mesa de Diálogo (2019)<sup>140</sup>, donde se lograron las condiciones mínimas para consolidar un equipo de trabajo, el cual tuvo a cargo la retroalimentación y puesta en marcha de la transversalización del género en la UPN.

---

<sup>140</sup> Durante el 2019, el movimiento estudiantil junto a sindicatos de trabajadorxs, administrativos y profesorxs exigió a la administración de la UPN un espacio de diálogo para abordar problemáticas internas que llevaron a un paro indefinido que tomó más de 6 semanas. Las razones fueron la existencia de solicitudes no respondidas por la rectoría relacionadas con las restricciones en espacios universitarios, limitaciones para el ingreso, aperturas de procesos disciplinarios a estudiantes, despidos o no vinculación de contratistas, recrudecimiento de la precarización laboral del profesorado ocasional y catedrático, entre otras, incluida la aprobación del plan de transversalización y su puesta en marcha. Durante las tres semanas de conversaciones -todas transmitidas por redes sociales- y un trabajo arduo como movimiento logramos diferentes acuerdos, aunque los problemas estructurales de democracia y participación se sostienen hasta el día hoy.

De esta manera, se adopta en la Universidad un compromiso político a 10 años para desimaginar una educación superior patriarcal y sexista tomando como base el enfoque de género, orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, enfoque de derechos humanos y masculinidades no hegemónicas. Además, se espera llevar a cabo este proceso relacionando cinco componentes de trabajo que son: i) gestión de conocimiento no androcéntrico, ii) participación y representación con equidad, iii) prevención de violencias basadas en género, iv) cultura y comunicación basadas en género, y v) planeación institucional con enfoque de género. Estos componentes son dinamizados en cinco escenarios denominados como formación-docencia, investigación, extensión, bienestar universitario e institucional. Así cada uno de estos elementos establece acciones que guardan relación con cambios en el currículo, la producción de conocimiento, la proyección social en perspectiva interseccional, la incorporación del enfoque de género en todos los programas y la transformación de la cultura institucional que implica alterar los procesos de planeación, sistemas de información y presupuesto.

Es así como, dicha política institucional es una oportunidad para alterar los procesos misionales de la UPN desde el enfoque de género. Esto guarda relación no solo con las acciones formativas, sino que también se adentra en el ámbito administrativo para demandar otras formas de colocar en la escena la planeación, los sistemas de información y los recursos. Del mismo modo, conlleva un trabajo en red al interior de la Universidad con miras a transformar las prácticas sexistas naturalizadas en lo cotidiano. Pese a todo, hay asuntos que considero relevante para problematizar, como:

- i) Las acciones institucionales propias del proyecto no pueden desarticular las exigencias políticas realizadas a las administraciones de turno desde

el movimiento estudiantil, las colectivas feministas o los sindicatos. Esto dada la facilidad de las universidades para cooptar luchas, desmovilizar y convertir problemas estructurales en temas o tematizaciones sin sentido

ii) Es necesario trabajar en el lugar pedagógico que tiene transversalizado el género dada su restricción a cuestiones de tipo curricular donde están ausentes tanto las pedagogías críticas de raíz latinoamericana como la pedagogía feminista

iii) Los seguimientos a procesos de transversalización precisan de ser difundidos con mayor fuerza y los documentos que surgen de allí, deben ser divulgados en la página web de la UPN. A la fecha no se cuenta con esta información, aunque exista una pestaña dedicada al proyecto

iv) No es clara la disponibilidad financiera otorgada al proyecto, máxime cuando constantemente se hace alusión a la desfinanciación o riesgo de desequilibrio financiero en la UPN. Es esto porque de lo contrario se pueden proyectar acciones muy interesantes, pero si no se incluyen en los presupuestos, el alcance será mínimo

v) La transversalización del género tiene un origen en el movimiento feministas y en los estudios de género, por ello, mantener mínimos políticos en la relación con los gobiernos universitarios es fundamental para evitar el riesgo de constituir un feminismo oportunista. De esta manera, se pretende evitar un lugar donde no exista un posicionamiento frente a la manera en que, primero, se agudice el trabajo de cuidado no remunerado en tiempos de pandemia para las maestras mujeres, sin que la UPN emita medidas transitorias que desde el enfoque de género

permitan ajustes a los planes de trabajo. Segundo, se abandone la problematización de la relación entre precarización laboral-género-feminización de la pobreza en la Universidad y, tercero, que ante los casos de violencia sociopolítica de mujeres maestras o estudiantes se siga guardando silencio, aunque en la fundamentación se hable de un enfoque de derechos; al mismo tiempo, tendríamos que poder discutir la configuración del Comité de Género y su relacionamiento con procesos colectivos o sindicales al interior de la UPN, con miras a matizar la forma de vivir lo democrático junto a la participación desde los feminismos al interior de institución de educación superior.

Finalmente, se encuentra la *Resolución N° 0082 del 2021. Protocolo para la prevención, atención y sanción de violencias basadas en género en la Universidad Pedagógica Nacional*, junto a la creación del *Comité Asesor para el cumplimiento y el seguimiento*. La función de esta resolución es “ofrecer lineamientos jurídicos, pedagógicos y psicosociales para la atención integral de las personas víctimas de violencias basadas en género que integran la comunidad universitaria” (UPN, 2021, p. 2), para lo cual fundamenta los conceptos básicos, delimita el ámbito de aplicación que vincula a toda la comunidad universitaria incluyendo el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el Centro de Lenguas y la Escuela Maternal, así como plantea principios y enfoques en paralelo a una caracterización de las violencias basadas en género. Además, configura los parámetros de identificación e interpretación de conductas, para entonces, posiciona tres líneas estratégicas: 1) promoción, 2) prevención y 3) protección, hasta llegar a una ruta institucional donde son atendidas denuncias realizadas por estudiantes, profesorxs, trabajadorxs, personal administrativo y

contratistas de la UPN, frente a casos de violencias basadas en género diferenciando el alcance de la Universidad y otras instituciones del Estado.

Dicha política institucional es para el movimiento estudiantil feminista de la UPN un logro político alcanzado desde la lucha como bases, porque reconfiguró el protocolo anterior, luego de no sentir ni considerar recogidas sus vivencias ante la existencia de una cultura patriarcal, que subraya relaciones de opresión sostenidas en la dominación masculina al interior de la Universidad. He ahí que la versión final acogió aportes de diferentes sujetxs pertenecientes a la comunidad. Asimismo, producto de las presiones realizadas a la administración actual se cuenta con un equipo dedicado a garantizar la puesta en escena de acciones que promuevan -de alguna manera- una cultura libre de sexismo, prevengan las violencias y protejan a quienes denuncian. Sin embargo, algunos asuntos los discuto a continuación:

- La perspectiva de violencias de género sigue siendo tipificada en violencia psicológica, verbal, sexual, acoso sexual, física, económica o de género en medios digitales, lo cual resta potencia a lo que implica transgredir el patriarcado en asuntos estructurales y mucho más complejos ante los entrecruzamientos de sistemas de dominación que circulan en la cotidianidad de todxs.
- Se mantiene un enfoque de justicia punitiva donde la sanción -puesta en su nombramiento- no está dialogando con las exigencias de colectivas feministas que vienen proponiendo la construcción de justicias restaurativas donde el ombligo esté en el cuidado, la sanación y las formas de colectivizar el

dolor. De este modo, los aspectos ético-políticos quedan acaparados por lo jurídico como única instancia donde acontece la justicia.

- Hallé la ausencia de propuestas formativas que impliquen sentipensar el lugar de estudiantes, profesores o trabajadores responsables de acciones violentas, es decir, ¿qué hacemos cuando en clase está un estudiante denunciado por agresor y quien lo ha denunciado?, ¿qué habría más allá de restringir el compartir espacios formativos?, ¿cómo esto altera la relación pedagógica?, ¿y cuándo es el maestrx el denunciado qué hacer desde las Licenciatura, Direcciones de Departamento y Decanaturas?, ¿de qué forma se acompaña la inteligibilidad de la violencia de género en la comunidad universitaria? Hago estas preguntas porque son contradicciones presentes en mi vivencia como maestra en la UPN, además, las acciones al interior de las líneas estrategias no se vinculan a lo pedagógico, son dirigidas a asuntos curriculares, pero la relación educativa es desconocida.

- Los apoyos psicosociales están articulados a Bienestar Universitario, pero reconocemos la crisis que existe ante la ausencia de una propuesta de acompañamiento situada, pertinente, feminista, crítica y desde el cuidado para una comunidad educativa que supera los siete mil estudiantes y más de novecientos maestxs, sin contar a trabajadorxs, equipo profesoral del Centro de Lenguas, Instituto Pedagógico Nacional, contratistas, Escuela Maternal o personal administrativo.

- Es reiterativa la perspectiva de sensibilización donde el cambio de actitud parece que soluciona el problema de ininteligibilidad que tenemos frente



a las violencias contra las mujeres, disidencias sexuales, de género y corporales, lo cual, es estructural al patriarcado y, por supuesto, al capitalismo y capacitismo.

Para concluir, resalto la urgencia por reimaginar las políticas educativas tanto las trazadas por el MEN, como aquellas elaboradas al interior de la Universidad atendiendo al cambio de época que vivimos como sociedad -relación global-. Considero que este cambio solo puede acontecer desde las luchas de colectivos y movimientos sociales trans, chuecos, trans-chuecxs, estudiantiles y personas pertenecientes a lo sindical, porque de lo contrario enfrentamos documentos descontextualizados sin vínculo con las experiencias encarnadas en territorios fronterizos. Sin estas voces tampoco lograríamos crear acciones concretas, reinventar el seguimiento de estas, su evaluación y asignación de presupuesto para tener alcances reales, y así no quedar en la esfera de declaraciones sobre un problema estructural como son las exclusiones, las desigualdades y las discriminaciones que sostienen la dominación y el control capacitista. Del mismo modo, es necesario romper la meritocracia -naturalizada en los contextos educativos- para obtener incentivos académicos donde el cuerpo-capaz es celebrado/reconocido en detrimento de oportunidades para quienes vivencian procesos formativos ralentizados o reclaman la apuesta de apoyos pedagógicos ante sus fragilidades.

**¿Qué caminos precisamos co-construir en clave de procesos inclusionistas críticos en la UPN?** Las primeras reflexiones conllevan a sospechar sobre la racionalidad dominante para elaborar las políticas educativas sobre “educación inclusiva” en el MEN y, por supuesto, en la UPN. Es así como, desde lo nacional se determina qué sujetos o qué problemas son reconocidos por el Estado y, por tanto, merecen su deliberación pública,

aspecto compartido con la institución universitaria donde se focalizan acciones en ciertos sujetos en paralelo a mantener marginalizados a otros. De allí que, coexistan, según Franklin Gil (2016), tres enfoques al gobernar las diferencias: i) poblacional, ii) étnico-esencialista, e iii) integracionista. El primero administra la diferencia sin alterar el reconocimiento ni la representación, lo cual, trae consigo percibir a los sujetos chuecos, trans y trans-chuecos de forma acabada o delegar su voz a otros. El segundo ordena la diferencia a modo de etnias - herencia de la diferenciación institucionalizada en Colombia sobre los pueblos indígenas - que tienen su propia cosmovisión, valores, legado histórico, pero solamente son legítimos para hablar de ese único y específico lugar identitario. Por su parte, el tercero enfoque constituye un desbalance entre las diferencias para acentuar la mirada en unas mientras otras son desconocidas o eclipsadas. Algunas ampliaciones sobre la vivencia de las políticas públicas y la educación inclusiva tanto en Bogotá como la Universidad Pedagógica Nacional pueden percibirse en las siguientes narrativas.

“Encontramos que finalmente, la política pública tampoco tiene un enfoque diferencial trans efectivo. Muchas de las cosas se quedan ahí, en pañitos de agua tibia que finalmente... porque sí, nos educan, nos dejan bachillerato... pero entonces el acceso a la educación, por ejemplo ¿para ser profesional qué! porque el técnico ¡sí! ¡muy bonito! La mayoría de las personas técnicas quedamos ahí, en el técnico... No podemos ejercer porque tampoco nos dan trabajo ¡No nos dan trabajo por ser trans! ¡literalmente por ser trans, no por nada más! ¡no porque no tengamos conocimiento! ¡no porque no tengamos la educación! Porque podemos ser profesionales en mil cosas ¡somos profesionales en mil cosas y podemos sentarnos a hablar mil cosas! No solamente somos putas, no solamente somos trans... sino que habitamos muchas cosas y podemos hablar de miles de cosas, pero... nos quitan esa educación primero, comunitaria; y segundo, porque nos restringen absolutamente todo. La política pública no ha hecho absolutamente nada”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass y “Silvana”, 2020)*

“yo siempre les digo a los estudiantes "¡miren! ese carrito de la inclusión para mí es una pura hipocresía porque cuando tú hablas de inclusión hablas de incluir al otro en la lógica tuya!" ¿sí? O sea, hay un sujeto normalizado que viene e incluye al distinto, entonces "ven y yo te incluyo indiecito, ven y yo te incluyo mujer trans, ven y yo te incluyo negrito..." pero... "¡te incluyo bajo mis lógicas! ¡mis lógicas siempre son hegemónicas y son modernas!" ¿sí? La inclusión real implicaría que, ¡la mujer trans, fuera profesora! La inclusión real implicaría que el indígena que estuvo en la selva viniera y nos diera una clase sobre su lengua ¡eso sí sería inclusión! pero lo otro es una carreta, ¡es un carrito hipócrita!”

*(Transcripción Situación Conversacional Mauricio Torres, 2020)*

“Yo sí creo que la Universidad podría hacer unas apuestas fuertes en temas de reivindicación de derechos humanos, también, así como se les brinda cupos específicos a las personas afro., víctimas del conflicto, a las personas con discapacidad, también que haya unos cupos específicos para personas trans. quienes históricamente se les han violentado sus derechos humanos, y que esas personas trans. tengan unas garantías educativas y que esto sea pionero en América Latina, eso no existe ¿sí?, la Universidad puede ser pionera en eso y está la manera jurídica de poder hacerlo [...] empezar nosotros y nosotras también a darle acá nombre a esto acá en la Universidad, marica, que cuando entre una persona, listo, haga su PPP normal porque eso todo el mundo lo tiene que hacer ¿sí?, no va a tener privilegios por ser trans. o por cualquier otra cosa, pero que también se tenga en cuenta que si entra esa persona tenga unas garantías eh...una...para estar dentro de ese sistema educativo, regias!!! por así decirlo, que las garantías sean su respeto a la identidad, que el profesor esté pedagogizado porque ya sabe cómo tratar a una persona trans., que el GOAE pueda hacer un seguimiento a esa persona trans., cómo se siente ¿sí? porque nosotras por ejemplo pasamos por muchos factores, por ejemplo, cuando nos hormonamos, yo por ejemplo que ya estoy loca de tanta hormona (risas) pasamos por muchos procesos de depresión”

*(Transcripción Situación Conversacional Johanna Pérez<sup>141</sup>, 2018)*

---

<sup>141</sup> Estudiante trans de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, lideresa Red Comunitaria Trans, amiga de Ammarantha Wass en la escena universitaria como política.

Reafirmo, entonces, que no existe en la política educativa UPN -ni en la perspectiva del Ministerio- un cruce de las matrices de opresión como género, sexualidad, raza o grupo etario. Por el contrario, se insiste en una parcelación identitaria de lxs estudiantes, con miras a su despolitización y no organización, asunto relacionado a la intención de ciertos sectores que buscan un tipo de integracionismo con lo instituido, sin dar cabida a la confrontación, mucho menos buscar articulaciones para reclamar vidas dignas. De allí que, debe en las narrativas de Ammarantha Wass la potencia enraizada en su vínculo con Cuerpxs en Resistencia, el movimiento estudiantil y otras colectivas feministas para constituir modos otros de encarnar los procesos inclusionistas críticos. Con esto me refiero a las alianzas y amorosidades políticas donde logra fugarse de la “educación inclusiva” -encargada de dominar y controlar los cuerpos- proponiendo, en cambio, la experiencia de la educación superior más allá del aprendizaje o la participación- como puede observarse en MEN (2013;2016)- para así situarla dentro y fuera del contexto universitario, porque su constante devenir manada la lleva a aperturas radicales de conciencia sobre sus propias trayectorias de lucha haciendo de los problemas asuntos compartidos, no individuales. Esto provoca una fisura al sistema de opresión capacitista que, como dije antes, afecta lo comunitario, el tejido social y el encuentro colectivo. Para profundizar en estos asuntos traigo a escena los siguientes relatos.

“Ammarantha dentro de toda su actividad política se ha movilizó por el Centro Tiflotecnológico, por mejorar las condiciones a las cuales ellos tienen derecho. Junto con sus compañeros, pues, iniciaron todo el proceso de adquisición de la impresora braille, que hoy en día pues los beneficia, hasta el año pasado, antes de la pandemia los benefició a todos, incluyendo a ella. Entonces pues han sido procesos muy bonitos, y de admirar por parte de nosotras, y por parte también de sus compañeros”

*(Transcripción Situación Conversacional, Rocío Alvarado, 2020)*

“Entonces comenzamos a preguntarnos como que -venga ¿cómo podemos hacerlo? - pues nosotros dos, dos pelagatos peleando o una pelagata peleando pues no van a llamar la atención, no van a tomar nada en cuenta, entonces decidimos como -pues miremos este LICEN- LINCE fue la experiencia de mover cimientos

[...] LINCE fue una oportunidad, una posibilidad de hacer varias cosas, muchas cosas, pero la moralidad de una comunidad ciega en la Universidad fue como que el estancamiento de eso y llevó a otro liderazgo sin líder, valga la redundancia, si como que otra persona asumió el cargo, el colectivo y pues se quedó igual, muchas reuniones, muchas intenciones”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

“¿Qué se potencia cuando ella se conecta con Cuerpxs en Resistencia? Se potencia la empatía, porque ellos son lo que son ellos hoy día (porque tuvieron sus conflictos en algún momento con otras personas que había) yo los veo muy alineados en sus luchas individuales y se encuentran, verlos a ellos enamora ese vínculo bonito de co-cuidado [...] Yo no estoy en Cuerpxs en Resistencia, pero siento que tienen de verdad un paralelo muy bonito entre el trabajo colectivo y también el lazo afectivo ¡es genial! También ello se ven muchísimo más y, yo tengo esos aspectos con Ammarantha porque igual ella va generando eso donde sea que esté [...] ella me ha enseñado a ser exigente en todo lo que tiene que ver con derechos y pelearse las cosas; eso es muy bonito, el carácter que tiene para reclamar las cosas, yo soy más pacífica y pasiva (de cierta forma) entonces a veces siento que me enseña eso”

*(Transcripción situación conversacional Connie, 2020)*

“Yo no recuerdo bien, así como el primer momento en que la vi o en que hablamos ¿sí? específicamente. Pero recuerdo cómo empezamos a juntarnos más y sobre todo era como bueno, yo la recuerdo mucho en las asambleas, sentando su posición. Yo la escuchaba y decía: ¡no, es muy justo lo que dice! pero no hablábamos; y empezamos a juntarnos más en las movilizaciones, ¿sí? Que nosotros bregábamos a ser muy animosos, de cantar. Y a Amma le encanta eso, entonces ¿sí? En algunas movilizaciones se hacía junto a nosotros para impulsar y cantar, que es algo que, que nos unió”

*(Transcripción Situación Conversacional, Alejandra Beltrán, 2020)*

“Digamos que Furia Diversa era un espacio que trabajaba un poco también las disidencias sexuales y de género, pero también la reivindicación del trabajo sexual como trabajo. Entonces como que en esos encuentros... digamos un poco fue la cercanía con Cuerpxs en Resistencia y pues específicamente con Amma que comenzamos a juntar actividades y talleres que se hicieron en el marco de compartir estas experiencias desde el trabajo sexual y desde las disidencias sexuales y de género. Entonces desde ahí, se hizo una apuesta pedagógica en la que, pues siempre, casi siempre eran esas juntanzas, y ella hablaba de cuerpos furiosos [...] bueno también el vínculo con Las Callejera, con Martín, en ese entonces estaba Dorita, que es otra chica que hacía parte de la colectiva se logró tejer como otras cosas en el Santa Fe, sí siento que esos vínculos entre organizaciones fueron lo que nos permitieron habitar el barrio con un poco más de seguridad, otro espacio menos hostil”

*(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith, 2020)*

“Digamos un antes y un después de conocer a Amma potencia todo, es que digamos ella es una de las personas que me mantiene en la Universidad, porque ¿Qué hace que la gente en la Universidad tenga sentido? digamos es la parte social, el relacionamiento porque yo entré a la PEDA diciendo -yo no quiero tener amigas, yo no quiero entablar vínculos con nadie, pareja, nada- yo no quería nada y siento que he acabado muchos vínculos y el único vínculo que se ha sostenido realmente ha sido con Amma”

*(Fragmento Situación Conversacional Nathalia Nieto, 2020)*

Precisamos como comunidades universitarias poder problematizar la forma de comprender la educación superior porque perder de vista la vivencia cotidiana, donde circulan afectos, luchas, entrelazamientos con procesos barriales, experiencias de cuidado y complicidad, nos aleja de acciones formativas posicionadas en prácticas interpretativas y revueltas deconstructivas, no restringidas al campo laboral-productivo, teniendo en cuenta que las practicas interpretativas se relacionan con modos en los que se puede subvertir el enderezamiento de las identidades (Deborah Britzman, 2002). Recordemos la potencia

puesta en la proliferación de las identificaciones, por ende, imagino la UPN -y cualquier contexto universitario- como un lugar para su multiplicación, en resistencia a la administración o regulación, lo que genera otras alternativas para encontrarse con la propia alteridad, al tiempo que son descubiertos placeres en las diferencias, esas mismas convertidas en horizonte de posibilidad para entretejer lo comunitario.

Para el caso de las revueltas deconstructivas, señala Deborah Britzman (2002) que estas consisten en el “desmantelamiento de los órdenes conceptuales que esconden la muy difícil cuestión de como la diferencia marca la diferencia, así pues, si todo proceso de aprendizaje significa dejar de saber algo (qué es lo que se debe y qué es lo que no se debe aprender)” (p. 199). De allí el llamado a reconocer la diferencia como un constante acontecimiento, inacabado y dinámico, donde como maestrxs necesitamos comprometernos con generar condiciones para desimaginar e imaginar tanto la colectivización de luchas, el reconocimiento en otrxs, y así salir de la mismidad que constituye el orden normativo en contextos educativos. Por tanto, nos enfrentamos a una educación inclusiva administradora de las diferencias que cuenta con la función de explicar/definir al otrx -no comprenderlo en sus intersticios-, a partir de identidades restringidas y determinadas a priori. Esto quiere decir que no se permite el descubrimiento, la configuración de la alteridad ni su insurrección, en cambio, se prescribe quiénes llegarán, de qué forma, en qué tiempo, cómo lo harán y, por supuesto, lxs sujetos que nunca estarán en procesos educativos universitarios entendidos a modo de “dictar clase” y no sobre la perspectiva del devenir manada. Comparto a continuación algunas narrativas de Ammarantha Wass sobre sus reflexiones como estudiante y activista en la UPN junto a sus militancias políticas con Cuerpxs en Resistencia.

“Esta nena ha salido en diferentes fotos, pero lo amerita: Ana simboliza para mí cierto ideal femenino, me gusta su robustez física, que sea una mujer densa, que fuma, bebe, es empoderada y no escatima en mamertear como Dios manda. Simboliza la existencia de un alma muy similar, le he dicho que juntas seamos las tías solteras de esta familia, con tardes de café, cigarrillos y Chabela Vargas”

(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)

“Cuidarse del caudillismo:

1.1. *coordinar o moderar*: es muy sencillo en la eferbecencia del momento actuar sin pensar, saltar al ruedo y con palabras rimbombantes motibar a que la gente le siga a una... pero pienso que, es más inteligente y comunitario lograr que un grupo decida su camino y sus opciones, así como sus riesgos.

1.2 *preguntar*: el caudillismo también nos hace creer que la duda no es posible, que para dar buena imagen a la gente debemos ir a la fija y que si preguntamos somos tibios/as.

1.3. *sugerir y motibar*: agitar no basta, las sugerencias son mejor recibidas y mejor retroalimentadas que las ordenes o las verdades apsolutas.

1.4. *debatir*: las asambleas de diferentes tipos me han enseñado lo desgastante, fastidioso y demorado que es dialogar con diferentes posturas y perspectivas, pero es vital para el crecimiento colectivo.

1.5. *coevaluar*: una evaluación conjunta es necesaria, y en momentos de tención así sea rápida asegura que cada quien sepa lo que se juega y los motibos. análisis de posibles daños, rutas de escape, puntos de reencuentro, memorias pasadas, pruebas o ensayos sociales...

1.6. *consensuar*: acuerdos y conclusiones grupales, son más efectivas que una orden individual.

no siempre estamos totalmente satisfechos/as, y muchas veces dilatamos los espacios de diálogo por puro ego o por aderirnos a lo que alguien ya dijo.

1.7. *escuchar*: en un mundo gobernado por una hegemonía visual,



escuchar se vuelve vital.

lo dejé de ultimo porque pienso esto debe ser transversal y estar

inmerso en cada momento”

*(Narrativa tomada de “Al otro lado del telescopio” escrita por Ammarantha Wass)*



**Figura 26.** Ana María<sup>142</sup> y yo, hablando mierda en algún taller. Fotografía tomada de la Guía 4 “Taller Semiótica” elaborada por Ammarantha Wass, el nombre de esta se mantuvo como el texto original.

Volviendo a la problematización sobre “educación inclusiva” encontré una columna del periódico El Espectador -de los que tiene mayor difusión en Colombia- escrita por el rector de la Universidad, el pasado 5 de diciembre del 2021, donde afirma lo siguiente:

---

<sup>142</sup> Ana María es amiga y compañera de Ammarantha en Cuerpxs en Resistencia. Las dos han trabajado durante años en procesos políticos de base con trabajadoras sexuales, habitante de calle, sujetxs disidentes sexuales y de género, entre otrxs colectivos, asimismo, suelen compartir constantemente la escena callejera y familiar como tías solteras.

Las discusiones teóricas sobre educación inclusiva abarcan análisis críticos y propositivos acerca de las prácticas educativas estigmatizadoras y de segregación entre estudiantes “normales” y “anormales”, estando dentro del último grupo aquellos percibidos como excepcionales a causa de circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales; pasando por cuestionamientos hacia la marginación y segregación de estos grupos de estudiantes, enmarcados en el movimiento de los años sesenta y setenta, y la consecuente introducción del concepto de necesidades educativas especiales, configurado como un nuevo paradigma que promovía la integración escolar, sobre la premisa de que cada niño tenía una necesidad particular de educación, independiente de su discapacidad o condición; hasta la configuración del concepto actual de educación inclusiva impulsado en la Declaración de Salamanca de 1994, la cual intenta dar respuesta a las demandas sociales que abogan por la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos, al eliminar la exclusión de las personas por sus diferencias. (Leonardo Fabio Martínez, 2021, párr 2)

Aquí el profesor Leonardo hace una articulación “aparentemente natural” entre el surgimiento de la Educación Especial y la emergencia de la discapacidad, insistiendo en la “atención de poblaciones con discapacidades”, pero sin intención o asomo de una reubicación ante el derecho a la educación, la formación de maestrxs chuecxs, la construcción de conocimientos desde/con las comunidades u organizaciones sociales en clave de la experiencia chueca. Ni siquiera ahonda en los conflictos, contradicciones o deudas históricas con quienes irrumpen la integralidad corporal obligatoria, mucho menos posiciona discusiones sobre la violencia sexista, quizás porque para muchxs la UPN en un

espacio naturalmente igualitario, aunque cualquier medida relacionada con acciones afirmativas sea leída a modo de otorgar privilegios, desconociendo lo difícil que es habitar la diferencia en la práctica cotidiana. También, subraya la existencia de una Licenciatura que lleva 50 años “atendiendo” a “la población” e insiste en reconocerla como un espacio para la “formación inclusiva”, es este un asunto confuso al adjetivar de inclusivo cualquier proceso porque se relaciona con la discapacidad.

Aunque desde allí la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial legitimó, aportó y dio aval al Acuerdo 008 del 2018 emitido por el Consejo Académico y donde -como mencioné al inicio de la investigación- se abren las puertas a la Admisión Inclusiva como una acción afirmativa, esta se condiciona a los siguientes aspectos:

- Restricción exclusiva para estudiantes con discapacidad visual, sordos o con discapacidad física-motora, violentando abiertamente el derecho a la educación de otrxs sujetxs chuecxs.
- Evidencia de la discapacidad bajo prácticas jurídico-médicas sostenidas en certificaciones de especialistas o definidas desde la patologización del sistema capacitista, como puede observarse en la Figura 27. Esto también guarda relación con el reconocimiento de ciertos sujetos y garantías restringidas para ellos, específicamente personas sordas, con discapacidad visual, física-motora.
- El servicio de interpretación se limita a las actividades académico-administrativas durante la admisión, luego, los procesos formativos como maestrxs sordos tendrán mediación comunicativa para “clases, tutorías, conferencias, salidas de campo y demás eventos estrictamente académicos,

culturales y de gestión académica-administrativa” (Acuerdo 008 del 4 de abril del 2018, p. 7) ¿Y las otras actividades cotidianas, propias de la escena política, cultural, social, comunitaria de la UPN? Esas no entran en lo que comprende la norma como vida universitaria.

- La accesibilidad para el ingreso sigue sujeta a las labores de lectoras y escribanas<sup>143</sup> quienes pasan a voz o texto escrito los textos, preguntas o demás materiales que acompañan tanto la Prueba de Potencialidad Pedagógica (PPP) como las Pruebas Específicas (PE). Este aspecto resulta problemático al no existir una verdadera política de reconocimiento que genere transformaciones en lo cultural, en la alterización en perspectiva sensible y corporal o en la investigación sobre saberes y otros modos de conocer enraizados a lxs chuecxs, sus comunidades y territorios.
- Los apoyos y acompañamientos para la permanencia son de tipo declarativo, en ningún momento la norma expresa ¿cuáles son?, ¿quién los brinda?, ¿en qué tiempo se realizan? -ni siquiera con qué recursos-. Aunque durante las graduaciones se finalice celebrando el número de chuecxs titulados, asunto no acordado con ellxs, aun así, son contabilizados.
- Nuevamente no se reconoce la fusión de opresiones en aspirantes con discapacidad, particularmente deciden en el Art. 17 hablar de ‘doble condición’ para no comprometerse de más, desconociendo en palabras de Elsa Dorlin (2009)

---

<sup>143</sup> En su mayoría son estudiantes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial quienes brindan los apoyos y acompañamientos como lectoras, es decir, realizan lectura de todos los materiales en voz alta, o escribanas que tienen la función de escribir o marcar respuestas en los cuadernillos de cada aspirante. A cada una se le reconoce un pago por sesión junto a un refrigerio, más no es una acción reconocida como función de cargos en la UPN ni implica el vínculo laboral de profesionales dedicados a procesos de accesibilidad reales en la UPN.

la consubstancialidad y co-extensividad de las relaciones sociales que implican la no separación de marcas de opresión y su coproducción en contexto. Además, cierran reconociendo que, al existir, no uno, sino DOS procesos de Admisión Inclusiva<sup>144</sup> pueden presentarse porque no existe “conflicto administrativo”, político, ni ético, sino administrativo.

**ARTÍCULO 5º. PERSONA SORDA.** Para efectos del presente Acuerdo, se acogen las definiciones contenidas en los numeral 1 y 4 del artículo 1 de la Ley 982 del 2 de agosto del 2005 o la que la modifique o adicione:

- a) **Hipoacusia:** Disminución de la capacidad auditiva de algunas personas, la que puede clasificarse en leve, mediana y profunda.
- b) **Leve:** La que fluctúa aproximadamente entre 20 y 40 decibeles.
- c) **Mediana:** La que oscila entre 40 y 70 decibeles.
- d) **Profunda:** La que se ubica por encima de los 80 decibeles y especialmente con curvas auditivas inclinadas.
- e) **Sordo:** Es todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar.

**ARTÍCULO 9º DISCAPACIDAD VISUAL.** Para efectos de este Acuerdo, la discapacidad visual se entenderá de acuerdo con la definición dada por la Organización Mundial de la Salud OMS: “La discapacidad visual incluye la baja visión y la ceguera La «baja visión» se define como una agudeza visual inferior a 6/18 pero igual o superior a 3/60, o con la reducción del campo visual hasta un valor inferior a 20º, en el ojo menos afectado. La «ceguera» se define como una agudeza visual inferior a 3/60, o la reducción del campo visual hasta un valor inferior a 10º, en el ojo menos afectado”.

**ARTÍCULO 11 º. DISCAPACIDAD MOTORA.** Para efectos de este acuerdo, se entiende la discapacidad motora como la dificultad en la movilidad funcional causada por una alteración en el sistema nervioso central, muscular o óseo.

**ARTÍCULO 12º. DISCAPACIDAD FÍSICA.** Para efectos de este Acuerdo se entiende la discapacidad física como una desventaja, que limita o impide el desempeño motor de la persona. Esto significa que las partes afectadas son los brazos y/o las piernas por amputación o por ausencia de las mismas

**Figura 27.** Comprensiones sobre la discapacidad utilizadas en el Acuerdo 008 del 2018 emitido por el Consejo Académico (UPN). Elaborado con fragmentos tomados directamente de la Norma (pp. 3-5)

144 La UPN cuenta con tres procesos de admisión: i) Admisión Ordinaria que cobija a todos los estudiantes y cuenta con procesos generales sin apoyos ni acompañamientos; ii) Admisión Inclusiva para aspirantes pertenecientes a poblaciones de grupos étnicos, víctimas del conflicto armado en Colombia, desmovilizada en procesos de reintegración y habitantes de frontera; y iii) Admisión Inclusiva para aspirantes con discapacidad visual, sordos y con discapacidad física-motora. Me pregunto ¿cuántas inclusiones existen para diferenciar en normas dos procesos que tienen como sentido generar acciones afirmativas en clave de garantizar el derecho a la educación de todos?, ¿dónde están las comunidades atravesadas por marcas de opresión desde el género y sexualidades, será un asunto de la vida privada que nada tiene que ver con lo público?

Finalmente, la norma que pareciese muy actual, al ser emitida en 2018, no tienen aspectos diferentes a lo realizado por la Universidad en los últimos 15 años, aun así, se celebra que “El trabajo desarrollado en este campo la ha hecho merecedora de galardones como el otorgado por el Ministerio de Educación Nacional en 2018, que la reconoce como la institución que fomenta la inclusión” (Leonardo Fabio Martínez, 2021, p. 1).

Con respecto a lo anterior, quisiera proponer en clave de la teoría crip, otra comprensión desde/sobre la dis/capacidad -que políticamente he nombrado chuecura-. Para ello retomo a las palabras de Jhonatthan Maldonado (2019) porque esta orilla crítica “ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo y políticamente radical que un modelo social que es solamente, más o menos reformista y no revolucionario” (p. 19), es decir, la teoría crip radicaliza la experiencia de la discapacidad, la politiza al democratizar la lucha y promueve la resistencia corporal de colectivos sociales que, situados en el margen, luchan por un proyecto de emancipación otro, donde lo chueco como propuesta para transgredir el lenguaje y las prácticas de estandarización y diferenciación, desbordan lo cotidiano al no instaurar una identidad obligatoria y circular una crítica anticapacitista que se niega a responder a la competencia con otras corporalidades. Como lo expresa el mismo autor, coloca en crisis prácticas de autosuficiencia, competitividad, rendimiento y optimización instauradas en la noción de funcionamiento humano que hoy sigue siendo defendida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la universalización de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), donde el peso de la relación capitalismo-capacitismo recae sobre Ammarantha Wass en el día tras día como relata a continuación:

“Ella va, triste y vacía, llorando una traición con amargura. Así mismo, como esta etopeya de Lavoe, me siento luego de cada momento de lucha, o de culminar algún proyecto importante, porque me remite a mi

pesimismo de que nada cambia ni cambiará. Suelo cantarla, llorarla y sentirla casi todos los días, máxime en depresiones profundas. -Ya la vida le ha enseñado demasiado, cometer el mismo error no le interesa, y va tratando de lograr lo que ha soñado, aprovecha la experiencia de la vida-. Es aquí donde encontré una relación con el tiempo, los dolores del pasado, los costos que ha implicado el vivir, complementados con un sentir ajeno, lejano y alterado de la vida, como cuando una está en una época que no le pertenece.”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

En este sentido, quisiera hacer mayor énfasis sobre lo que el movimiento crip propone acerca de este asunto:

es una alianza con el movimiento queer y el transfeminismo para contrarrestar la morfología normativa que impone no sólo el binario heterosexual: masculino-femenino/varón-hembra, sino también lo que McRuer (2006) nombra integridad corporal obligatoria, la cual alude a un concepto cultural de estructuración que postula la discapacidad en términos de falta, degeneración e imperfección.

(Jhonatthan Maldonado, 2009, p. 21)

De acuerdo con estas consideraciones, regresamos al proceso de inteligibilidad del sistema capacitista que al ser de opresión se imbrica para generar lugares distintos de ubicación entre los sujetos dentro de las redes de poder, que diferencia sordos de ciegos, discapacitados físicos, con autismo, por ejemplo. Así se clasifica la identidad esencial a partir de la integridad corporal obligatoria propuesta por McRuer (2006), donde se configura un tipo de cuerpo estándar, promedio o ideal, en el cual resaltan ciertas capacidades como indispensables para el “funcionamiento humano” del ciudadano. En el caso colombiano, se imponen niveles medibles en sus acciones cotidianas situadas en el cuerpo para definir su funcionalidad, necesidades particulares y atención especial, por consiguiente, las

desigualdades sociales son enraizadas en el capacitismo prescriptivo donde las estructuras de poder afectan a la ciudadanía misma. De esta forma, la dis/capacidad puede ser comprendida como una invención intencionada del capacitismo que permite controlar, aislar, regular, separar la vida de ciertos cuerpos que constituyen un capital deseante, pero no deseable.

Es así como, nociones de limitación, déficit y deficiencia sostienen el capacitismo donde la dis/capacidad se centra en el control del cuerpo que al develarse como un evento no natural representa la institucionalidad forzada de la normalidad, que viene acompañada de privilegios. Además, pareciese que se insistiera luego del 2000 en la noción de sujeto desde su potencia, resiliencia, talento para sobreponerse rápidamente ante la adversidad y, es así como, Ammarantha tuvo que aprender a abortar el habitar la fragilidad, el miedo o el sentirse merecedora de amor porque ante la sobrevivencia y su lugar fronterizo no había tiempo para ello, toca morder todo el tiempo para sostener la vida, tragarse la emoción al implicar esta exposiciones a la hostilidad y corporizar la desconfianza frente a quienes se acercan, en el fondo no sabes cuando pueden lastimarse, más vale estar siempre entre pantera y leona como se halló Ammarantha Wass en algunas narrativas compartidas a continuación:

“En esta etapa infantil y parte inicial de la adolescencia, estuvo Guiller, mi hermano: Él fue mi centro durante todo este tiempo y fue quien permitió que me desarrollase también con cierta ventaja física y de “avispes”, frente a otros: Guiller me enseñó a trepar por árboles, a saltar por encima de carros parqueados en el taller donde trabajaba mi padre, a conseguir dinero, y siempre peleó por mi inclusión en los juegos de los otros pelaos. Yo nunca fui amigable, era hostil, terca y siempre sentí a los demás niños como estúpidos y faltos de sentido. Ahora comprendo que en realidad fue que me salté una etapa o varias de mi vida y fui muy mamerta desde la infancia. El caso es que Guiller si era amigable, era sociable y güevón cómo él solo, y eso me emputaba porque se dejaba de los otros. Claro, también se dejaba de mí y valla si fui lámpara con Guiller



también. Para Guiller yo no era ciega, simplemente era su hermano y tenía que ayudarme en cosas, pero él sabía que yo podía. Además, siempre encontró la forma de tramoyar a mis padres, más no a mí, a mí me tenía miedo”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Bueno pues, yo creo que esa experiencia última en la universidad me hizo pensar como que Ammarantha tenía muchas fracturas por dentro; o sea porque nunca... es muy difícil ver a Ammarantha llorar... como que, es muy difícil y también a ella le cuestiona mucho llorar. Recuerdo alguna vez, que tuvimos una discusión con un man en la pedagógica que estaba lanzando pólvora... yo estaba en la discusión con el man y volteo a ver y Ammarantha estaba como llorando mucho. Ahí fue el momento en el que dijimos "¡No marica, esta pelea se acabó! ¡Ammarantha vamos a respirar!, ¡Por un pan...!" no sé qué putas... pero siento que esa experiencia fue como juntar muchas cosas de la Ammarantha rota [...] Siento que esa fue una experiencia muy fuerte para Ammarantha y que también siento que la hizo a tensionarse mucho, pero también llorar lo que no había llorado quizás por mucho tiempo”

*(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith, 2020)*

“Sin embargo, cuando él ingresó, la forma en la que él veía a las otras personas con discapacidad fue un poquito chistosa, porque él no quería estar ahí con los ciegos, entonces, fue bastante paradójica, un poquito.

Ya luego, con el tiempo, a medida que fue pasando el semestre, él nos fue visitando un poco más, fue acogiendo, siendo acogido por los compañeros, fue siendo parte de todos los apoyos que nosotros teníamos en ese momento implementados”

*(Transcripción Situación Conversacional, Rocío Alvarado, 2020)*

“yo digo, pues también esa exigencia de decir 'tenga un comportamiento normal'...ehhh...'tenga un comportamiento de un...de...de...de...de una persona con discapacidad', 'tenga el comportamiento de una mujer' porque en el momento sino era por hombre, era por mujer, y cuando la aceptaban por mujer también la normatizaban, entonces era muy triste y ella me lo comentaba en algún momento, de cómo esas...esas impotencias que le genera en los otros, lo uno por no ser como los o...como ellos mismos, pues perdía el

enfoque de personalidad de uno, como que bueno y quién soy entonces, o quién quiere que seamos, o que sea  
¿no?, eso es bastante frustrante”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

“La idea de hacer lucha comunitaria nace de la digna rabia, es convertir el odio, la frustración y el dolor en algo productivo y positivo, es convertirlo en una fuerza que motive a pararse duro, que motive a pugnar por los derechos de los demás y a comprender también, las luchas que las demás personas están llevando.

Por ejemplo, puedo ser aliada de los ambientalistas y animalistas, aunque no sea mi lucha específicamente, pero allá estaré junto a ellos y ellas cuando toque exigir políticas y respeto”

*(Fragmento Artículo en Revista Nueva Mujer donde entrevistan a Ammarantha Wass, 2018)*

### **Pensamiento Feminista Negro para develar la Matriz de Dominación Capacitista**

El esfuerzo por convertir en inteligible el capacitismo como sistema de dominación ha tomado mayor fuerza en los últimos años al interior del movimiento feminista y la academia, específicamente, en los estudios críticos en discapacidad -con raíz anglosajona, europea y por supuesto latinoamericana-. No obstante, esto acontece situado en un campo de disputa donde actúan fuerzas entrecruzadas como: la eclosión del sujeto político en los feminismos, la autocrítica de colectivas sociales frente al borramiento de corporalidades que desbordan la normalidad al interior de sus procesos, la politización de sujetxs chuecxs - como Ammarantha Wass-, quienes partiendo de sus trayectorias de vida comienzan a problematizar su cotidianidad, además, proliferan modos de juntanza entre chucxs y con otrxs porque emerge el reconocimiento sobre el colectivizar luchas, en resistencia a la intención de aislarlxs e individualizar sus desigualdades. Subrayo la disputa porque está en juego el poder, tanto el hegemónico como los alternos a dominar y controlar.

De allí, mi interés por profundizar en la comprensión del capacitismo en conjunto a configurar su matriz de dominación. Decidí esto dado que precisamos contar con una herramienta conceptual que permita replantear, a partir de las experiencias prácticas y teorías, cómo se configuran las opresiones, cómo se ordena el mundo y, por ende, se genera sufrimiento. Igualmente, acceder a los modos de producción de lo cotidiano de lxs sujetxs develando -en alguna medida- la forma de estructurar el mundo desde la vivencia misma. Precisamente, la matriz de dominación solo tiene sentido cuando se pone a funcionar sobre una realidad concreta, situada y cuando indagamos recolocadxs en las trayectorias de vida, en este caso, con Ammarantha Wass.

Ahora bien, quiero posicionarme en el Pensamiento Feminista Negro de Patricia Hill Collins (2000;2017; 2019) porque ella puso en el centro del análisis la experiencia de las mujeres estadounidenses negras, esto le permitió partir de su lugar como mujer negra, al tiempo que amplió su radical comprensión del mundo al autoexigirse el encuentro con otrxs sujetxs. Sin embargo, para la autora tomar la posición central en los análisis es diferente a asumir una lucha por desigualdades específicas o pretender organizativamente derrocar solamente opresiones pertenecientes a un grupo particular. Es así como, llegué a dimensionar la potencia de tomarnos el centro, con el propósito de situar en aquel lugar la vida de Ammarantha Wass como maestra trans-chueca, no para privilegiarla, sino en perspectiva de profundizar desde/sobre los márgenes, donde dos marcas de opresión se encuentran con todo su poder y poca frecuencia -según percibimos-: dis/capacidad y género. Al respecto tendría que señalar los aportes de la interseccionalidad en su exigencia para descubrir tierras fronterizas desconocidas, asimismo, acentúo los saberes propios a lo trans-chueco que son marginalizados, aun así, nos convocan según Patricia Hill Collins (2000) a

desentrañar epistemológicamente “las dinámicas de poder que sustentan lo que cuenta como conocimiento” (p. 273), en concordancia con subvertir como pensamos la opresión y las resistencias.

Retorno a la interseccionalidad porque nos lleva a comprender como cada uno de nosotrxs -sin perder de vista lo colectivo- se ubica, en palabras de Patricia Hill Collins (2000), en una matriz única de intereses transversales, los cuales están sujetos a posiciones sociales tales como la raza, clase social, género, dis/capacidad, entre otras. De esta forma, la experiencia de Kevin Angélica Lineros como hombre trans, sordo, maestro, activista y clase media es diferente a Ammarantha Wass mujer trans, ciega, maestra en formación, activista y obrera. De ahí que, nuestro compromiso -recordando la pedagogía comprometida de bell hooks (2013)- esté en perspectiva de hallar colectivamente los problemas que en dichas trayectorias de vida -fronterizas- se anidan, es decir, provienen de vivir como trans-chuecxs, por lo tanto es necesario conocerles para vislumbrar su complejidad, llevar a la escena del debate y actuar en búsqueda de vidas vivibles.

Por tanto, lo interseccional conlleva a hacer comprensivo el lugar social ocupado por cada unx al ser atravesadx por las marcas de opresión, implicando un:

análisis que afirma que los sistemas de raza, clase social, género, sexualidad, etnia, nación y edad forman mutuamente la construcción de las características de la organización social, que dan forma a las experiencias de las mujeres negras, y a su vez, son formadas por mujeres negras. (Patricia Hill Collins, 2000, p. 299)

Es entonces, la interseccionalidad un paradigma con el cual puede revelarse la generación de desigualdades -en constante producción- junto a la forma en que estas afectan la transformación social, partiendo, por supuesto, tanto de la cotidianidad de lxs sujetxs

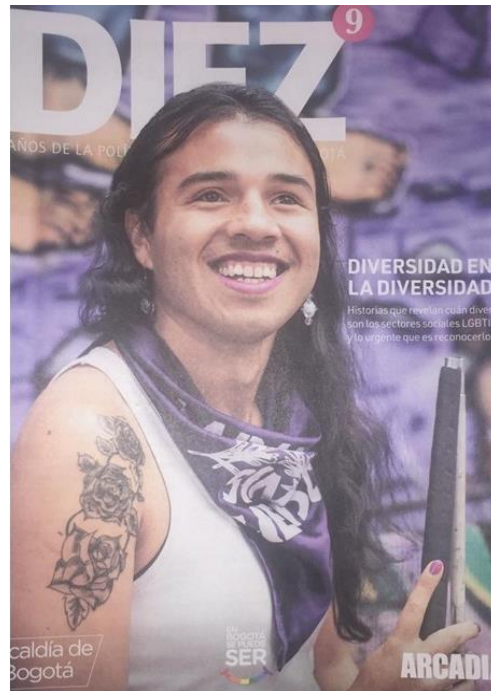
máxime cuando el sistema capacitista es un organizador del mundo donde mediante la integralidad corporal obligatoria asigna privilegios al cuerpo-capaz, mientras arrincona las corporalidades disidentes. Entre tanto, coexiste una relación *sistema capacitista-interseccionalidad-matriz de dominación* porque a través de esta última percibimos cómo se organizan las opresiones, cómo están entrecruzadas y cómo circula el poder. Este último, es una “entidad intangible” estructurada en tres dominios con propósitos particulares “El estructural organiza la opresión, mientras que el disciplinario la gestiona. El dominio hegemónico justifica la opresión y el dominio interpersonal influencia la experiencia vivida cada día y la conciencia individual resultante” (Patricia Hill Collins, 2000, p. 276). De esta manera, la matriz se entreteje desde lo micro hasta llegar a lo global a través de un relacionamiento constante entre estos, es decir, toma las prácticas en lugar de ir directamente a la estructura para comprender la realidad y actuar en ella. En este punto, encuentro conexiones entre lo anteriormente mencionado y los modos de conocer articulados a las narrativas (auto)biográficas en su puenteo con lo didactobiográfico y escritiviente como aconteció en la investigación, porque permitió la ampliación de conciencia radical desde las trayectorias de vida, los vínculos deseantes y los tránsitos de la indignación encarnados por Ammarantha Wass como maestra trans-chueca, al hacer un esfuerzo por cartografiar -no solo diagnosticar o caracterizar- las violencias sexistas y capacitistas -que son prácticas- puestas sobre ella, para lograr co-crear estrategias de fugitividad al conocer el funcionamiento de las opresiones.

Por tal razón, comprendí la forma en que Ammarantha Wass construye fugitividades y resiste dado que “si el poder como dominación está organizado y opera vía opresiones que se intersectan, entonces la resistencia debe mostrar una complejidad comparable” (Patricia

Hill Collins, 2000, p. 203). De esta forma, presento las siguientes narrativas donde afirmo que se hace presente la creatividad, el asombro y la sensibilidad en perspectiva de luchar y sobrevivir a la deshumanización de la dominación capacitista en un horizonte de sentido comunitario.

“Pues bueno, yo siento que igual, digamos... la construcción de los cuerpos furiosos fue también como un encuentro de las luchas políticas también. Pero digamos que en el momento en el que yo también me encuentro con Amma, había algo que nos presionaba mucho, digamos que a lxs dos como también dentro de las experiencias. Digamos que en Furia estaba Francy que era trabajadora sexual del Santa Fe o es, trabajadora sexual del Santa Fe y estaba Lala que también era trabajadora sexual... pero digamos que en ese momento siento que Cuerpxs tenía la pregunta de, cómo posicionar eso dentro de sus luchas colectivas si dentro de su núcleo por ejemplo o dentro de su colectivo no había trabajadoras sexuales. Entonces creo que ahí fueron como los vínculos que se comenzaron a enlazar entre Furia y Cuerpxs en Resistencia, y darnos la posibilidad de trabajar juntxs y preguntarnos cosas; porque hubo momentos en los que Furia también era muy... pues como que iba y venía también... por las dinámicas mismas del trabajo sexual de las compañeras, entonces yo tenía otros ritmos, ellas tenían otros ritmos. Si siento que nos encontramos en esas tensiones que nos generaba, por ejemplo, el poder situarnos dentro de la defensa del trabajo sexual sin la necesidad de ser trabajadoras sexuales. Yo creo que entre Furia y Cuerpxs nunca sentí tensiones, más que todo como esas juntanzas también, porque ellos trabajaban muy fuertes los temas de las disidencias sexuales y corporales, entonces creo que también desde ahí fue otro punto de encuentro. Y la cantina, como que a veces los talleres terminaban en una cantina donde compartir con Cuerpxs y Furia”

*(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith, 2020)*



**Figura 28.** Tía Ammarantha en las calles. Fotografía tomada de portada en la separata N° 9 “Diversidad en la Diversidad” Revista ARCADIA. Edición impresa, octubre 2019.

“Y bueno, digamos que eso en cuanto a los cuerpos, entonces Cuerpxs en Resistencia tiene una puesta al camello desde las disidencias sexuales, corporales y de género porque no nos enmarcamos sólo en lo LGBT que nos parece que es una lucha importante que acogió fuerza política y que en su momento y ... incluso todavía pues tiene cierta importancia dentro de las apuestas de derechos.

Pero pues digamos que el hecho de reconocer que hay muchos matices y que el LGBTI etcétera lo que hace es rotular a la gente ¿sí?, yo creo que a veces como que necesitamos esos procesos de etiquetación para mencionar eso que no se nombraba ¿sí?, porque antes era sólo -maricas y machorras- ¿no? y como que en ese grupo cabía todo y digamos que poco a poco se han desligado diferentes matices que ahora lo que toca es mirar ¿cómo dejamos de establecernos a través de esas etiquetas? bueno eso es una tarea larga, una se puede morir y no la ve y más allá del morirse del poco tiempo y de lo fácil que es morirse en éste país...ahhh...

También está pues que son procesos suaves, suave y despacio y que digamos responde más a dinámicas ajenas a una porque por ejemplo entonces ahorita hay una gran movida trans, en muchos aspectos y

ya salen en noticias y salen en la tele', entonces sale esta nena Mara<sup>145</sup>, así súper regia, diciendo que ya tiene cuca y la pone a una contra la pared porque una no va a ponerse cuca...(risas) ¿sí?"

*(Transcripción Conferencia realizada por Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, 2019)*

“También pues realizamos este proyecto con el Centro de Memoria y en cooperación con USAID de - Títeres con memoria-<sup>146</sup>, donde pretendíamos recuperar memoria histórica de las personas que fueron víctimas del conflicto y ejercen o ejercieron prostitución. Nosotras lo que hicimos fue conseguir y apoyarnos en varias historias de un hombre gay, varias personas trans y una mujer cisgénero que nos apoyaron con su historia y nos permitieron ser parte de ella y pues lo que se pretendía también era resanar un poco esos residuos de dolor y de rabia y como te digo, volverlo algo productivo, algo útil, algo que sirva para transformar y no solo para autodestruirse”

*(Transcripción Entrevista Publimetro TV a Ammarantha Wass, 2018)*

“Adicionalmente, por solicitud de las mujeres (tanto trans como heterosexuales) del barrio, Cuerpxs en Resistencia y el PAR realizaron un proyecto de formación y empoderamiento de estas personas llamado: Taller de Peluquería, nuevos escenarios productivos en el barrio Santafé. Este espacio contó con la participación de más de 20 mujeres, donde se buscaba empoderar a otras mujeres para que encontraran formas de tener independencia y autonomía económica como forma de combatir la violencia de género”

*(Fragmento Artículo en Revista Nueva Mujer donde entrevistan a Ammarantha Wass, 2018)*

---

<sup>145</sup> Es una reconocida modelo que participó en el reality show colombiano “La Agencia”, el cual era transmitido en el horario estelar de las noches. Allí parte del programa estuvo dedicado a “ocultar” y luego “develar” que no era “una verdadera mujer”, resaltando la perfección de su tránsito del género y convertir en morbo los deseos despertados por ella, antes de que supieran “la verdad”, para finalmente ser nombrada a nivel nacional como “la modelo transgénero”.

<sup>146</sup> CANDY es el nombre de la mujer trans que narra su historia a través de Ammarantha Wass, del proyecto surge una producción audiovisual y, además, nueve tomos escritos sobre cada narrativa por Cuerpxs en Resistencia con apoyo de USAID. Para conocer un poco más pueden consultar [https://www.youtube.com/watch?v=DrBvxSdEQFU&t=600s&ab\\_channel=IniciativasCNMH](https://www.youtube.com/watch?v=DrBvxSdEQFU&t=600s&ab_channel=IniciativasCNMH)



En este sentido, Patricia Hill Collins (2000) expresa que uno de los retos más complejos -y al cual nos enfrentamos- consiste en transitar entre la abstracción teórica de la estructura de dominación y el principio práctico de la experiencia colectiva y singular. Por consiguiente, podemos desentrañar la confluencia de dominaciones específicas vividas por Ammarantha Wass al ser trans-chuecx y donde considero existe mucha cercanía con las mujeres negras al habitar una matriz de dominación, entendida como:

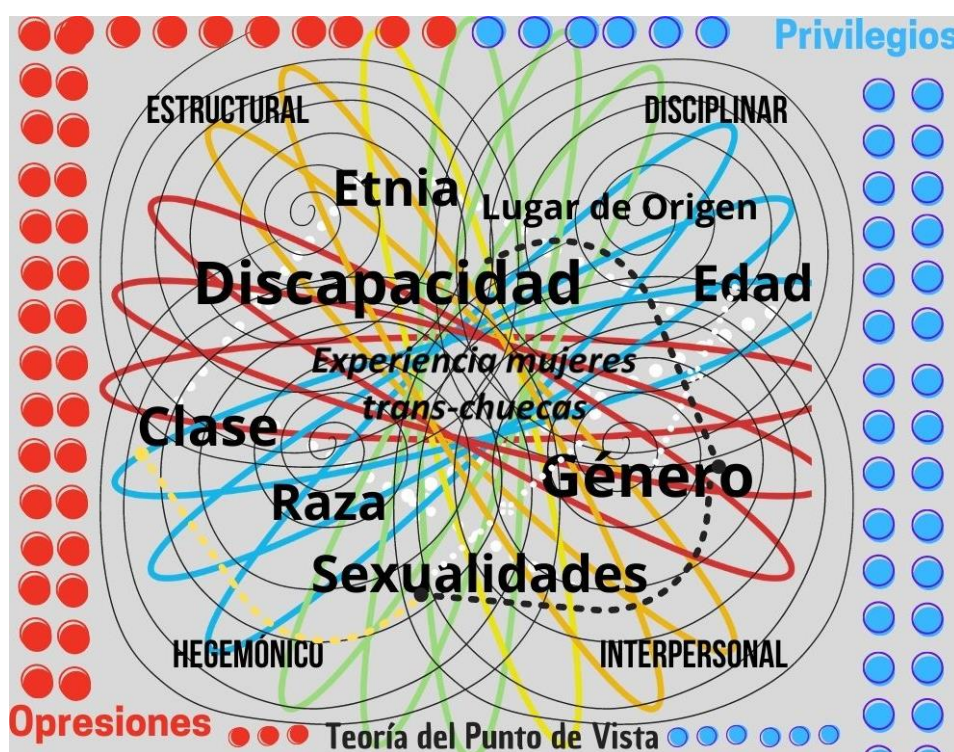
La organización total de poder en una sociedad. Hay dos características en cualquier matriz: 1) cada matriz de dominación tiene una particular disposición de los sistemas de intersección de la opresión; y 2) la intersección de los sistemas de opresión está específicamente organizada a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructural / disciplinario / hegemónico / interpersonal. La intersección de vectores de opresión y de privilegio crea variaciones tanto en las formas como en la intensidad en la que las personas experimentan la opresión. (Patricia Hill Collins, 2000, p. 299)

Deseo señalar como la matriz de dominación descrita en la Figura 29 fue posible porque su configuración está articulada a las aproximaciones teóricas<sup>147</sup> de los feminismos, especialmente, el pensamiento feminista negro, en su apuesta por una “teoría del punto de vista” radicalmente opuesta al punto de vista masculino hegemónico sobre el mundo donde “se enseña a observar sólo las características de los seres vivos o de los seres sociales que son de interés para los hombres, con una perspectiva androcéntrica y distante” (Norma Blazquez 2012, p.23). En cambio, enfatiza la comprensión de las opresiones desde las

---

<sup>147</sup> Según Norma Blazquez (2012) existen en la epistemología feminista tres principales aproximaciones teóricas: 1) Teoría del Punto de Vista; 2) Posmodernismo Feminista; y 3) Empirismo Feminista.

perspectivas que tienen las mujeres negras, en este caso, trans-chuecas. Esto conlleva a reconocer como la conciencia feminista surge de la experiencia, por tanto, son lxs subalternxs, quienes situados en la mixtura entre la radical experiencia-comprensión -modo de conocer- según bell hooks (2013), pueden transgredir el esencialismo y recolocarse ante la realidad como colectivo. De esta forma, “no se trata de describir que son negras, que son pobres y que son mujeres; se trata de entender por qué son negras, son pobres y son mujeres” (Ochy Curiel, 2014, p. 54).



**Figura 29.** Matriz de Dominación Capacitista. Elaboración Propia.

Ahora bien, ¿cómo comprender cada dominio perteneciente a la matriz de dominación? según Patricia Hill Collins (2000), en primer lugar, *Dominio Estructural* guarda relación con la organización global del poder, es decir, se sitúa en las estructuras sociales tanto de la política como economía, y es de los más ralentizados en sus

transformaciones, las cuales se deben a las luchas sociales revolucionarias en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos, el cual buscó la reivindicación de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, particularmente física, en un momento histórico donde hombres chuecos comienzan a ingresar a las universidades del país. Sin embargo, se encuentran que solamente pueden habitar ciertos lugares -primeros pisos- y que sus dormitorios no son en cuartos de las fraternidades, sino enfermería.



**Figura 30.** Militantes Movimiento de Vida Independiente EE. UU. Fotografía tomada de Lauren Tomeys Blog (noviembre 27 de 2009).

También, Unión de los Físicamente Discapacitados sobre la Segregación, conocidos por la sigla UPIAS, quienes en clave del pensamiento marxista defienden el derecho al trabajo, tensionan la institucionalización de los ‘enfermos e impedidos’ en Inglaterra y, además, desarrollan una investigación emancipadora en discapacidad (Mike Oliver, 1983, citado por Len Barton 2008). Este movimiento denuncia en los 70 la opresión que vivían, proponiendo una investigación social crítica o investigación acción con miras a lograr la

supresión de barreras y la autosuficiencia. Así, plantearon derrocar opresiones de tipo económico, social y cultural.



**Figura 31.** Militantes Movimiento UPIAS Inglaterra. Fotografías tomadas de Historic England (s.f.)

En segundo lugar, el *Dominio Disciplinario* consiste en gestionar el poder a partir de redes entretejidas por instituciones burocráticas que tienen como función regular y controlar el comportamiento humano. Para ello, expresa Patricia Hill Collins (2000) hacen uso de la construcción de hábitos, el establecimiento de racionalidades hegemónicas y la vigilancia. Nuevamente, los cambios suelen ser ralentizados y la irrupción es posible al entrar al dominio sujetxs en búsqueda de obtener información privilegiada con la cual comprender su funcionamiento y constituir fugas en medio de las grietas que deja lo burocrático. Para ejemplificar lo anterior, comparto como en 2011 durante la propuesta de Reforma a la Educación Superior<sup>148</sup> realizada por el gobierno de Juan Manuel Santos -en ese momento aliado del Uribismo-, uno de los aspectos denunciados por el movimiento estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente, quienes pertenecíamos a la

<sup>148</sup> El documento presentado ante el Congreso de la República en 2011 puede consultarse en [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552\\_archivo\\_pdf\\_articulado.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf)

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, remarcó en como el Artículo 122 declaraba:

El Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y el Instituto Nacional para Sordos, INSOR, son aliados estratégicos del sector de Educación Superior para la asistencia técnica a entidades de los niveles nacional y territorial, así como de las Instituciones de Educación Superior en la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas educativas para la inclusión de la población con limitaciones visuales y auditivas respectivamente. (Reforma Ley 30, Proyecto 112, Congreso de la República 10 de 2011, p.32).

Lo anterior implicaba centralizar apoyos, decisiones y recursos en solo dos instituciones, aunque en realidad, todos los procesos inclusionistas son responsabilidad de las universidades. En el caso de la UPN, existen personas -en algunos casos equipos- dedicadas a “atender cada población” y los costos de interpretación o ayudas tecnológicas requeridas en las mediaciones comunicativas o ajustes razonables están sujetos a la voluntad política de cada administración o la disponibilidad presupuestal. Asimismo, aparece una lectura nacional del trabajo que realizan INSOR E INCI, aunque como sabemos “La Nación le quedó grande al Estado”; con ello hago referencia a la poca capacidad para llegar a las diferentes regiones de Colombia, sin obviar, el borramiento de otras experiencias chuecxs en lo universitario que realiza el mismo gobierno, más allá de las personas con discapacidad visual y sordxs.

Por otra parte, está la experiencia de Ammarantha Wass como candidata por Cuerpxs en Resistencia para el Consejo Consultivo LGBT<sup>149</sup> período 2016-2018, el cual, según el Acuerdo 371 de 2009 tiene como fin convertirse en asesor del Alcalde o Alcaldesa de Bogotá -quien le preside- para la toma de decisiones en clave de salvaguarda la vida de la comunidad. En esta apuesta política el colectivo decidió asumir un lugar dentro de la institucionalidad mediado por el voto popular y contando con el apoyo de otras organizaciones. Es de esta forma como, en defensa de la vida y seguridad para quienes vivencian las disidencias sexuales, de género y corporale, construyeron una propuesta sostenida en garantizar espacios seguros y accesibles, denunciar y actuar sobre el abuso policial, los asesinatos y la crisis humanitaria encarnada en víctimas del conflicto armado. Al finalizar el proceso electoral lograron una de las cuatro curules asignadas a personas de la comunidad LGBT, por lo que fue posible adentrarse en las fisuras de las instituciones públicas bogotanas con miras a ejercer la resistencia desde dentro. Sin embargo, Ammarantha no estuvo vinculada a espacios exclusivos a la política pública para “poblaciones con discapacidad”, sino en la orilla de la comunidad LGBT -aunque Cuerpxs en Resistencia se configura desde lo disidente-, asunto muy relevante en perspectiva de la matriz de dominación capacitista que denuncia la constante delimitación impuesta a la participación política en perspectiva de identidades rígidas o como expresa Franklin Gil (2016) ordenando el mundo de acuerdo a lo poblacional o étnico-esencialista. A continuación, comparto algunas narrativas pertenecientes a la experiencia como Representante LGBT de Ammarantha Wass al Consejo Consultivo LGBTI en Bogotá.

---

<sup>149</sup> Creado a partir del Acuerdo 371 de 2009 Concejo de Bogotá “Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones” (p. 1).

**“Ammarantha, nuestra candidata al Consejo Consultivo LGBT de Bogotá**

Hace algo más de un año decidimos juntar algunas rebeldías y conformar aquello que hoy llamamos Cuerpos en Resistencia (CeR). Nuestra apuesta, desde el principio, fue clara: desvincularnos de ciertas lógicas, elaborar nuevos discursos y nuevas perspectivas, interpelar al orden sexual establecido, trabajar comunitariamente priorizando los contextos barrial y popular, materializar algunas las reflexiones sobre género y sexualidad que desde la academia plantean la disidencia a la norma sexual y corporal.

Al principio confieso que estuvimos reacios a cualquier participación nuestra en espacios institucionales. Incluso no contemplábamos la posibilidad de vincularnos a una contienda electoral dada nuestra poca credibilidad en la democracia procedimental colombiana. Es preciso mencionar que el hecho de que el bloque de poder en la ciudad haya cambiado inusitadamente nos obligó a reconsiderar tal postura: en este contexto participar en esos espacios es fundamental para quienes estamos en desacuerdo política e ideológicamente con la administración de Peñalosa<sup>150</sup>.

Nos vimos abocados a la imperiosa necesidad de decidir quién nos representaría. Hubo otras aspiraciones al interior de nuestro colectivo, pero luego de varios debates elegimos a Ammarantha y debo decir que posiblemente fue nuestra mejor elección, ella es la manifestación indeleble de la disidencia corporal, sexual y de género, es auténticamente un "cuerpo en resistencia". además de tener un carisma arrollador, convicciones innegociables y la gallardía suficiente para hacerle control social a una posible precarización en la ejecución de la política pública LGBT.

Me tiene sorprendido y orgulloso y le agradezco a ella por hacer parte de nuestro proceso, por representarnos y por iluminar nuestras vidas con su presencia y sus saberes. Adicionalmente expreso nuestra gratitud a todas y todos aquellos que la han respaldado políticamente, particularmente al Gaat, al Colectivo León Zuleta, a Marcha Patriótica, a la Colectiva Polimorfos.

A todos y todas les invito a votar por el 12, curul por el derecho a la vida y a la seguridad. Queremos que las unidades operativas de la política pública LGBT garantice los derechos de las personas con

---

<sup>150</sup> Enrique Peñalosa político colombiano elegido 2015 como alcalde por segunda vez en Bogotá y representó el retorno de la derecha al poder en una de las ciudades donde la izquierda y el progresismo habían sostenido sus lugares de elección popular por años.

discapacidad (a quienes preferimos llamar disidentes corporales), de las víctimas del conflicto y de quienes han sufrido violencia policial.

*(Fragmento texto publicado por Cuerpxs en Resistencia<sup>151</sup>, 2016)*

“Rocío empezó a regalarme ropa, me regaló más ropa entonces ya empecé a tener vestidos, ta’, al tiempo se me da lo de la pelea con la Pedagógica y enton's la Pedagógica se vuelve mi zona de trepe, se dio al tiempo muchas cosas, porque incluso algo, lo político siempre me jaló, yo estaba todavía muy indecisa en muchas cosas, fue cuando se abre el Consejo consultivo LGBT ese año, porque pues me preguntan en Cuerpxs en Resistencia, bueno -vamos a lanzar a Ammarantha, pero Ammarantha tristemente nos exigen enrolarte, entonces ¿te quieres lanzar por homosexuales o por trans. o por alguna curul en especial? - y yo quedé como (uuuufff’ detonada) y dije como -no, pues por trans. ¿no? - y todos quedaron como (what?) ...ehhh...bueno, listo, de una, y entonces Ana María, Marita, empieza un montón de gente empieza a regalarme ropa, y ropa bien disidente también y de mujeres bien machas y ropa que me queda porque es que además la ropa barbie pues no me queda, o bueno ahorita un poco más es que antes era más gorda ¿no? [...] empiezan reuniones en el Ministerio del Interior, empezó una campaña por el Consejo Consultivo porque es por voto popular, yo tenía que ganarles a dos que se presentaron y nos lanzamos por la curul de Vida y Seguridad y por nuestro trabajo en el Santa Fe, y para denunciar lo de las prostitutas, para entrar a trabajar con las Casas Refugio...ufff...nos lanzamos por toda una apuesta. Entonces bueno la casa de David y Rocío que viven en la 15 con décima se vuelve mi zona de trepe...ahhh...marica yo llegaba a las...antecitos de las 7 y me pegaba la madrugada desde Suba, que gonorra, oye...yo hacía eso...uchhh...pero tenía energía, yo no me sentía cansada, creo que estaba feliz, además con lo que hacía, de una u otra forma, aunque siempre me sentía nerviosa, tonta y como que sin experiencia”

*(Fragmento Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

---

<sup>151</sup> El texto fue publicado en la página web de Cuerpxs en Resistencia y puede ser consultado en <https://cuerposenresistencia.wixsite.com/cuerposenresistencia/single-post/2016/08/13/ammarantha-nuestra-candidata-al-consejo-consultivo-lgbt-de-bogot%C3%A1>





**Figura 32.** Flyer Campaña Consejo Consultivo LGBT Ammarantha Wass. Fotografía tomada de la página web de Cuerpxs en Resistencia (2016).

En tercer lugar, el *Dominio Hegemónico* encargado de anudar a los otros -estructural, disciplinar e interpersonal- parte de legitimar la opresión al instalarse en la cultura, lo ideológico y la conciencia. Entre sus estrategias está apropiarse del lenguaje, los valores sociales, controlar las imágenes que circulan en paralelo a construir creencias, tales como: “la autoridad siempre debe ser obedecida” o “la policía garantiza la seguridad”, también, hace uso de la educación, las artes, el deporte, los medios de comunicación, entre otros para reproducirse e ir reafirmando su dominación. No obstante, expresa Patricia Hill Collins (2000) que “las ideologías racistas y sexistas, si se las pone en duda, pierden su impacto” (p. 284), traigo así dos ejemplos donde son puestas bajo sospechas las violencias capacitistas

porque la resistencia emerge en la insolencia de dudar-preguntar, en lugar de mantener la aceptación acomodada sobre la realidad.

*Graise García:* Entonces eso sí fue difícil y ya recuerdo que la última vez, yo le dije -ay Willi, cuando vayas pues te toca con cosas más recatadas y porque pues vamos a estar con los profes- y ya ahí las últimas veces fue a hacer un trabajo con un compañero a observar una clase de inglés, cuando estaba ya en idiomas, y ya ahí digamos que cuando ya fue su tránsito total, así como Ammarantha, si digamos a la escuela, no, no, no no digamos que no, no volvimos a invitar [...] hay estudiantes en el colegio que son homosexuales, hay chicas lesbianas, siempre, en estos 10 años que he oído, siempre ha habido y los chicos son abiertos, y toda la comunidad lo sabe ¿sí? pero ya cuando es trans, o sea ya cuando hay una transformación de un cuerpo que digamos, es eso visible ¿no?, eso es muy visible y creo que hay ese miedo todavía, ese temor y es más porque le vaya a pasar a mi hijo o a mi estudiante o -que me le influya mal o que me llegue a lastimarlo, o que llegue a decirle cosas, o a influenciarle o hacerle pensar cosas que no tiene que pensar-, creo que ahí está.

*Yennifer Villa:* Querida Graise, en este ejercicio de ser tiflóloga donde tú eres educadora especial, pero yo siento que no es un saber propio a todas, aunque seamos colegas, es más específico, por eso cuando Ammarantha va al colegio ¿quién la describe? ¿cómo la describe? ¿es tú rol como tiflóloga? Por eso te pregunto ¿tú crees que la tiflología es neutral?

*Graise García:* pues yo creo que es neutral ¿no? pero pues si está...quien la ejerce está muy influenciada también por sus creencias, digamos que, en la descripción, pues digamos cuando está con los jóvenes que tienen discapacidad visual...ehhh...incluso no...no es necesario incluso mucho a veces la descripción, no, si ellos la piden y dicen ¿cómo es?, ¿cómo está?' pero el hecho de que ya la escuchen...ehhh...hay veces que le genera preguntas y hay veces que no le genera preguntas”

*(Transcripción Situación Conversacional Gracie García, 2020)*

“Parece más el reconocer, que somos distintos, y sólo, incluso en la misma población sorda, hay pocos que luchan por los derechos y son esos que luchan los que empiezan a ganarse los derechos, pero ¿qué pasa con los que están escondidos aún? y falta mucha más fuerza aún en defenderse, para mí ha sido muy difícil, y cuando pequeño yo me sentía muy confundido, porque no entendía la verdad y lo que me mandaban a hacer y yo era muy obediente, era muy sumisa, haciéndole caso a mi familia o a lo que me decían en el

colegio, yo creo que eso también incide en el aprendizaje que he tenido, en encontrar modelos, pero si yo no los encuentro y todo el tiempo estoy ligada a los que me rodean, entonces ¿cómo puedo reconocermé a mí misma?

Aquí por ejemplo la situación de salud en Colombia, es lo peor para nosotros, por ejemplo, una persona sorda se acerca a una prestadora de salud, no hay intérprete, entonces no hay atención para mí, entonces no hay una democratización real de ésta situación, falta luchar y acceder, pero siempre se accede me hace depender de un servicio, de un servicio que no siempre está, esa discriminación que yo sufro todo el tiempo no soy solo yo, creo que hace mucha falta la unión y la lucha entre nosotros”

*(Fragmento transcripción clase CLACSO sobre erotismos- deseos anticapacitistas y antipatriarcales, voz de Kevin Angélica Lineros, 2019)*

En cuarto lugar, el *Dominio Interpersonal* está constituido por las relaciones, los vínculos y las interacciones que tenemos con otrxs en la cotidianidad, haciendo hincapié sobre cómo comprendemos nuestro propio ser y experiencias, para luego llevarlas al encuentro con diferentes subjetividades, porque en la práctica solemos proporcionar mayor importancia a una de nuestras identificaciones -mujer, negra, empobrecida, indígena, trans...- y dejamos las demás como de menor importancia. Esto implica sesgos respecto a la lectura realizada sobre nosotrxs mismxs, en paralelo a impactar negativamente la constitución de reconocimiento en torno a las opresiones de otrxs, puesto que estamos enfocados estrictamente en una de ellas. En consecuencia, constituimos sensibilidades exclusivamente con quienes han sido víctimas de violencias cercanas a las encarnadas sobre mí cuerpo, mientras las opresiones no experimentadas de manera directa pierden relevancia o cualquier cuidado, pareciese que se genera una especie de relacionamiento donde las vidas que importan son exclusivamente con las cuales comparto “lo común”. De esta manera, emerge un lugar de contradicción donde la exigencia política, ética y estética consiste, según

Patricia Hill Collins (2000), en percibir como nuestros “pensamientos y acciones se sostienen frente a otra persona subordinada” (p.287), aunque dicha subordinación no haga parte de la radical experiencia (bell hooks, 2013), sí reclama mi posicionamiento, ya sea para oprimir o disponerme a su acogida y luchar juntxs.

Algunos ejemplos para ampliar lo antes mencionado, los sitúo en como al interior de los feminismos coexiste una defensa -aparentemente radical- sobre la no violencia contra las mujeres, pero sin vincular ni reconocer a quienes ejercen trabajo sexual, que son trans o lesbianas. Otra contradicción es asumir el cuidado de la vida, aunque promuevan, apoyen o guarden silencio sobre la esterilización forzada focalizada en mujeres empobrecidas, indígenas, negras o chuecas -asunto que sigue sucediendo-. En el Archivo Viviente hallé las siguientes narrativas entorno a este tema:

“Esto tiene otro agravante y nuevamente es un maldito paradigma. Además de ser LGBTI, soy ciego y alguna vez que probé entablar contacto con otro chico gay, le dije para evitar sorpresas quien era. Él simplemente dejó de llamarme y de mostrar interés. Eso me dolió mucho. Sentí desazón. Mi mundo se derrumbó. Él no se dio la oportunidad de conocerme, de ver si valía o no la pena, sino que simplemente huyó. Por más que intenté pensar que lo entiendo, esto es lo que es: ¡un cobarde!”

*(Fragmento tomado del texto publicado por Ammarantha Wass en la Revista Sentiido, género, diversidad sexual y cambio social, bajo el nombre de Un mundo capaz de entender la diferencia, 2014)*

“Cuerpxs en Resistencia a Ammarantha le da mucho ese respaldo y ella me lo da a mí porque cuando estaba yo en el hospital me decía como - ¡te movemos por redes!, hacemos esto y lo otro-, - ¡Llamé a Yennifer, a un abogado! - . Tiene uno esa puerta y es bonito, ellos han construido esa puerta y esa entrada les da mucha tranquilidad porque saben que no están solos, cuando ellos lloran también en conjunto pues ¡imagínate! Llorar en conjunto con tu propio colectivo debe ser ¡tremendo!”

*(Transcripción situación conversacional Connie, 2020)*

“Entonces siento que ella (Ammarantha) al entrar las descoloca, los descoloca y los pone en otro lugar de enunciación, a que se reflexionen, pero que esa reflexión creo que hasta los, pues éste tiempo que llevo en la Universidad todavía no ha generado frutos porque todavía sigue siendo -Ammarantha la rara-, -la de hacerle el chiste-, -la de arremedarla-, -la de mirar que ropa se lleva todos los días- y con base en eso generar el chismorreo, entonces todavía no, Ammarantha ni siquiera el movimiento feminista le ha dado el lugar que ella tanto ha luchado y el lugar que se merece, entonces siento que entra a tensionar como esas dos visiones que tienen tanto los chicos que dicen ser pues simpatizantes del feminismo como las chicas feministas, porque de todas maneras Ammarantha si es un reto, para mí no, porque pues para mí es un sujeto amado, para mí, es un sujeto cuidado, y es un sujeto de derechos ¿cierto? que es mi par, pero siento que para las estudiantes es un reto tanto para los chicos y las chicas”

*(Transcripción Situación Conversacional Osana Medina, 2020)*

“bueno, ahí es totalmente un impacto yo creo que no, no es de sorprenderse de pronto, porque digamos yo siendo honesto también me sorprendí en el momento ¿sí?, cuando estaba en el campamento de política pública, yo decía 'wow' ósea, no, no podía asumir o bueno, no lo podía creer, pero pues bien pasó. Cuando llego allá yo escuché muchos comentarios y muy aparte de Ammarantha y a espaldas de Ammarantha ¿no?, como decir -no, pues ¿y ésta...éste man qué?, ¿pero éste man tan bulloso' pero ¿por qué pelea tanto? - también, pero...ósea ¿cuál es el tema con la parte de lenguaje? ¿no?, como esta parte de -todas y todos- entonces era un problema, -que es que la lengua española está dicha que 'ta 'ta 'ta 'ta 'ta 'ta- y pues nada la lengua española se puede modificar porque la lengua está, la lengua española está al servicio de las comunidades. yo lo sentía una aceptación hipócrita con Ammarantha en algunas personas, no en todas que llegaban, así como que -hola Ammarantha-...ehhh...pero ya de lejitos, como que si otra vez llegar a ese punto, que la ceguera es prendediza, si, como que -la homosexualidad o la parte del pensamiento transgénero es prendedizo, es un contagio- y pues sabemos que lo único contagioso que hay son las ideas, esas ideas que de pronto perduran ¿no?”

*(Transcripción Situación Conversacional Jhónatan Echeverría, 2020)*

“Entonces por ejemplo cuando, las intervenciones de ella a mí me encantaban porque cuestionaba incluso el lugar que muchas veces le daban a ella como mujer trans ciega. Ella me contaba por ejemplo un día... nosotros nos sentábamos a hablar... (me gustaba hablar con ella) y ella se sentaba, se fumaba un cigarrillo y hablaba conmigo, entonces me contaba que era muy chistoso porque cuando ella estaba en un semáforo, no faltaba el sujeto que se acercaba y le ayudaba pero cuando el sujeto se daba cuenta que... ¡pues sí, que era una mujer trans! entonces como que ya -¡uy, pero cómo así!- ella decía como irónicamente -es que una cosa es que la vean a una ciega y otra cosa es que la vean a una marica ¡cuando ya la ven a una marica, entonces les cambia la perspectiva!-”

*(Transcripción Situación Conversacional Mauricio Torres, 2020)*

“Yo le decía -por ejemplo, en mi formación jamás, de hecho, nunca contemplamos o sea ni siquiera es que lo preguntáramos- nunca lo habíamos preguntado ni siquiera como estudiantes decir -ay, ahí puede haber una persona con discapacidad gay, lesbiana, homosexual- no, ni siquiera lo contemplaba, o sea ni siquiera lo preguntábamos cuando estábamos en el espacio de -Sexualidad y Discapacidad- que era lo que daba ese espacio académico y no ni siquiera surgió nunca esa pregunta”

*(Transcripción Situación Conversacional Gracie García, 2020)*

“Desde mi vivencia, y desde que conocí a Ammarantha, y en el círculo que me he desenvuelto con ella, yo veo pues como a Ammarantha, incluso como una líder ¿Cierto? Como en medio de eso, como lleva sus posiciones, como intenta llevar, pues, como el actuar, incluso político, dentro de la universidad, con coherencia, con la justeza, a tal punto que ella se va viviendo como un referente para varios y varias compañeras y, en medio de eso, incluso, sus aportes en medio de las luchas estudiantiles, ¿cierto? que es donde sobre todo yo me he encontrado con ella, pues han sido muy valiosos y acogidos [...] yo creo que hay cosas a las que Amma y yo no llegaremos a acuerdo, porque tenemos distintas formas de ver, por ejemplo, el trabajo sexual, y cosas de ese estilo, pero que en medio de eso, podemos construir. Y eso es muy importante en medio de la lucha, ¿no? pues esas posiciones, que no son contrarias absolutamente, no son irreconciliables, podemos construir las cosas en beneficio, pues, de lo colectivo y de la comunidad, y, en medio de eso, se van formando también afinidades personales, ¿no? Que es, yo creo, lo que ha pasado con Amma y conmigo, que, en medio

de la lucha, nos conocimos y hemos formado una linda relación de compañerismo, en medio de nuestras diferencias [...]

Además, su posición luchadora, ¿sí? No mediadora, no conciliadora, sino de ganas, pues, de impulsar su lucha para la universidad, que también eso, genera, pues, como un, como esa idea de referente en Amma; y que uno lo ve en la práctica, no sólo en sus discursos, sino en los hechos uno ve a Ammarantha, pues, con ganas de luchar, sin miedo, con ganas de cambiar las cosas [...] es jaladora por eso, por buscar incluso eso, el bien común de, de los estudiantes en la universidad, y pues eso a uno le va calando, ver a una persona así, firme en la lucha, como verla como referente y sabes si hay alguna situación en medio de la universidad toca empezar a unir, a unir fuerzas, para cambiar esa situación, pues uno sabe que ella va a estar firme para ver qué hacer”

*(Transcripción Situación Conversacional, Alejandra Beltrán, 2020)*

Así las cosas, la relación pensamiento feminista negro y lucha anticapacitista conlleva a descolocar comprensiones que son presentadas como “generales” sobre la experiencia de las mujeres, pero que en realidad poseen matices diferenciales al hacer inteligible la opresión situada en la cotidianidad de lxs sujetxs. Por tanto, como han podido reconocer hasta aquí es preciso tomar el centro para ubicar allí la vida de mujeres transchuecas como Ammarantha Wass, lo cual, es posible desde la teoría feminista del punto de vista vinculada al paradigma interseccional (así lo denomina Patricia Hill Collins, 2000) con miras a no obviar la complejidad enraizada a las marcas de opresión. En cambio, exigirnos habitar desde la práctica la matriz de dominación capacitista donde se anudan en su relación e influencia cuatro dominios de poder Estructural, Disciplinar, Hegemónico e Interpersonal. Los dos primero como afirmé son más resistentes al cambio, mientras los últimos nos dan mayor posibilidad de maniobra al estar -de alguna manera- abiertos para ser intervenidos en lo cotidiano directamente por nosotrxs al construir multiplicidad de fuerzas que en una compleja interacción permitan seguir creando fisuras, irrupciones, subversiones y

transgresiones al interior de cada dominio, lo que permite hallar contradicciones en la opresión, porque comparto con Patricia Hill Collins (2017) la forma en que ni el género ni la dis/capacidad afectan por igual a todas las mujeres. Debido a lo anterior percibir la realidad con la sensibilidad -política-ética- desde la matriz destruye la ficción sobre una estructura de desigualdad única; por el contrario, nos lleva a esforzarnos por construir relaciones para desentrañar su funcionamiento y modo de ordenar el mundo.

Por consiguiente, la matriz de dominación capacitista tiene entre sus sentidos llevarnos a hacer cartografías de los desplazamientos pertenecientes a las opresiones, dado que se agudizan en momentos o logran ser imperceptibles en la cotidianidad. Además, a nivel político nos acerca un poco más a entender como algunas coaliciones de resistencia entre grupos históricamente deshumanizados son más difíciles o menos fructíferas que otras. Esto se debe a la dominación ejercida desde lo interpersonal porque nos lleva a configurar juntanza específicamente con quienes vivencian nuestras violencias y total ausencia -hasta complicidad- cuando se trata de radicales experiencias lejanas a mí misma. Dicho asunto es problemático puesto que fácilmente podemos ser oprimidas por ser mujeres, mientras somos opresoras de estudiantes chuecxs en nuestros espacios de formación en la Universidad y con ello no me ubico en un lugar de superioridad moral al pretender tener solucionado mi quehacer como maestra. Por el contrario, reafirmo que no existen opresiones puras y que no siempre estamos oprimidas, podemos también oprimir a otrxs al estar inmersas en un sistema de dominación complejo y dinámico.

De esta manera, uno de los aportes más importante de Ammarantha Wass y Cuerpxs en Resistencia tiene que ver con crear relaciones entre oprimidxs constituyendo comunidades de resistencia, pero también creando el entretejido de saberes donde se



disputan el poder. Como ejemplo de ello, se encuentran los tomos 1 al 9 construidos durante el proyecto *Títeres con memoria*<sup>152</sup> que pueden encontrar en la Figura 33 o el material audiovisual donde se recoge la Obra -que recibe el mismo nombre.<sup>153</sup> que parte de narrativas propias de disidentxs sexuales, de género y corporales víctimas de la violencia en Colombia, lo cual exige un matiz diferente a la hora de reimaginar la paz o conocer los efectos de la violencia desde el entrecruzamiento género-sexualidades-clase social-lugar origen. Esta situación es un llamamiento como expresa Patricia Hill Collins (2019) a no trabajar desde lo individual, en cambio, ellxs están posicionando una perspectiva diferente sobre lo comunitario, la comunidad y la sociedad, resistiendo así a su borramiento, el cual tiene relación con:

La sombra que oscurece la compleja tradición intelectual de las mujeres negras no es ni accidental ni de buena voluntad. Suprimir los conocimientos producidos por cualquier grupo oprimido facilita el ejercicio de poder por parte de los grupos dominantes, porque la aparente falta de disenso sugiere que los grupos subordinados colaboran voluntariamente para su propia victimización. (James Scott 1985 citado por Patricia Hill Collins 2019, p. 6)<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Los materiales pedagógicos son en total nueve y a modo de tomos acogen historias individuales, colectivas o inspiradas en muchas otras -así lo enuncian-. Algunas ocurrieron en el barrio Santa Fe o a lo largo del país, los títulos son: 1) Lagrimas besadas -inspirado en una de las muchas historias del Santa Fe-, 2) ¡Corre! -inspirado en la historia de Erick, 3) Una casa frente al mar -inspirado en la historia de Candy-, 4) El flautista -inspirado en una de las muchas historias del Santa Fe-, 5) No solo se baila sobre un escenario – inspirado en la historia de Alexa, 6) Mujer de nadie -inspirado en la historia de Rubiela, 7) Mariposas de ciudad -inspirado en una de las muchas historias del Santa Fe-, 8) Gente desechable -inspirado en la historia de Halloween y 9) Metamorfosis -inspirado en la historia de Diego-. Cada uno tomo al abrirlo permite conocer el texto narrativo escrito y una ilustración junto a la invitación tipo poster para el lanzamiento de la Obra *Títeres con memoria*. La autoría de textos escritos es de Ana María Parra Figueroa, Camila Figueroa, Maryluz López, Alejandra Bonilla y Samantha Beltrán, mientras las ilustraciones fueron realizadas por Ana María Coy Herrera.

<sup>153</sup> Para conocer un poco más pueden consultar

[https://www.youtube.com/watch?v=DrBvxSdEQFU&t=600s&ab\\_channel=IniciativasCNMH](https://www.youtube.com/watch?v=DrBvxSdEQFU&t=600s&ab_channel=IniciativasCNMH)

<sup>154</sup> Traducción propia del portugués brasileño al español.



**Figura 33.** Materiales pedagógicos construidos por Cuerpxs en Resistencia en el Proyecto “Títeres con memoria” financiado por USAID. Fotografía de autoría propia.

Finalmente, el ocultamiento sobre los saberes propios de colectivas o mujeres trans, chuecxs o trans-chuecxs es funcional al mantenimiento de las opresiones, precisamos seguir trabajando en la pregunta por ¿qué se consolida o potencia cuando se juntan y colectivizan trans, chuecxs, trans-chuecxs, trabajadoras sexuales y habitantes de calle? Porque la posición Centro-Márgenes (bell hooks, 2020) u Outsider interna “outsider-within” (Patricia Hill Collins, 2019) es una manera particular desde donde comprender el mundo entretejida por mujeres negras y ahora reapropiada por Ammarantha Wass en sus lugares como maestra y activista, donde poco a poco ha ido develando múltiples sentidos junto a estrategias para desplazarse en la frontera, al tiempo que se toma el centro esforzándose por descubrir nuevos ángulos de comprensión sobre las opresiones. Esta cuestión se lleva a cabo de manera radicalmente colectiva en su enraizamiento con Cuerpxs en Resistencia, donde a diferencia de otras experiencias organizativas ella no se encuentra impedida para ocupar una posición política, en cambio es acogida, amada y cuidada

### Reflexiones finales: Abrir la piel y remendar(nos)

Hace pocos días, en medio del exilio forzado, y tras cuatro meses de no estar cerca ni de hablar, volvimos a reencontrarnos con Ammarantha Wass, ahora mediadas por una pantalla, en la soledad de nuestras habitaciones. Hacia la madrugada, compartimos los sentires que dejó el Estallido/Revuelta Social en Colombia<sup>155</sup>, el cual implicó no volver a ser las mismas de antes e inevitablemente condujo a retomar los caminos recorridos en la investigación doctoral. En ese momento, la discusión fue sobre la forma en que ella se encontró<sup>156</sup> con el Archivo Viviente, específicamente, las situaciones conversacionales de profesorxs, personal administrativo, amigxs, tiflólogas, compañerxs de la Universidad y colectivas sociales, quienes le permitieron tanto reafirmar su radical fuerza política encarnada en el cuerpo rabioso trans-chueco, como develar que su fragilidad y vulnerabilidad es inocultable.

Por ello, sin importar qué tanto se esfuerce en mostrarse “macha”, persiste la lectura común de sentirla frágil. Esta idea no tiene relación con el binarismo “fuerte-débil”; por el contrario, es la conciencia crítica sobre las trayectorias de lucha encarnadas donde se habita una frontera atravesada por las violencias intrafamiliares, el lugar como mujer-obrera de su

---

<sup>155</sup> El 28 de abril del 2021 en Colombia se dio inicio al Paro Nacional en medio de la pandemia por Covid-19, allí a lo largo del país nos unimos para exigir vidas vivibles -se agudizaba el hambre y desempleo- en paralelo a rechazar la reforma tributaria presentada por el gobierno Uribe-Duquista que empobrecía más al pueblo y seguía protegiendo a los banqueros y empresarios. Ese día no olvidaremos como en Cali comienza a generarse una de las resistencias más importantes en la historia del país y que despertó la juntanza política en diferentes regiones, lo cual configuró un Estallido Social desde las bases. Inesperadamente pasamos a la ofensiva en perspectiva de reclamar un cambio estructural; sin embargo, la arremetida de la ultraderecha les permitió retomar el control extender sus estrategias de colonización y exterminio, aunque hoy por más sufrimiento infringido sobre nuestras cuerpos habitamos la esperanza.

<sup>156</sup> Durante el mes de julio 2021, habíamos iniciado el compartir de las transcripciones producto de cada situación conversacional realizada durante el trabajo de campo. El objetivo era que Ammarantha Wass pudiera ir leyendo cada voz para luego conversar sobre lo develado allí; sin embargo, pudimos retomar estas lecturas hasta septiembre dada mi situación sociopolítica... ella fue acercándose a los textos y, luego, realizamos el encuentro para dialogar sobre sus sentires, reflexiones, preguntas y escudriñar lo inédito. Finalmente, decidió escribir un correo compartiendo los sentires dejados tanto por mi exilio forzado como al retornar sobre su Archivo Viviente.

mamá, la ausencia de “una casa donde volver” e intentar reponerse ante la expulsión de su hogar lo que paulatinamente exigió a Ammarantha Wass un esfuerzo por colectivizar luchas con otrxs subalternizadx, especialmente trabajadoras sexuales, comunidad trans y colectivos sociales feministas. Esta cuestión ético-política fue fundamental para las fugitividades y resistencias, las cuales acontecen en el devenir manada, por ejemplo, con Cuerpxs en Resistencia, no individualmente, con esto resalto como necesitamos de lo comunitario, colectivo y organizativo para construir el poder y hacer posible lo revolucionario en la cotidianidad. Una de las narrativas compartidas durante el cierre puede percibirse a continuación.

“No pude.

durante resto de tiempo y aún todavía, me cuesta decir, asumir, cuando no puedo con algo. bueno, en esta ocasión no pude ver lentamente la copa de vino, me la zampé de un trago.

leí muy por encima la carta y por ello olvidé las instrucciones. pero ya con algo más de calma, leí de nuevo y puedo contestar:

voy a resaltar algunas cosas que me impactaron:

Leyendo, me sentí orgullosa de mí. me gusta ser leída desde un lugar donde desde el principio una es un cuerpo político y que lo grita. eso puede ser complejo en el relacionamiento con manes si una pretende otros asuntos, por ello la importancia de ponerse BAMBY<sup>157</sup>.

Asumo las críticas. Cualquiera que me hubiese conocido hace años, y en cualquiera de mis momentos, habrá visto fallas, defectos,

---

<sup>157</sup> Una de las metáforas favoritas de Ammarantha Wass consiste en describir como precisamos habitar tres animales como mujeres luchonas. En primer lugar, *Leonas* abiertas a armar arenero (pelear-luchar en confrontación directa) cuando toca. En segundo lugar, *Panteras* encarnar lo sigiloso, poco visible, ralentizar los movimientos y saber cuándo alejarnos y mantenernos ocultas. Por último y, en tercer lugar, *Bamby* o mejor “como Bamby en la pradera” hacernos las que no entendemos, ni estamos atentas, tampoco, activamos siempre la mamertada, esquivamos discusiones, esto funciona ante el dominio masculino cuando queremos obtener algo deseado o simplemente salvaguardar la vida ante los ataques del régimen.

incoherencias, vacíos, y un largo etc que compone esa Ammaránthula de

BARRO. como diría Marco pues”

*(Correo electrónico enviado por Ammarantha Wass al retornar sobre el Archivo Viviente de*

*Narrativas (Auto)Biográficas Ammaranthula)*

Deseo entonces, detenerme en lo nombrado *Frontera* a lo largo de la investigación y relacionarlo con los sentires de Ammarantha Wass cuando se desplaza entre su cuerpo político que grita y las tensiones puestas sobre las fragilidades, porque ella reconoce el territorio fronterizo<sup>158</sup> como propio. En una de sus narrativas reflexionó lo siguiente:

“Como las del borde:

las que quieren saltar porque el supuesto descanso es tentador.

y como nó, si las del borde no hacen sino eso. estar en la mísera orilla.

igual es eso no? estar en la periferia de todo y sintiéndose centro de nada.

Pero entonces se pillan, que el centro también es mierda... porque las capas de opresión huelen rico y se sienten suaves, pero eso no implica que sean menos fuertes y agresivas. al contrario. son cápsulas que queman

vida individual y vida colectiva. verdaderos antibióticos.

Y entonces de nuevo el vacío llama, y las del borde tiemblan, porque está a un paso. el anhelado descanso. Sobre reflexionan y concluyen:

igual, puede que posterior al vuelo, al planeo, al aterrizaje, solo halla lo mismo.

sí, lo mismo que sienten en las entrañas todas y todos, por eso mismo

carajo. por estar en el desportillado borde. y para que más de lo mismo?

No sé, pero algún día, como los pingüinos esos, las del borde, podrán

moverse al centro, a ver si es que estas gonorreas no son capaces de

pisar el incómodo, pero extrañamente habitable borde.

Ah sí, supongo que para eso es necesario y obligatorio no saltar

---

<sup>158</sup> Retomo “Territorio Fronterizo” de Gloria Anzaldúa (2016) cuando potencia el pensamiento feminista chicano proponiendo la frontera como lugar de disputa, tensión, acogida y salvaguarda. De allí su cercanía cuando al igual que Ammarantha Wass quienes “traicionan la cultura” pierden el hogar donde volver.

todavía. todavía no...

*(Narrativa tomada de "Al otro lado del telescopio" escrita por Ammarantha Wass)*

En diálogo con el relato de Ammarantha Wass comparto como en el proceso investigativo fue posible sentipensar -de alguna manera-, lo fronterizo en su andar. Esto es, escudriñar una frontera que es ambigua porque, así como segrega, expulsa y demarca límites para ciertos cuerpos, también, al ser subvertida en perspectiva de fugitividades, se convierte en puente o lugar de encuentro entre quienes encarnan vidas invivibles y territorios donde están anidados los vínculos deseantes. Igualmente, reconozco los riesgos puestos en el borde porque pueden conducir a guetos o a desgastar las luchas ante el gasto excesivo de energía para sobrevivir. Del mismo modo, resalto como las narrativas (auto) biográficas impregnadas de dolor, rabia e indignación se convierten en apuestas colectivas donde emerge la ampliación radical de conciencia para comprender la realidad, por supuesto, desde un modo del conocer diferente porque proviene de quienes habitan las opresiones al tiempo en que se exigen problematizarlas, retomando así los aportes de Gloria Anzaldúa (2016), bell hooks (2021) y Patricia Hill Collins (2000).

Por consiguiente, los desplazamientos corporizados constantes desde dentro y hacía fuera (centro-márgenes) por Ammarantha Wass constituyen universos sensibles aún desconocidos, porque opera el poder hegemónico en su afán por borrar el saber arraigado a las vidas fronterizas. Estas vidas son reducidas al esencialismo de sus múltiples identificaciones sin obviar la despolitización a las marcas de opresión y, por supuesto, estrategias para autoconvencernos de que lxs subalternizadxs están de acuerdo con la organización del mundo impuesta -y por eso no dicen nada- por sistemas de dominación como el capacitista y patriarcal.

De este modo, reivindicamos a lo largo de las trayectorias de vida de Ammarantha Wass -y mías- la indignación, nombrada en diferentes momentos como digna ravia corporizada en cuerpos rabiosos, con la cual nos fugamos de las opresiones, al tiempo que circula la conciencia crítica previendo no nos consuma su avivamiento. Pero sí esperamos que este avivamiento configure los fueguitos que traen consigo luchar como manada; esa misma llamarada encargada de disputar en la matriz de dominación capacitista lugares de irrupción a los dominios estructural, disciplinar, hegemónico e interpersonal en clave de producir contrapoderes que desde el pensamiento negro con Patricia Hill Collins (2019) implican develar complejidades y dinámicas de la opresión. Así, hemos podido erigir resistencias ombligadas a la amorosidad luchona donde se reapropia el amor, son reconocidas nuestras necesidades afectivas, se acoge la insurrección de la vulnerabilidad junto con el desentrañamiento del sufrimiento generado por el positivismo neoliberal y la autosuficiencia.

Por ende, romper la creencia de que el amor nos limita hace parte de las transformaciones de mundo cartografiadas a lo largo de la investigación, porque nos necesitan aisladas, solitarias, desesperanzadas sobre la potencia de ser amadas -y amar-, mientras ocultamos la desazón que deja el patriarcado en conjunto a la dominación masculina cuando impone sobre nosotras -aunque cueste asumirlo- según bell hooks (2021) “una profunda necesidad de amor, pero sin verla satisfecha” (p. 170). Esta situación no solo afecta a las mujeres -en sus múltiples proliferaciones-, sino también a lxs niñxs. Necesitamos entonces poder caminar hacia horizontes de posibilidad enraizados en bordes donde tramitemos el sufrimiento y la carencia del amor revolucionario, lo cual se convierte en una apuesta sensible comunitaria, porque no es algo posible de atender aisladamente y

mucho en la ficción de lo privado, tampoco tiene que ver con la apología al amor propio capitalista encargado de convertirnos en consumidoras de estrategias de autoayuda o mercantilizar la espiritualidad en búsqueda de una receta mágica liberadora.

Esto en realidad conlleva a profundos esfuerzos como movimientos sociales para transgredir las prácticas cotidianas con las cuales fuimos formadxs para amar, pero señalo que desde la izquierda nos siguen dejando la tarea a “las feministas” para reimaginar el amor -y también la sexualidad, el cogernos-, como si por allí no replicáramos la dominación y control propias del régimen donde se demarcan cuerpos deseados e indeseados, son sobreexplotados en sus erotismos o acosados y abusados sin ni siquiera abrir espacios para debatir los posibles caminos de despatriarcalización sobre/desde las luchas, porque levanto la voz aquí frente a las violencias sexistas ejercidas cotidianamente a través de vínculos desiguales -en clases, reuniones de profesorxs, encuentros organizativos, celebraciones- junto al agotamiento producido por estar con los “taches arriba” en palabras de Ammarantha Wass todo el tiempo en busca de salvaguardarnos en medio de la hostilidad enraizada en el sistema patriarcal. En esta misma línea argumentativa agregaría “el afecto, sin embargo, no es el único componente del amor. Para amar de verdad tenemos que aprender a combinar varios elementos: cuidado, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza” (bell hooks, 2021, p. 299) sin desconocer como una de las experiencias donde con más fuerza compartimos – y sentimos- el amor, la amorosidad y el amarnos es mientras luchamos. No he vivenciado otro momento tan transformador que el estar acuerpada a otrxs resistiendo.

Con respecto a esto, la frontera entretejida por Ammarantha Wass y Cuerpxs en Resistencia se sostiene entre fugitividades al dominio-control y puenteo con otrxs, existe así una relación en sus luchas por tomarse -lxs subalternizadxs- el centro sin renunciar al



borde<sup>159</sup>, lo cual conlleva a crear perspectivas cambiantes sobre el poder donde radicalmente aparece la lucha contra toda dominación -opresiones-; es decir, no basta con lograr los lugares usurpados por el patriarcado para desde allí ser nosotrxs quienes ahora dominamos a otrxs; por el contrario:

Las mujeres interesadas en el cambio revolucionario se apresuraron a etiquetar el ejercicio del poder como un rasgo negativo, sin distinguir entre el poder como dominación y control sobre los demás, y el poder que es creativo y que valora la vida. (bell hooks, 2021, p. 140)

Y es esta relación entre feministas revolucionarias (Ammarantha Wass – bell hooks) en la disputa por otras construcciones del poder, la que implica una ruptura con el borramiento puesto sobre lxs sujetxs mujeres, trans, trans-chuecxs, o chuecas quienes son reducidas a lecturas poblacionales, étnico-esencialistas o integracionistas, que si bien se hallan en las políticas públicas como afirma Franklin Gil (2016), son en realidad estrategias de opresión sujetadas a la matriz de dominación (Patricia Hill Collins, 2000), específicamente en su dominio estructural donde el ordenamiento del mundo se sujeta a las estructuras sociales y arremete contra las radicales experiencias del borde. En otras palabras, hay quienes en la dominación son atravesadxs por marcas de opresión con mucha más fuerza-sevicia al entrecruzarse violencias sexistas y capacististas, es el caso de Ammarantha Wass.

---

<sup>159</sup> Si bien como investigadora asumí sentipensar desde lo nombrado *frontera -fronterizo-* como lugar (también, no-lugar) para la sobrevivencia, la lucha, la fugitividad y la resistencia en clave del pensamiento feminista chicano propuesto por Gloria Anzaldúa (2016), también, encontré que Ammarantha suele asumir la reflexión a partir del *borde* y su relación con el centro, mientras bell hooks (2021) se posiciona en la relación *centro-márgenes -periferia*, existiendo en común la denuncia por la forma en que circula el poder y su materialización a través de la dominación y control, específicamente de las mujeres trans-chuecas y chuecas. En una metáfora geográfica donde el cuerpo es (re)colocado, ubicado -a la fuerza- o se fuga de las opresiones.

En este sentido, se requiere la práctica en su relación con la reflexión y teoría para hilar con mayor profundidad maneras otras de relacionarnos, tejer vínculos, co-construir alianzas políticas, hacer posible el cuidado y comprender el poder en un resistir constante contra la cooptación del sistema capitalista-patriarcal-capacitista-racista-colonial, porque no es un asunto espontáneo ni dado el “devenir conciencia crítica”. Todo lo contrario, necesitamos desde los feminismos y las organizaciones sociales seguir problematizando la manera en que algunos sectores buscan acumular poder junto a obtener privilegios que beneficien a unxs pocos dentro del orden existente, sin pretender como proyecto común su transgresión, ruptura e insurgencia; de allí la potencia en el relato de Ammarantha Wass compartido a continuación:

“Bum no es igual a PUM:

no solo porque una B sea oclusiva, bilabial sonora y la P sea oclusiva bilabial sorda, sino porque el bum es el de la represión, el bum de los fachos y opresores, el bum le queda bien a Uribe Vélez en Colombia, a los banqueros que son agujeros directos a paraísos fízcales y fondos mundiales. es el Bum del cobarde, del ególatra o del hipócrita que come cayao y por debajo de la mesa, feliz porque tiene unas migajas con colorantes para comer, un arapo que vale la dominación y explotación de otras personas, y se cree buena persona por dar dinero a la teletón. el PUM es otra cosa, es el PUM de la digna ravyvia, es el PUM de vamos a las calles a defender lo nuestro y procurar dar a nuestra descendencia algo más digno que este mierdero que llaman estado social de derecho. es el PUM de ¡algo tan colombiano y andino como una papa! el PUM de las ovejas descarriadas, el PUM de los y las lectoras del sistema. el PUM de quien va con miedo, pero con fuerza, el PUM de quien

con cada gaseada lacrimógena llora a moco tendido. ese PUM me moja y me llama a dar pronta respuesta y gritar: por quienes les han apagado la voz, por quienes sangraron por mí y permitieron que hoy día yo estudie en una universidad pública y parada, por quienes ya no creen ni en sí mismos/as, para que valga la pena la esclavitud en la que vivieron mis padres y que vivieron muchos otros/as, para gritarle a quienes nos oprimen que no nos han derrotado. una consigna de esas: mi voz, la que está gritando, mi sueño, el que sigue entero. que sepan, que solo muero, si ustedes, van aflojando. porque la que murió peleando vive, en cada compañera. por nuestras muertas, ni un, minuto, de silencio, toda, una vida, de combate. hasta cuándo? ¡hasta siempre! hasta dónde? ¡hasta la victoria! y de ser necesario? hasta la muerte! venceremos!

EL GOBIERNO, EL GOBIERNO, HACE: SHSHSHSH. HACE: SHSHSHSHSH. POR ESO LA PEDA, POR ESO LA PEDA, HACE: ¡PUM! HACE: ¡PUM!”

*(Narrativa tomada de “Al otro lado del telescopio” escrita por Ammarantha Wass)*

A propósito, esta recolocación en la metáfora de la frontera también permitió posicionar en ella la investigación doctoral al apropiarnos del centro desde las trayectorias de vida, vínculos deseantes y tránsitos de la indignación propios de Ammarantha Wass como maestra trans-chueca, lo cual guarda relación con el pensamiento feminista negro en su llamamiento a comprender la realidad desde la propia experiencia de lxs oprimidxs. Como exigencia del sentipensar feminista no se profundizó en qué es la dis/capacidad o el género, en cambio, desenmascaramos porque es una maestra trans-chueca y empobrecida en contextos particulares como la Universidad Pedagógica Nacional, Cuerpxs en Resistencia y la escena urbano-popular bogotana. Igualmente, subrayo los problemas develados a lo largo

del camino investigativo en diálogo con la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) junto a la propuesta de “aprender a pensar” de Hugo Zemelman (2003), donde existe la intención constante por sospechar de la realidad, configurar otras racionalidades y enraizarnos en la escucha tojolabal descrita por Carlos Lenkersdorf (2008), la cual reclama la irrupción sobre lo sensible, es decir, romper con la hegemonía visual o la restricción de la estética a lo bello o la fealdad, en su lugar, conlleva a un retorno a las pieles, las sonoridades, las visualidades, las cercanías de los cuerpos y vínculos.

Además, estuvimos muy alertas frente a problematizar las maneras dominantes de investigar, de allí lo fraterno/revolucionario de bell hooks (2013) con los modos del conocer situados en la experiencia, el encantamiento con la hermenéutica discutida por Hans Gadamer (1977) y Paul Ricoeur (1999), particularmente, cuando retoman la praxis del comprender junto a la identidad narrativa, porque existe una propuesta al narrarnos con el sentido de ir a fondo para desentrañar los sentidos sobre la vida misma. Dicho aspecto es compartido con las narrativas (auto)biográficas (Leonor Arfuch, 2013) en su puenteo con lo didactobiográfico (Estela Quintar, 2008) y escritiviente (Conceição Evaristo, 2020), todas orillas poderosas para retornar al pasado, hacerle preguntas, transitar el presente ombligadas con el asombro, lo indeterminado y resbaladizo, también, para construir el futuro no como algo determinado, si no en constante construcción. Aquí articulo, como maestra de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, las fugas encarnadas sobre los trabajos de grado por parte de estudiantes trans, mariquitas, machorras, lesbianas, no binarixs, travestis, chuecas y trans-chuecxs en su devenir colibrí (Susy Shock, 2011) porque cada vez exigen/disfrutan lo narrativo para contar otras historias. En realidad, sus historias rozan las heridas, (re)andan sus experiencias, problematizan los vínculos,

entretengan activismo (artista-activista), retornar a sus cuerpos agujerados en búsqueda de lo inédito, y por supuesto, renombran el mundo, aunque cause escozor en la academia.

Lo anterior pudo vivenciarlo Ammarantha Wass en su re-encuentro con el Archivo Viviente, específicamente, con las situaciones conversacionales porque lo que pretendimos fue andar por hendiduras que deja el dolor, la rabia y la indignación, saborear las honduras del olvido, degustar la memoria cuando es construida desde otros, tocar las fisuras abiertas a la dominación cuando son permeadas por cuerpos rabiosos, pero frágiles e insurrectamente vulnerables, cuestiones compartidas por ella en la siguiente narrativa.

“fue mágico leer a Alejandra y releer algunos párrafos, antes la baja autoestima no me permitía ver esas lecturas tan poderosas que hace la gente de una...Nicole y Gracie, resaltan eso de la vulnerabilidad. aún hoy, con la reflexión hecha, no tengo certeza de que sentir. hasta recuerdo a Ana María diciendo que mis historias de infancia todas son tristes, ella dice que nunca he contado una historia de infancia que termine con final feliz. Igual me esmeré mucho en olvidar, y Connie me aprieta pa’ que busque a mi niña interior. Pero yo no quiero. Y, además: de verdad? siempre he estado tan al borde? tan vulnerable y en peligro me he visto siempre? ¿qué jartera no? O sea... porque entonces me convencí, que mi vida ha sido un campo de rosas, en comparación a tantas historias y vidas que he reconocido un poco... y He minimizado mucho dolor y lo acumulé allá. al fondo de mí. como quien barre y deja el polvo bajo el tapete”

*(Correo electrónico enviado por Ammarantha Wass al retornar sobre el Archivo Viviente de Narrativas (Auto)Biográficas Ammaranthula)*

Adicionalmente, los territorios fronterizos habitados desde la investigación desbordaron los límites del consentimiento informado debido a la potencia de la relación entre la hermenéutica como lugar epistémico, las narrativas (auto)biográficas y el puenteo con lo didactobiográfico y escritivente obligados con Ammarantha Wass porque al encarnar trayectorias de vida expuestas a la constante sobrevivencia exigió problematizar que la investigación es con seres humanos, NO en seres humanos, retomando los aportes de Anahi Guedes de Mello (2016). Una diferenciación sensible que trae consigo la apertura de debates sobre los modos de conocer situados en la radical experiencia y la comprensión o mixtura entre ambas, para lo cual, se recurre a narrar(nos) y construir constantemente ampliaciones a los parámetros de lo ético, estético, político y pedagógico en un acuerdo común sobre el cuidado a la vida misma de las personas, sus comunidades y territorios. Es así como, asumí un consentimiento libre, democrático, amoroso, justo -sin ausencia de conflictos o tensiones, con miras a reconocer una ética del cuidado que toma distancia sobre lo informado para abrirse al diálogo y escucha tojolabal sobre/desde las realidades.

Al mismo tiempo, emergió entre las preguntas y objetivos de investigación el interés por re-imaginar las pedagogías críticas de raíz latinoamericana tomando como base las conversaciones con Adriana Puiggrós (1998;2005), Marco Raúl Mejía (2008;2011; 2019), Piedad Ortega (2015; 2019;2020; 2021) y Fabian Cabaluz (2016) porque las interpelaciones feministas realizadas estuvieron en clave de ausencias a ciertas trayectorias de vida como las de Ammarantha Wass y sobre cuestionamientos como ¿cuáles son los problemas encarados a la hora de sentipensar lo pedagógico?, ¿de qué forma acontece el cuidado en la acción formativa de sujetos y comunidades?, ¿cómo complejiza la interseccionalidad las lecturas

que realizamos sobre las opresiones desde lo popular?, ¿por qué precisamos de los erotismos y placeres en el quehacer como maestrxs críticxs?

De esta forma, ratifico la urgencia por seguir ahondando en los horizontes de sentido que supone la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista en clave de construir resistencias ante el sistema de dominación capacitista enraizado a la integralidad corporal obligatoria -su ficción del cuerpo-capaz- y al régimen político heterosexual. Ambos responsables del sufrimiento infringido a estudiantes trans, chuecxs, trans-chuecxs en contextos universitarios como la UPN, pero también enmascarados en los movimientos sociales para quienes las exigencias de luchas anticapacitistas y antipatriarcal siguen siendo parte de la ignorancia como política de conocimiento denunciada por Val Flores (2009-2010-2013-2016), en coherencia a la normalización instaurada en la cotidianidad de manera imperceptible (Deborah Britzman, 2002).

Con lo anterior, subrayo mi lugar como maestra en búsqueda de acciones formativas donde sean acogidxs lxs sujetxs, sus comunidades y territorios, principalmente cuando la estrategia de colonización-extermio del régimen a nivel mundial -particularmente latinoamericano, exacerbado en Colombia- pasa por despojarles de humanidad en un aniquilamiento a las diferencias. No es menor la decisión política, porque los cruces epistémicos abordados partieran de otrxs también obligadxs a la frontera, sea por el sentipensar desde el sur global, las experiencias como travas, travestis, trans, mariquitas, machorras, no binarixs, lesbianas, gays, mujeres negras, chuecxs, feministas y militantes, posicionadxs en la práctica y el trabajo comunitario en sus territorios.

Por otra parte, la forma de analizar e interpretar los resultados estuvo articulada a permitir la emergencia de lo inédito, y en constante diálogo con Ammarantha Wass, es así

como surgió en la escena el desgaste cotidiano que trae la sobrevivencia impregnada de hambre, rebusque, “regateo” o ausencia de trabajo, la inquebrantable inestabilidad económica donde las condiciones materiales precarias traen consigo vidas invivibles. De allí que ella se esfuerce -y esto trae cansancio- por construir horizontes de sentido para no permitirse la inmovilidad/despolitización de sus luchas y entretener la potencia de una vida otra sostenida en la sanación de los vínculos con su familia -mamá, hermano y hermana-, cuidar de Tapete<sup>160</sup>, asumir la preparación de sus alimentos, regular el consumo excesivo de café, decidir tomar distancia de ciertos espacios o acciones que la colocan en mayor riesgo - reconocemos el constante peligro, la línea difusa entre sobrevivir/ser exterminada por el sistema-, permitirse descansar, responsabilizarse del apoyo a su mamá ante conflictos en casa, reclamar el estar sola al recibir una sobreatención en regiones donde es invitada como maestra, activista y defensora de derechos humanos. Así las cosas, Ammarantha Wass relató:

“uffffffff!!! me siento como toda una trans. pensé mientras tocaba con la mano izquierda todo el reguero que había sobre mi base cama, y a la vez fumaba un Marlboro rojo con la mano derecha. Tenía el cenicero de cristal grandote y apropiado para mí: simple, y tosco. ese, como casi todo lo que tocaba y tenía, era regalado. hasta mi madre dijo: "usted sigue teniendo todo regalado no?" y pues sí. que le hacemos. todo era regalado, o robado. como la bola de villar que sostenía ahora, y que nos robamos con un amigo en un parque de diversiones, y es la hora en que no recuerdo que número tiene él, y cual tengo yo. me encantaba atrapar con él, recuperar impuestos. como le decíamos nosotros [...]

---

<sup>160</sup> Es el gato de Ammarantha Wass que adoptó durante la pandemia, convirtiéndose en compañero de casa y quien le exige cuidados cotidianos como es: alimento, limpieza, seguimiento de vacunas, controles médicos, tiempo de juego, rutinas y organización del espacio según sus necesidades.



creo también que vivir la vida rieta no solo nos vuelve cancheras en mil y un piruetas, sino que también nos pone en el borde de todo. y ese todo, incluye la delgadísima, discutida, y torcida línea de lo legal y lo ilegal”

*(Narrativa tomada de “Al otro lado del telescopio” escrita por Ammarantha Wass)*

De igual forma, encontramos la transformación en sus condiciones de vida gracias a la red de apoyos construida desde ella y que colectiviza el cuidado con otrxs, lo que puede sentirse en su vínculo con Cuerpxs en Resistencia, colectiva donde comparte militancia con otrxs luchonxs disidentes sexuales, de género y corporales para quienes la indignación, la ravia e insolencia son los lugares político-sensibles desde donde salvaguardan la vida. Situación problemática para el capitalismo, capacitismo y patriarcado que insisten en despolitizar las emociones porque algunas son “peligrosas” al afectar la sana convivencia, el buen ambiente, la tranquilidad de los espacios y, por supuesto, porque traen consigo el cuestionamiento a la dominación y el control. Insistiré en la importancia de formaciones políticas tanto en la universidad como en las organizaciones sociales donde se avive la insolencia, esa que trae sospechas, preguntas, relaciones no jerárquicas, crítica en los mismos afectos, diálogo sobre las controversias, profundidad para comprender los conflictos y disponibilidad ética-estética al vivenciar contradicciones. Todo lo anterior, se vislumbra en las siguientes narrativas.

“No, yo no tengo red de apoyo. Mi red de apoyo es Ammarantha y mi mamá. Ella si tiene una red muy grande ¡Eso me encanta! A veces me hace llorar de felicidad cuando -ella también llora- y dice ¡ay! Yennifer me va a recoger, tal me va a acompañar, voy a ir a tal lado, me encontré con tal. Ella ha trabajado con las uñas esa red de apoyo y me encanta. Mi red no es así, no es grande. Aparte, también lo hablábamos en POLIMORFAS en algún momento cuando Bubulina hizo ese comentario sarcástico y cruel sobre las redes de

apoyo ¡ay, pero es que ustedes deberían construirla, deberían tener una! ¡miren yo tengo una! Yo digo, bueno sí, mi red de apoyo emocional pueden ser varias personas, pero la mayoría son con discapacidad, entonces si yo me enfermo, si yo estoy en el hospital -que fue lo que me pasó- y necesito ayuda, la gente que conozco está en silla de ruedas ¿Cómo me van a ayudar?, y los que no están en silla de ruedas o están más chuecos que yo, están trabajando o tienen su vida ¿no? – gente incondicional que diga -mira, llámame a cualquier hora y te llego- ¡No, no tengo a esas personas! Obviamente Ammarantha sí me presenta, me involucra con sus personas cercanas, pero jamás he experimentado que sean lo mismo para mí, pues yo no he tenido ese apoyo de otras personas más que de Ammarantha. Ammarantha si lo ha hecho; recuerdo una vez -es algo muy fuerte que me sucedió- que estábamos las dos y tuve un golpe muy fuerte, tuve una fractura y ella tuvo que levantarme y se quedó conmigo toda la noche porque yo estaba sola, me apoyó, me acompañó, me dio analgésico, yo le decía cualquier cosa y me ayudó en ese momento. Pero así, la única que está es mi mamá porque no cuento con amigos de esta clase”

*(Transcripción situación conversacional Connie, 2020)*

“No es familiar, pero esta foto fue tomada en el territorio que me pulió mucho más con respecto a la vida y mis ex concepciones de lo bueno y lo malo, de las diferentes formas en que la gente elige vivir y reivindicarse. Representa la resistencia trans en un barrio donde nadie se atrevería a llamarlas señor, una Meca travesti donde se ha ganado un lugar y un respeto social. Si pienso en el cigarrillo, simboliza mis ansiedades y dicen que quienes fumamos tenemos asuntos por resolver en cuanto a la etapa oral descrita por Freud”

*(Narrativa tomada de “Camellos de la U” realizados por Ammarantha Wass)*

“Sí siento que también es desde ahí, que tanto Amma como yo, también tejimos ese vínculo con el Santa Fe ¿no? Y pues ese otro vínculo que era como, La Coqueta, la Coqueta como en sus formas de narrar su historia y de abrir su espacio, que en ese momento era La Casa de las Locas y pues obviamente Ammarantha tenía mucha más relación con La Coque, que yo en ese momento. Era muy interesante ver la experiencia de La Coque, también como mujer trans, en el Santa Fe y también que desde ahí pues abría el espacio básicamente y también pues el encuentro a través de la marihuana creo que para ellas era súper importante”

(Transcripción Situación Conversacional Niño Edith, 2020)



**Figura 34.** Coqueta y otras chicas del barrio Santa fe y yo fumando. Foto compartida por Ammarantha Wass como parte del Archivo Viviente.

También fue necesario abrimos a la pregunta de ¿no sé qué hacer? Porque Ammarantha Wass sentía dos lugares de tensión situados en el presente. El primero, relacionado con “la vida es una constante pelea”, mientras que el segundo traía consigo “ahora qué viene”. Entre sus reflexiones estuvo la *Infantofobia* que genera, según ella, el huir de su infancia porque siempre quiso ser adulta, la infancia no era un momento que pretendiera alargar en la existencia, por el contrario, entre más rápido creciera quizás las cosas cambiarían, pensaba. No obstante, el “odiar su propia infancia” como lo nombró, problematiza la formación de maestra *ad portas* de ingresar a las prácticas pedagógicas en escuela -la temida escuela- de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, pues siente que la docencia, cuando se relaciona con niños y en contextos escolares, le detona muchos temores, cuestión que comparte con las narrativas de

profesorxs frente a la “preocupación” sobre la forma en que será acogida -o expulsada- por un sistema educativo patriarcal y donde se enraíza el odio por la comunidad trans -en este caso trans-chueca-. Sin embargo, no desconoce la posibilidad de que sea diferente.

También, subraya el agotamiento producido en los últimos años de su vida que ha percibido agudizado desde que decidió treparse, ingresar como lideresa a los lugares de participación ciudadana, al ser admitida en la UPN y al articular su trabajo comunitario con colectivos sociales. Esta situación conllevó a subrayar lo estructural de politizar las identificaciones, acoger la proliferación de modos de lucha y la eclosión de sujetos políticos en lo cotidiano, todo ello atravesado por el cuidado/los cuidados como práctica enraizada a la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista, el cual tengo que reconocer si bien salvaguarda vidas, también convierte en amenaza-riesgo a cuidadoras, porque para el régimen todo lo que implique tejido social, vínculos, trabajo comunitario precisa ser exterminado o colonizado. Puedo afirmar entonces que vivenciamos hace décadas una arremetida violenta contra lxs maestrxs al anidar en nuestros espacios formativos prácticas articuladas “a mantener, continuar o reparar nuestro -mundo- de manera en que podamos vivir en él, lo mejor posible” (Joan Tronto citado por Pascale Molinier, 2012, p. 17), de allí surgen los siguientes relatos:

“Es que es como esa -marcha de la tía Clementina- es una cosa loca, que un día estaba trabada y dije - ¡wow!, eso suena como a una tía Ammarantha- e imaginaba ir recogiendo personitas de diferentes lados, lo que tú decías de llamar -convocar a las malditas- porque ha sido un poco eso, cada vez, yo no sé, entre más una intenta deconstruirse o llega a conocer una dinámica, una persona, una práctica, una cultura, una forma, una idea, una identidad, lo que sea, todas esas cosas, no sé, si una de verdad súper, no sé cómo describirlo, como que te lleva a deconstruirte más, pero a la vez interactuar con gente súper diferente y que están chimba”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass, 2020)*

“A mi me marcó esa experiencia del niño en el alimentador porque un niño en el alimentador me saludó ¡Que boleta! O sea, ¡que boleta no! Es que fue lindo pero la cucha me miró tan mal ¡Malparida! Una tal Marina... él le dijo -;Señora Marina, ella es la profe Ammarantha!- le dijo un culicagao como de seis años y era por unos talleres que habíamos hecho arriba en el Rincón del Valle<sup>161</sup>, en la invasión, bueno eso ya no es invasión”

*(Transcripción Situación Conversacional Ammarantha Wass y “Silvana”, 2020)*

En esta misma perspectiva estuvo latente la crisis de cuidar a otrxs porque le incomoda, perturba y agobia el habitar emociones como la tristeza o angustia; no obstante, al aparecer preguntas por el envejecimiento de su mamá, las dificultades con la casa donde vive o el encontrarse con sus amigxs agobiadas o entristecidas suele producirle un desear huir o el bloqueo de no saber qué hacer. Ella misma cartografía cómo suele ausentarse de lxs demás ante la expresión de sus fragilidades o cómo al sumergirse en las fragilidades propias, que traen consigo los afectos, inmediatamente descuida los mínimos de orden en casa -como hacer mercado o preparar alimentos- y/o aumenta el consumo de alcohol y de marihuana. Todo ello no pretende ser descalificado moralmente, pero sí es valioso problematizar la manera en que Ammarantha Wass se aísla de lo no resuelto esperando que se equilibren las cosas -espontáneamente- o dejando sobre otros estas responsabilidades de saberse cuidado o cuidarse, asunto que se complejiza cuando quienes requieren de su tiempo, atención, afectos, escucha o compañía son luchonas que suelen resolver dificultades rápidamente o la han protegido a ella la mayor parte del tiempo sin requerir habitualmente

---

<sup>161</sup> Es un barrio ubicado al Suroriente de Bogotá, específicamente en la Localidad Rafael Uribe Uribe, el cual era denominado como “invasión”, es decir, las tierras fueron tomadas por las comunidades y construyeron sus viviendas teniendo problemas para su reconocimiento legal en la garantía de servicios públicos y vivencia con sus derechos a la ciudad. Diferentes colectivas realizan trabajo comunitario con niñxs del sector con una apuesta política alterna.

apoyos. En ese instante no suele saber ¿qué hacer? ¿cómo actuar? Y deja al azar lo que pueda pasar con ellas.

Por otra parte, están alertas y riesgos en lo político donde ella “se mueve” por una constante tensión sobre sus pasiones, pues aquello que reavivaba los fueguitos internos hace unos años, ahora ya no lo hace; entonces, entra en juego la pregunta por ¿cuál es el proyecto que construye? Paralelamente, a sospechar sobre el autosaboteo en su formación como maestra bajo prácticas de poquedad pedagógica materializadas en “el menor esfuerzo” por parte de ella, siempre todo lo hace a última hora, sin dedicarle tiempo a experiencias de lectura, escritura o debate que conlleve a dialogar con autorxs, persistiendo cierto desprecio por la academia. También está el quehacer profesoral que “todo lo permite” porque se asume a Ammarantha Wass como “sujeto determinado” que, al configurar trayectorias de vida en perspectiva de lucha, no precisa de cuestionamientos, interpelaciones, ampliaciones de conciencia o preguntas sobre sus sentidos de lo político, ético, cultural, social y, por supuesto, de lo pedagógico.

Asimismo, es preciso preguntarnos ¿qué es lo deseable en la formación de maestrxs trans, trans-chuecxs y chuecxs? Y ¿cómo puentear experiencias de formación pedagógica con jóvenes que han vivenciado violencias sexistas y capacitistas en la escena escolar y ahora retornan como maestrxs encarnando una radical alteridad<sup>162</sup> desde las sexualidades, el género, la dis/capacidad y clase social? Vivenciamos como sociedad un cambio de época

---

<sup>162</sup> La insistencia sobre la radical alteridad que realicé guarda relación con el esfuerzo por configurar una matriz de dominación capacitista donde a partir del pensamiento feminista negro con Patricia Hill Collins (2000) es posible posicionarnos en la Teoría del Punto de Vista donde el centro es tomado por Ammarantha Wass como mujer trans-chueca con miras a poder develar los desplazamientos que tienen las opresiones al encontrarse con los dominios estructural, disciplinar, hegemónico e interpersonal. Además, complejizarse bajo el paradigma interseccional, donde se entrecruzan marcadores de diferenciación exigiendo modos otros para comprender la manera en que se organiza el mundo, son exacerbadas la dominación y el control sobre ciertxs cuerpos en paralelo a tejer fugitividades y resistencias en clave de un poder otro.

donde se radicalizan las luchas contra la normalización y la heterosexualidad como régimen de integralidad corporal obligatoria. Sin embargo, muy pocas reflexiones constituimos en las Universidades y Facultades de Educación frente al quehacer pedagógico de lxs maestrxs cuando quien asume su lugar como estudiante-practicante tiene “miedo de volver a la escuela” porque fue el lugar donde arremetieron contra su subjetividad por marica, chuecx, lesbiana o travesti. Tampoco nos interesa articular la cotidianidad de lxs estudiantes con la formación al interior de seminarios, trabajos de grado, conferencias, talleres y conversatorios abiertos cada semestre que siguen circulando desde los intereses pertenecientes al rector de turno -para la UPN es sobre medio ambiente y ciencias- o a grupos de investigación de larga trayectoria quienes siempre tienen disponible el área de comunicación, los canales institucionales y las agendas de los departamentos aunque sus discusiones nada tenga que ver con lo cotidiano, situado y contextual. Tampoco se encara la presencia de una pedagogía normalizadora donde imperan lecturas sobre maestras con vulva y maestros con pene heterosexualizando la acción formativa, en negación de las múltiples e imperceptibles formas mediante las cuales opera el género.

Igualmente, es restringida la formación de chuecxs a que trabajen con otrxs chuecxs y formen desde la esencialización de sus experiencias, es decir, los sordos saben de sordera y lengua de señas mientras quienes son ciegos saben de braille, ábaco, tiflotecnología y movilidad; otros, como son los derechos humanos, la sistematización de experiencias, el lenguaje o las ciencias propios de la formación en las Licenciaturas no son reconocidos. Además, son inexistentes las políticas de bienestar para lxs estudiantes -también de maestrxs, trabajadorxs y administrativxs- en la UPN, lo cual agudiza el hambre; las afecciones psicosociales; las violencias sexistas y capacitistas; el empobrecimiento en sus

familias; las maternidades obligatorias sin redes de apoyo; la presencia de infecciones de transmisión sexual sin acompañamiento para comprenderlas, curarlas o tratarlas; los obstáculos en el proceso de aprendizaje que se materializa en bajos rendimientos, pérdida de la calidad como estudiantes, repitencia y el autoconvencimiento de su incapacidad-natural-para acceder al pensamiento matemático, la física, la escritura, lectura, las lenguas, los deportes o las artes. Adicionalmente, las condiciones de estudio están entrecruzadas con empleos mal pagos y de intensidad horaria alta, sin hogar donde volver cada día, hospedadxs en paga diarios o según la puerta que brindan sus amigxs por días, con ausencia de acceso a internet, sin equipos de cómputo y, en algunos casos, con ninguna posibilidad para sacar fotocopias o comprar libros según los programas analíticos diseñados por el profesorado.

¡Puedo seguir en el esfuerzo por visibilizar cómo la formación de maestrxs se da desde la precariedad en paralelo a la inintegibilidad sobre quiénes son lxs estudiantes! Nos hemos conformado con decir “son en su mayoría estrato 1 y 2”<sup>163</sup> como si eso realmente nos dijera algo sobre sus vidas o pretender que el cuidado no tiene relación en el quehacer pedagógico porque es un asunto externo al maestrx y, por supuesto, opuesto a lo permitido en el aula de clase, donde persiste la idea de que se va a aprender de un campo de conocimiento mientras está ausente la vida cotidiana, sus complejidades y dolores. Ahora bien -y no menos importante-, expreso mi preocupación ante el borramiento de la

---

<sup>163</sup> En Colombia es utilizada una estratificación socioeconómica dirigida a los inmuebles en clave del uso de servicios públicos, el objetivo -eso afirman- consiste en poder diferenciar el pago que se realiza sobre estos (agua, luz, gas...) de acuerdo con el poder adquisitivo de cada “familia o persona”, de allí que, existan los estratos 1 al 6, donde de menor a mayor aumenta los cobros. Sin embargo, la medición se ha instaurado en nuestros cuerpos, al punto de asumir que somos estrato 2, 1 o 3 -los demás demarcan a la clase media o alta-, por tanto, la lectura basada en esta medición afecta las comprensiones que sobre lxs estudiantes realizamos porque mantenemos el uso de estrategias para la dominación y control donde se organiza el mundo entre ricos-pobres, sectores deseables e indeseados, frontera norte-sur con límites establecidos para sujetxs peligrosxs que quieran ocupar los lugares pensados para otros en su mayoría aburguesados, no afirmarí que la elite.



experiencia trans, chueca y trans-chueca en las luchas sindicales tanto del profesorado perteneciente a las escuelas colombianas como del campo universitario. Pareciera que no corresponde problematizar los modos en que se ejercen violencias sexistas y capacitistas en lo educativo contra estudiantes, pero también contra profesorxs, familias, y trabajadorxs al transgredir la normalidad: ¿para cuándo habrán acciones de justicia restaurativa para mariquitas, travas, travestis, lesbianas, no binarixs, chuecxs y personas víctimas de prácticas violentas durante su formación escolar o universitaria?, ¿por qué posponer transformaciones de base para acoger de otro modo las diferencias cuando estas pasan por el género, las sexualidades y la dis/capacidad y desbordan la inclusión educativa?, ¿qué implica el silencio en las luchas sindicales profesoraes ante la presencia, cada vez más radical, de jóvenes trans, chuecxs y trans-chuecxs en las facultades de educación y en las universidades?, ¿de qué manera nos hacemos cargo de los altos niveles de analfabetismo en la comunidad trans, chueca y trans-chueca, y de su corta expectativa de vida ante los transfemicidios, discapacidios y feminicidios en Colombia? Con esto no niego la responsabilidad del Estado, pero sí remarco como a los sindicatos nos corresponde volver parte de la agenda política estos problemas, en lugar, de guardar silencio como si todo se redujera a condiciones laborales del gremio.

Además, Ammarantha Wass tiene una potencia en el (re)descubrir otras pasiones o (re)configurar las que lleva sobre su cuerpo agujerado porque está latente el riesgo de acomodarse al sistema al ser una reconocida lideresa, asunto que ya ha pasado en otrxs experiencias donde el sistema coopta las luchas generando privilegios para quien resiste y burocratizando sus prácticas al punto en que rompe con procesos de base que ella misma identificó que ha dejado a un lado, ya sea por el cansancio o por la apertura de múltiples

acciones no siempre obligadas a la construcción de proyecto. De esta manera, quedaron expuestas algunas preguntas con las que deseo seguir andando: ¿dónde pongo mi energía?, ¿cuáles son las pasiones que hoy me habitan?, ¿cómo es posible retornar a trabajos de base con comunidades que no sean solamente producto de las coyunturas?, ¿por qué sospechar frente al descuido de ciertos procesos políticos de base barrial mientras emerge un disfrute en la escena nacional donde se comparten experiencias más no se entrelazan acciones colectivas?

Finalmente, la investigación dejó tres anclajes por co-construir con relación a los énfasis y líneas de investigación en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE):

- El primero, relacionado a los estudios críticos en discapacidad para potenciar el esfuerzo por hacer inteligible el sistema de dominación capacitista – y su mixtura con el capitalismo, patriarcado, racismo y colonialismo-, la teoría crip en su transmutación por Latinoamérica -no desclasada- y las luchas anticapacitistas situadas en la construcción de proyecto político colectivo más allá de las identidades. Lo anterior requiere estar anidado a la comprensión del mundo desde/con los feminismos, los estudios de género e interseccionalidad, particularmente, retomando los pensamientos feministas negro, chicano, trans-travesti y chueco donde se entrelazan otras subjetividades situadas en las fronteras en conjunto a sus saberes. También es necesario, asumir a nivel pedagógico, la eclosión del sujeto político al interior de los movimientos sociales y problematizar lecturas generalizantes sobre las resistencias y quienes luchan.

- El segundo, conlleva a la irrupción de la educación popular y las pedagogías críticas de raíz latinoamericana desde los problemas y preguntas que emergen en la orilla de la pedagogía feminista con perspectiva anticapacitista relacionadas a erotismos-placeres, amor luchón, ética del cuidado, resistencias y transgresiones propias a disidencias sexuales, de género y corporales junto a lxs chucxs en su reinención de la cotidianidad -el mundo-. Lo anterior implica exigencias del sentipensar sobre el entrecruzamiento de sistemas de dominación como el capitalismo, el capacitismo y el patriarcado tanto en la acción formativa escolar como a nivel universitario u organizativo. También, requerimos expandir la discusión sobre los procesos inclusionistas en el sur-global, y sospechar frente a la presencia/imposición de políticas públicas poblacionales, étnicas-esencialistas e integracionistas, con las cuales los Estados controlan a lxs sujetxs junto a sus comunidades sin alterar el orden -reformismo-.

- El tercero, y último, se sitúa en el retorno a los debates desde los modos de investigar. Con ello problematizo la decisión tomada en la UPN frente a asumir que “se aprende investigando”, porque si bien es en la práctica donde acontece la construcción de conocimiento, de ninguna manera puede obviarse el espacio formativo -con otrxs- para la disertación en clave de ¿cómo investigamos hoy lxs maestrxs?, ¿con qué herramientas leemos el mundo?, ¿cuáles son los lugares éticos que asumimos en el encuentro con comunidades y sujetxs?, ¿de qué manera los placeres que llevamos con nosotrxs al investigar se relacionan con la realidad? con esto no apoyo el retorno de seminarios sobre “metodología de investigación” particularmente. Por el contrario, subrayo la

potencia que tiene los encuentros colectivos como énfasis y líneas, compartidos con compañerxs de otras sedes del Doctorado, en diálogo con maestrías, especializaciones y licenciaturas, igualmente, articulados al Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), a comités de investigación por facultades, entre otros puentes, donde deseo esté presente reconocer emergencias-transformaciones enraizadas a la didactobiografía en Latinoamérica, relaciones ético-políticas-estéticas al entretejer escritivencias, tránsitos corporizados sobre lo narrativo, específicamente, narrativas (auto)biográficas y la pedagogía de la pregunta freiriana. Por último, insistir en sospechar sobre métodos, estrategias de investigación en conjunto a formas de analizar la información instauradas como neutrales, objetivas y universales, sin olvidar lo polifónico existente entre problemas habitados por lxs estudiantes según sus lugares de enunciación y la exigencia de encontrar lo común e interpelarnos desde las diferencias.

### Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación y Dirección de Diversidad Sexual. (2013) Diagnóstico de situación de personas intersexuales en la ciudad de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008) Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital.
- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark*. United States: Duke University Press.
- Anzaldúa, G. (2016). *La frontera: la nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L.
- Arfuch, L. (2010). Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad. En *DeSignis: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS)*, (15), 32-40. Recuperado de:  
<http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/15.pdf>
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Arocha, J. (1999). *Obligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.
- Arruda, A. (2007). *O bildungsroman feminino e negro de Conceição Evaristo*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Barton, L. (Comp). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

- Batthyany, K. (2008). Para una pedagogía feminista en perspectiva latinoamericana. En P. Gentili et al. *Cuadernos de investigación en educación (Volumen 2)* (pp. 31-42). Buenos Aires: CLACSO; Bogotá: CEDALC. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200218024737/Cuadernos-de-Educacion-Vol-2.pdf>
- Bello, A. (2017). Una Pedagogía travesti para incomodar la normalidad. En *Provocaciones Feministas: Reflexiones sobre género, feminismos y educación* (pp. 47-80). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Bello, A. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. En *Revista Educación Y Ciudad*, (39), 49-62. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2335>
- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolla, L. (2018). Cartografías feministas materialistas: relecturas heterodoxas del marxismo. En *Nómadas*, (48), 117-134. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502018000100117](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502018000100117)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE: Bristol.
- Borea de la Portilla. (2016). *Nombrar con los ojos. Una crítica al ocularcentrismo desde la fenomenología* [Ponencia]. Pontificia Universidad Católica del Perú: Perú. Recuperado de: <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Nombrar-con-los-ojos-Una-critica-al-ocularcentrismo-desde-la-fenomenologia>

- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida. (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Buarque, C. (1978). Apesar de Você. [Archivo de Audio]. En *Chico Buarque*.
- Bula, Jorge Iván. (2009). Equidad social en la educación superior en Colombia. En A. Zerda Sarmiento; P. J. Bejarano Jiménez; F. Orjuela Lozano (eds.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI: Sostenibilidad y financiación* (pp. 281-310). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabaluz, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. En *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564004.pdf>
- Campbell, F. (2001). Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. En *Griffith Laww Review*, 10, 42-62. Recuperado de: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/3714>
- Campbell, F. (2008). Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism, En *M/C Journal*, 11(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. En *Revista Estudos Avançados*, 17(49), 117-132. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt&format=pdf>
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Collins, P. H. (2017). The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory

Democracy. En *Investigaciones Feministas* 8, 19-39. Recuperado de:

[https://redib.org/Record/oai\\_articulo2172914-difference-power-makes-intersectionality-participatory-democracy](https://redib.org/Record/oai_articulo2172914-difference-power-makes-intersectionality-participatory-democracy)

Collins, P. H. (2019). *Pensamiento Feminista Negro*. Brasil: Boitempo.

CONPES 161. (2013). Equidad de género para las mujeres. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social-República de Colombia-Departamento Nacional de Planeación.

Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. En *Psykhe*, 15(1), 95-106. Recuperado de:

<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/326>

Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En Mendiá, I; Luxdn, M; Legarretas, M; Gúzman, G y Azpiaz, J. (ed.). *Otras formas de (Re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp.45-60). Bilbao: Editorial Hegoa

Davis, A. y Dent, G. (2019). *BLACK FEMINISM. Teoría crítica, violencias y racismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong*. Bogotá: PENGUIN Random House Grupo Editorial.

Dorali, I. (2018). Conceição Evaristo: inmortalidad más allá de un título. En *Revista Periferias 2: Democracia y periferia*, (2), 1-18. Recuperado de:

<https://revistaperiferias.org/es/materia/conceicao-evaristo-inmortalidad-para-mas-alla-de-un-titulo/?pdf=714>

Dorlin, E. (2009). Introduction: Vers une épistémologie des résistances. En E. Dorlin (Ed.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination* (pp. 5–20). París: PUF.



Esguerra, Camila et al. (2011). *Balances y Perspectivas. Política Pública para la Garantía Plena de los Derechos de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas -LGBTI- y sobre Identidades de Género y Orientaciones Sexuales en el Distrito Capital*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.-Mesa Intersectorial de Diversidad Sexual.

Evaristo, C. (2007), “Da grafia-desenho de minha mãe: Um dos lugares de nascimento de minha escrita”. En M. Alexandre. (Ed.), *Representações performáticas brasileiras: teóricas, práticas e suas interfaces* (pp. 16-21). Belo Horizonte, Brazil: Mazza Edições.

Evaristo, C. (2009). Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. En *Scripta*, 13(25), 17-31. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6160270.pdf>

Evaristo, C. (2011). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Malé.

Evaristo, C. (2014). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas.

Evaristo, C. (2017). *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas.

Evaristo, C. (septiembre de 2020). *La escritividad, la escritura marcada*. Feria del libro independiente. Fondo de Cultura Económica. Conferencia llevada a cabo en Ciudad de México [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.facebook.com/FCEMexico/videos/la-escritividad-la-escritura-marcada/1594671090741545/>

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Análisis Político*, (38), 73-90. Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. En *Revista Trabajo Social UNAM*, (18).

Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>

Flores, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. En XX Congreso Pedagógico UTE: Poéticas de las pedagogías del sur.

Educación, emancipación e igualdad. Recuperado de: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>

Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Cartas à Guiné-Bissau Registros de uma Experiência em Processo*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: MORATA.

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2017). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2001). *El inicio a la sabiduría*. Barcelona: Paidós.

- Garzón, M. (27 de septiembre de 2018). Ammarantha Wass: una historia de lucha trans. *Revista Nueva Mujer*. Recuperado de:  
<https://www.nuevamujer.com/colombia/2018/09/27/ammarantha-wass-una-historia-de-lucha-trans.html>
- Gil, F. (2011). Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad. En S. Correa y R. Parker. *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções y paradoxas. Vigilância de la política de sexualidad* (pp. 80-99). Río de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de SIDA.
- Grandas, A. y Munévar, D. (2016). Inclusión epistémica de la discapacidad en el campo de la salud oral. *Revista Colombiana de Salud Libre*, (11), 16-25.
- Guedes de Mello, A. (2014). Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. [Dissertação mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>
- Guedes de Mello, A. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. En *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Historic England. (s.f.). Back to the Community- Disability Equality, Rights and Inclusion. Recuperado de: <https://historicengland.org.uk/research/inclusive-heritage/disability-history/1945-to-the-present-day/back-to-the-community/>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York- London: Routledge.

- hooks, b. (2001). *Salvation. Black people and love*. New York: William Morrow.
- hooks, B. (2010). Vivendo de Amor. Portal Geledés. Recuperado de:  
<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2020) *Teoría feminista de los de los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2021). Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas. Paidós: España.
- Kundera, M. (1995). *La lentitud*. Epublibre Ariblack.
- Lane, R. (29 de agosto de 2015). Libre, atrevida y loca-Miss Bolivia con Rebeca Lane y Ali Gua Gua. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=c0jiE9I0ybE&ab\\_channel=RebecaLane](https://www.youtube.com/watch?v=c0jiE9I0ybE&ab_channel=RebecaLane)
- Lauren Tomeys Blog (noviembre 27 de 2009). People with Disabilities. Recuperado de:  
<http://laurentomeys100.blogspot.com/2009/11/people-with-disabilities-around-world.html>
- Lemebel, P. (2014). *Tengo Miedo Torero*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: Enseñanzas maya -tojolabales*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- López, M. (2008). *Mujeres con discapacidad: mitos y realidades en las relaciones de pareja y en la maternidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Lorde, A. (1984). *La hermana, extranjera: artículos y conferencias*. Perú: Lesbianas Independientes Feministas Socialistas. Recuperado de:

<http://www.caladona.org/grups/uploads/2017/07/audre-lorde-la-hermana-la-extranjera.pdf>

Lozano, B. (2017). Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia. Pedagogía de mujeres negras que curan y vinculan. En Walsh, K (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 273-290). Quito: Editorial Abya-Yala.

Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. En *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61–75.

Maldonado, J. (2017). Repensar la práctica del cuidado en el contexto del síndrome de Down. *Revista Debate Feminista*, 53, 53-69. Recuperado de: [https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df\\_ojs/index.php/debate\\_feminista/article/view/2089](https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2089)

Maldonado, J. (2017). Repensar la práctica del cuidado en el contexto del Síndrome de Down. En *Debate Feminista* 53, 53-69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.df.2017.01.002>

Maldonado, J. (2019). *Antropología crip: cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. México: La Cifra Editorial.

Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Martínez, L. (5 de diciembre del 2021). UPN pionera y líder de la educación inclusiva en el país. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/leonardo-fabio-martinez-perez/upn-pionera-y-lider-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais/>

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-129). Buenos Aires: Paidós.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: cultural signs of queerness and disability*. New York University Press: New York.
- McRuer, R. (2021). *Teoría Crip: Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica Libros.
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. [Ponencia] Evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. Medellín del 22 al 24 de mayo. Recuperado de: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Mello, T. (1966). *Faz Escuro Mas Eu Canto*. Brasil: Global Editora.
- Millán, M. (2020). Interseccionalidad, descolonización y la transcrítica antisistémica: sujeto político de los feminismos y “las mujeres que luchan”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 207-232. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/76628>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56623.html>

- Ministerio de Educación. (2016). Índice de Inclusión para la Educación Superior -INES-. Bogotá. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2018). Enfoque Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Barcelona: Editorial Egales.
- Molinier, P. (2012). *El trabajo de Cuidado y la Subalternidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01075702/document>
- Moya, L. (2014). *Pedagocrip: Dar la palabra al cuerpo. La experiencia encarnada para deconstruir lo normativo [Tesis de Maestría]*. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/17108?ln=es>
- Ngozi, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. En *Revista de Estudios Sociales*, (36), 76-85.
- Obando Arias, M. (2013). La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el sistema educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 67-89. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.4>

- Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Zardel Jacobo de la Educación Inclusiva: Tensiones, contingencias y discusiones. En *Revista Inclusiones*, (5)20, 113-134.
- Oliveira, Luiz H. S. (2009) “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários*, 17(2), 85-94. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25008/18332>.
- ONCE (s.f.) Tiflotecnología, ¿qué es? Recuperado de: <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiayrecursosadaptados/tiflotecnologia>
- Orozco, Y. (2019). ¿Pedagogías queer o pedagogías DeCULonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur - Queer Pedagogies or DeCULonial Pedagogies? For school practices also anti-racist, anticapitalist and from / with / to the southern bodies. *Revista de Educación*, (18), 85-113. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3751](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3751)
- Ortega. P. (2015). *Pedagogía Crítica: ¿En qué contextos estamos educamos?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ortega. P. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*. Bogotá: Editorial el Búho-Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Ortega, P. (2021). Leer a Freire es habitar el tiempo del anhelo. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.E02>



- Ortega, P., Silgado, A., y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo: Una pedagogía de la alteridad*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca.pdf.
- Pérez, T. (2014). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pié, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad: Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Planella, J y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y Subversiones Educativas. *Revista Educación XXI*, 15(1), 265-283).
- Planella, J. (2017). *Pedagogías Sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Platero, L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. En M. Solá y E. Urko. *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta, 211-225.
- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo. (Coord.). *Pedagogías Queer* (pp. 26-74). Ediciones CELEI: Chile.
- Platero, L., M, Rosón y E, Ortega. (Eds.). (2017). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Educación para la integración iberoamericana. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). La Vida: Un relato en busca de narrador. *Revista Ágora-papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rodríguez, S. (1978). Óleo de mujer con sombrero [Archivo de Audio]. En *Al final del viaje*.
- Ruíz, G. (1989). Significado político del proyecto de educación popular de Don Simón Rodríguez. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Caracas (281).
- Salcedo, J. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Sandoval, M. y Maldonado, J. (2021). El volcán de la violencia capacitista: metáforas, atmósferas y contranarrativas. En M., List. y M., Mendez. (comps.) *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención*. (pp. 19-38). Ciudad de México: Ediciones el Lirio. Recuperado de: [https://www.academia.edu/62223228/Violencia\\_sexualidad\\_y\\_g%C3%A9nero\\_Manifestaciones\\_resistencias\\_y\\_acciones\\_de\\_intervenci%C3%B3n](https://www.academia.edu/62223228/Violencia_sexualidad_y_g%C3%A9nero_Manifestaciones_resistencias_y_acciones_de_intervenci%C3%B3n)
- Santos de Sousa, B. (2015). *La Universidad en el Siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.

- Shock, S. (17 de marzo del 2008). Yo Monstruo Mío. SUSYSHOCK. Recuperado de:  
<http://susyshock.blogspot.com/>
- Shock, S. (2011). *Poemario Trans Pirado*. Argentina: Ediciones Nuevos Tiempos.
- Shock, S. (2020). *Realidades. Poesía Reunida*. Argentina: Editorial Muchas Nueces.
- Silva, W. (2015). Historia de vida: hijo de un dios menor. En *Revista Voto Incluyente - Diversidad, Género y Capacidades Diferenciadas*, 3(1), 136-142.
- Soares, L. y Machado, P. (2017). "Escrevivências" como herramienta metodológica en la producción de conocimiento em Psicología Social. En *Revista Psicología Política*, 17(39), 203-219. Recuperado de:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>
- Sosa, C. (2019). *Las Malas*. Argentina: Tusquets.
- Teletón no Más. (22 de febrero del 2017). *Amaranta Wass se encadenó a la Plaza de Bolívar hasta que Teletón Colombia venga a escuchar al movimiento #NoMásTeletón #EnManosDeTodos*. Recuperado de:  
<https://www.facebook.com/watch/?v=1425235934216642>
- Toboso, M y Gúzman, F. (2011). *Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo*. [Ponencia]. Simposio Cultura, cuerpo, género: incorporar la desigualdad. Madrid.
- Toboso, M. (2017). Capacitismo. En M. Rosón., E. Mayoko., y R. Platero. (Eds) *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp.73-81). Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.

- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I. Informe final. París: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s>.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019. Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9273>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). Acuerdo 035 del 08 de octubre. *Por el cual se adopta el nuevo Proyecto Educativo Institucional Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá. Recuperado de: <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20035%20CS%20del%2008%20de%20octubre%20de%202020%20Por%20el%20cual%20se%20adopta%20el%20nuevo%20Proyecto%20Educativo%20Institucional%20Universidad%20Pedagogica%20Nacional.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: [http://inbox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/pdi2020-2024\\_22nov.pdf](http://inbox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/pdi2020-2024_22nov.pdf)
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). Resolución 0082 de 08 de marzo. *Por medio de la cual se adopta el Protocolo de Prevención, Atención y Sanción de Violencias basadas en Género en la Universidad Pedagógica Nacional; y se crea el Comité Asesor para el Cumplimiento y el Seguimiento del Protocolo*. Bogotá. Recuperado de: <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resolucion%200082%20del%2008%20de%200marzo%20de%202021.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). Resolución 1230 de 24 de noviembre. *Por la cual se crea el Comité Universitario para la Prevención y Atención de Emergencias de la Universidad Pedagógica Nacional -CUPAE- y se establecen sus objetivos y funciones*. Recuperado de:

<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resol%20No%201230%20de%202015%20comite%20CUPAE.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (04 de abril de 2018). Acuerdo 008. *Por la cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos con discapacidad visual y con discapacidad física-motora*. Recuperado de:

<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20008%20CA%20del%20marzo%20de%202018%20Por%20la%20cual%20se%20establece%20el%20proceso%20de%20admission%20y%20educacion%20inclusiva%20para%20aspirantes%20Sordos%20con%20discapacidad%20visual%20y%20con%20discapacidad.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (04 de marzo de 2006). Acuerdo 007. *Por el cual se adoptan criterios generales de admisión para aspirantes a ingresar por primera vez, transferencia externa y nueva admisión*. Recuperado de:

[http://normatividad.pedagogica.edu.co/ca\\_acuerdo\\_007\\_2006.pdf](http://normatividad.pedagogica.edu.co/ca_acuerdo_007_2006.pdf)

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (07 de mayo de 2018). Resolución 0601. *Por la cual se crea el Comité de Inclusión de la Universidad Pedagógica Nacional*.

Recuperado de:

<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resolucion%200601%20del%2007%20de%200mayo%20de%202018%20Por%20la%20cual%20se%20crea%20el%20Comite%20de%20Inclusion%20de%20la%20Universidad%20Pedagogica%20Nacional.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (11 de marzo de 2016). Resolución 0308. *Por la cual se organiza y crea el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de:

<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resolucion%20No%200308%20de%2011%20de%20marzo%20de%202016%20Por%20la%20cual%20se%20organiza%20y%20>

[crea%20el%20grupo%20de%20Orientacion%20y%20apoyo%20Estudiantil%20de%20la%20Universidad%20Pedagogica%20Nacional%20GOAE%20UPN.pdf](#)

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (18 de octubre de 2011). Acuerdo 021. *Por el cual se definen criterios específicos de admisión para miembros de comunidades Indígenas, Rom, Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales a los programas de pregrado de la universidad y se crea un programa de acompañamiento especial de seguimiento a los aspirantes admitidos*. Recuperado de:

<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20No.021%20de%202011%20del%20C.A.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Plan de Fomento a la Calidad 2015-2016.

Bogotá.

Vélez, G. (2007). La lucha de las mujeres en América Latina: Feminismo, Ciudadanía y Derechos. En *Revista Palobra. Palabra que Obra* (8)8, 42-59. Recuperado de:

<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/225>

Villa, Y., Abello, D y Jiménez, A. (2015). Proceso de constitución de apoyos y ajustes razonables para los aspirantes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con Discapacidad Visual y Restricción en la Movilidad desde una perspectiva de equidad de oportunidades 2015-I (Documento de Trabajo). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vite, D. (2019). Notas sentidas de una imaginación erótica no ocularcéntrica. *Histeria Revista*. Recuperado de <https://hysteria.mx/notas-sentidas-de-una-imaginacion-erotica-no-ocularcentrica/>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación.

*Revista Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales*

*latinoamericanas*. Ciudad de México: Instituto Pensamiento y Cultura en América

A.C. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

Zemelman, H. (2002). *Los horizontes de la razón. II historia y necesidad de utopía*.

Barcelona: Antrhopos.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales Algunas Lecciones sobre*

*Problemas Epistemológicos*. México: Universidad de la Ciudad de México.

Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva

del sujeto. *Revista Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>

Ziga, I. (2009). *Devenir perra*. España: Editorial Melusina S.L.

Ziga, I. (2014). *Malditas: una estirpe transfeminista*. Navarra: Editorial Txalaparta.





# **ANEXO 1.**

Archivo Viviente de  
Narrativas  
[Auto]Biográficas  
“Ammaranthula”\*



### **Anexo 1. Archivo Viviente de Narrativas [Auto]Biográficas “Ammaranthula”\***

El archivo viviente que se construyó como anclaje de la investigación, decidí titularlo “Ammaranthula” por dos motivos, el primero, utilizando una metáfora arácnida por la fuerza de Ammarantha Wass para sostener la vida, vínculos deseantes y tránsitos de la indignación, también, desde sus resistencias puestas sobre una fina pero poderosa seda constituida por hilos en constante movimiento, mediante los cuales atrapa otrxs subaltenezadxs en perspectiva de juntarse y construir espacios colectivos donde se salvaguarden sus existencias. Asimismo, me permitió comprender cómo ella es una de las arañas más grandes y vistosas que hoy tenemos en la escena del movimiento social trans, chueco, trans-chueco y estudiantil. Y el segundo, está vinculado con Ananse el nombre otorgado a la araña por los afrodescendientes de la diáspora africana al dios-diosa bisexual de los pueblos fanti-ashanti del golfo de Benín, quienes según Betty Ruth Lozano (2017) relatan que “no es ni hombre ni mujer, puede ser el uno o la otra, o todo lo contrario” [p. 280], entre sus saberes está el ser “autosuficiente. De su propio cuerpo saca el material con el que hace su casa y se procura su alimento, por lo que es un paradigma de sobrevivencia. También es insumisa y temeraria, se atreve a retar a deidades más poderosas que ella” [Jaime Arocha, 1999, p. 16], con lo cual, Ammarantha Wass corporiza en la sabiduría ancestral de las mujeres negras, en este caso, del Pacífico colombiano la energía de las parteras que es dadora de vida y ombliga a las comunidades.

En los anexos se encuentran las fuentes documentales, relatos de vida y narrativas sonoras-visuales que sostuvieron las tres estrategias pedagógico-investigativas: i] “Camellos de la U” encargada de acoger los trabajos realizados durante su formación como maestra en la Licenciatura de Español y Lenguas Extranjeras como en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos hasta 2021; ii] El embrujo de su presencia donde se anidan los relatos construidxs por otrxs personas sobre sus experiencias trans-chuecxs



como maestra y activista en Cuerpxs en Resistencia; y iii] El otro lado del telescopio vincula las reflexiones propias frente a los andares que generó lo didactobiográfico y escritivente. Además, es posible acceder a las fotografías compartidas por Ammarantha Wass, la Señora Rosa [mamá], amigxs y las tomadas por mí; también, describí a quienes hicieron posible las situaciones conversacionales como una modalidad de entrevista a profundidad en el ámbito de la construcción de la narrativa [auto]biográficas, de ahí la presencia de la voz y escritura de Ammarantha Wass, así como de otrxs sujetxs en la investigación como generadorxs de saberes de vida en constante transformación. Los archivos fueron almacenados en el siguiente enlace [https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ypvillar\\_pedagogica\\_edu\\_co/EnoGaE7JJlVFr9fg41WcVmYB4UscQNi-YIChyjT61yLrGw?e=tkkCNL](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ypvillar_pedagogica_edu_co/EnoGaE7JJlVFr9fg41WcVmYB4UscQNi-YIChyjT61yLrGw?e=tkkCNL) [el acceso a todo el archivo viviente cuenta con el consentimiento de Ammarantha Wass].

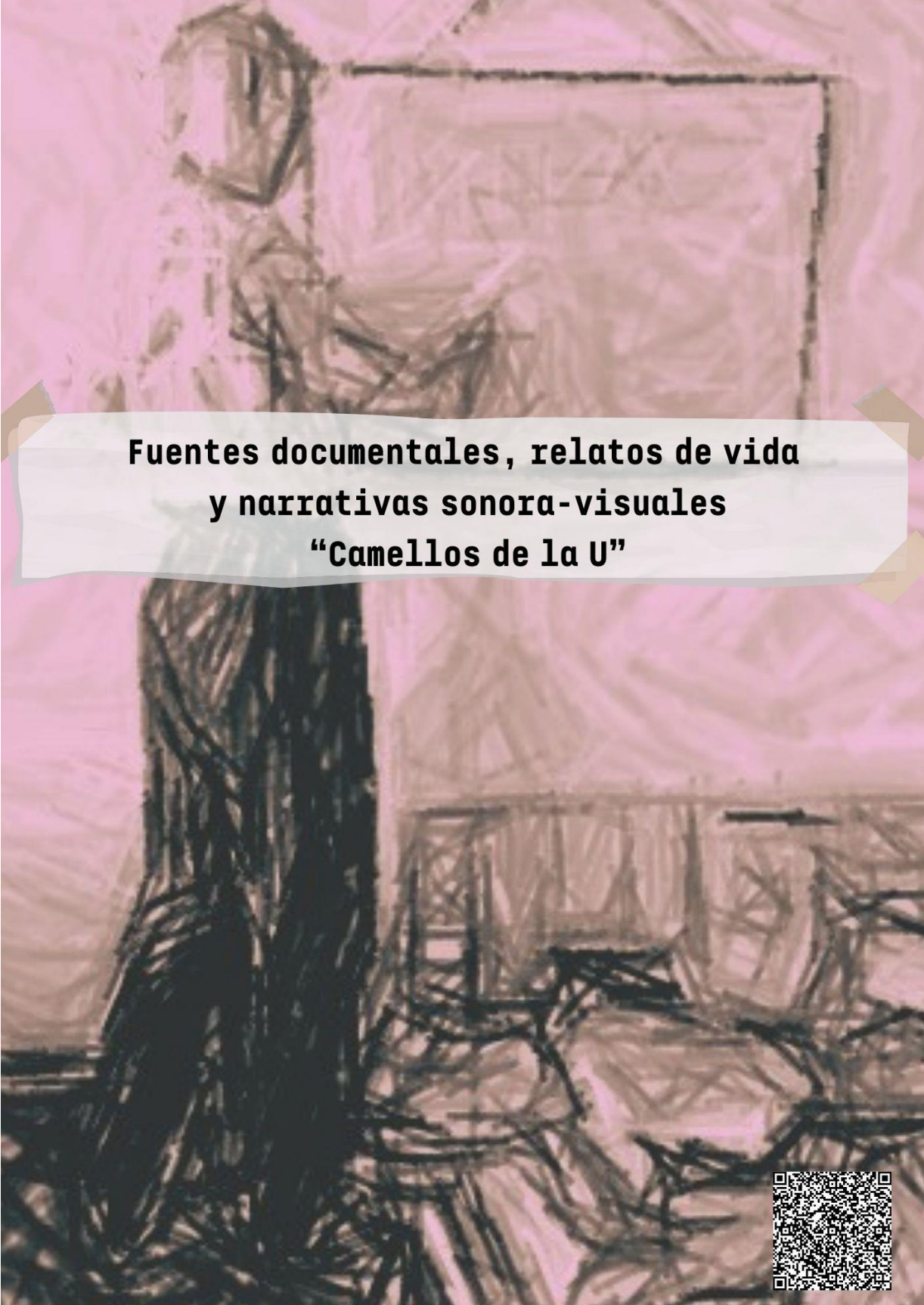
\*El Archivo Viviente se analizó por completo, aunque posteriormente seleccionamos las fuentes documentales, relatos de vida y narrativas sonoras-visuales que consideramos pertinentes en clave de las preguntas y objetivos que sostuvieron la investigación; por tanto, no todas las narrativas (auto)biográficas fueron retomadas quedando a modo de textos inéditos, los cuales, serán abordados en futuros trabajos por Ammarantha Wass. Es así como el reservorio es mucho más amplio que el percibido a lo largo del documento.













**Fuentes documentales, relatos de vida  
y narrativas sonora-visuales  
“Camellos de la U”**



Título	Descripción	Enlace
<p><b>Autobiografía Ammarantha Wass</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2020</p>	<p>Escrito realizado para la clase de Identidad del Estudiante, orientada por la profesora Lida Molina perteneciente a la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. El énfasis está en poder narrar sus trayectorias de vida, para ello recurre a hitos vivenciados y problematizaciones a su lugar de sobrevivencia.</p>	 
<p><b>El track list de mi vida</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2018</p>	<p>Escrito realizado para la clase de Lingüística, Literatura y Semiótica orientada por el profesor Mauricio Torres perteneciente a la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Aquí aborda su relato de vida desde las canciones que marcan sus andares como mujer trans-chueca empobrecida.</p>	
<p><b>Sin radicalismos, no se transforman las bases sociales</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2019</p>	<p>Artículo realizado para una clase de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras y donde hace un recorrido por sus trayectorias de vida, las luchas políticas encarnadas y su lugar en el movimiento feministas.</p>	

<p><b>Guía 1. Vestir</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2018</p>	<p>Taller desarrollado para la clase de Lingüística, Literatura y Semiótica orientada por el profesor Mauricio Torres perteneciente a la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras su énfasis está sobre la forma en que elige vestirse, los sentidos y relaciones con otras personas junto a las intenciones que enmascaran lo identitario como asunto cultural.</p>
<p><b>Guía 4. Análisis bio-histórico a través de la fotografía familiar</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2018</p>	<p>Taller elaborado para la clase de Lingüística, Literatura y Semiótica orientada por el profesor Mauricio Torres perteneciente a la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, la escritura aquí gira en torno a la comprensión de familia, vínculos y afectos, para lo cual Ammarantha recurre a reflexionar sobre sus otras “familias” las constituidas por travas, trabajadoras sexuales, mariquitas, machorras, “mariguaneras” y otrxs sujetxs que la acogieron al ser expulsada de casa.</p>
<p><b>Resumen historia de vida AW</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2020</p>	<p>Escrito realizado para la clase de Teoría y Práctica de los Derechos Humanos I orientada por la profesora Patricia Bryon perteneciente a la Licenciatura en</p>

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, en sus relatos Ammarantha reconoce el proceso didactobiográfico y narrativo que ha venido desarrollado en los últimos años y a través de ello matiza sus experiencias familiares, vínculos con su hermano y madre en conjunto con su devenir político.

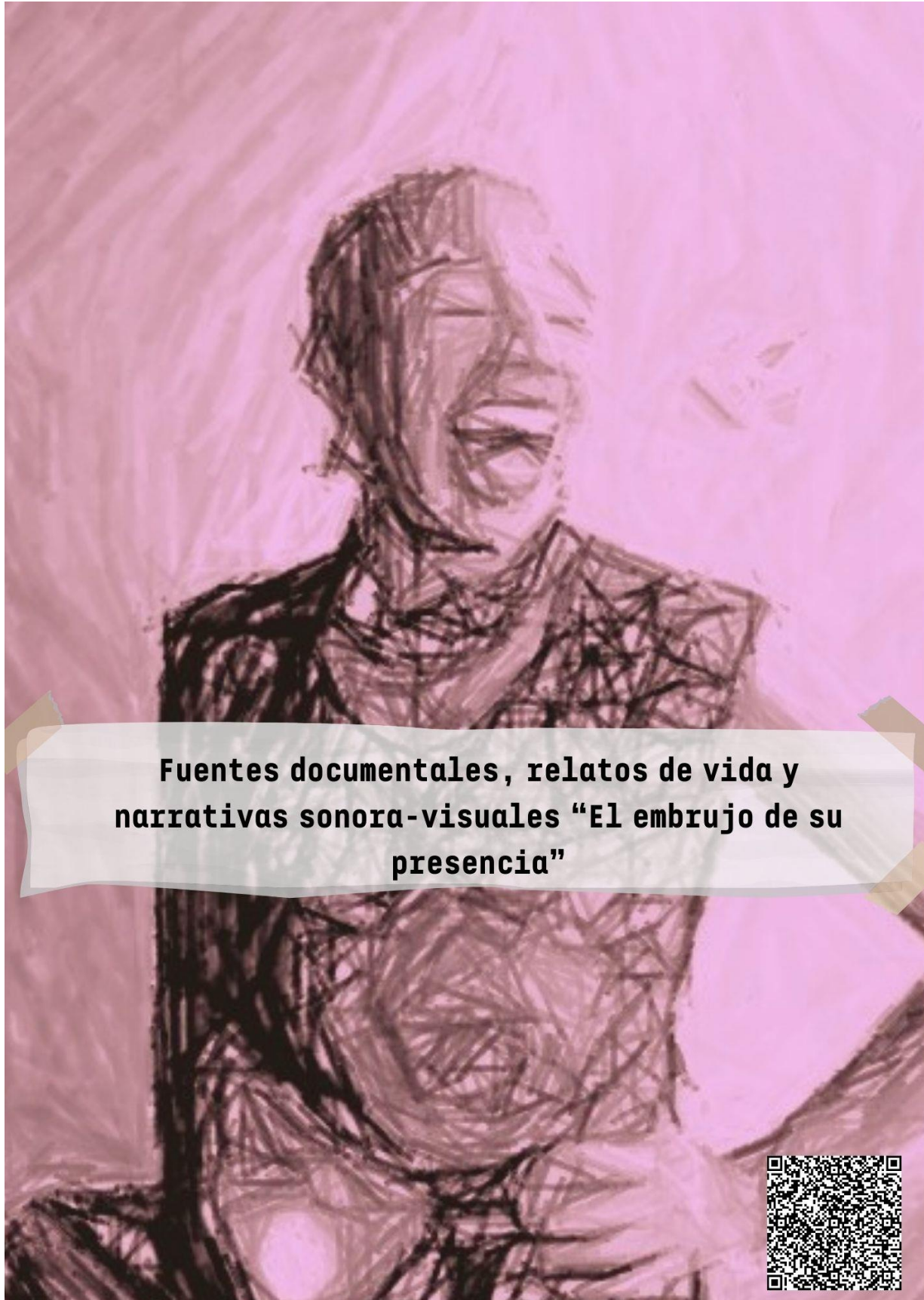
**(Audio)**  
**“Nacimiento de Ammarantha Wass”**

Relato de vida

2021

Podcast creado para la clase de Práctica Pedagógica I perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, el material es un cántico al ritmo de Totó la Momposina sobre el nacimiento de Ammarantha como mujer trans, los reclamos que realiza para tener una vida vivible y la denuncia sobre la sobrevivencia que siempre ha estado rodeándola.


















**Fuentes documentales, relatos de vida y narrativas sonora-visuales “El embrujo de su presencia”**









Título	Autorx	Descripción	Enlace
<p><b>El “AmMor” que se escribe con doble M</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2017</p>	<p>Nathalia Nieto</p>	<p>Carta de Nathalia dirigida a Ammarantha y donde comparte sus sentires frente a la forma en que han tejido los afectos desde el momento de conocerse en la UPN y articular luchas políticas.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>[Video] Ammarantha Wass: símbolo de identidad y luchas trans</b></p> <p>Documental</p> <p>2020</p>	<p>Colombia Informa</p>	<p>Entrevista realizada a Ammarantha por el medio de comunicación alternativo en el Día Internacional del Orgullo LGBT. Entre arengas ella y Jazmín [mujer ciega] se maquillan, visten y practican pole dance en su casa.</p>	 
<p><b>[Entrevista radial] Ammarantha Wass, activista, feminista y trans</b></p> <p>Documental</p> <p>2018</p>	<p>“A la carta” Caracol Radio</p>	<p>Entrevista radial transmitida en uno de los medios nacionales de mayor audiencia en el país, aquí ella comparte algunos de sus procesos políticos y relatos de militancia como mujer travesti y ciega. Quien entrevista suele remarcar su lugar como lideresa en conjunto a la forma en que vivencia lo político al ser una persona con discapacidad que además es trans.</p>	 





<p><b>Diario de campo situación conversacional Silvana Red Comunitaria Trans</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2020</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Luego de conocer, compartir y dialogar con Silvana [lideresa y comunicadora social trans] decidí relatar las resonancias dejadas por ella frente a sus experiencias de lucha y violencia en contextos tanto familiares, políticos, laborales y educativos.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Diario de campo situación conversacional Señora Rosa [mamá Ammarantha]</b></p> <p>Relato de vida</p> <p>2020</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Después de conversar con la Señora Rosa, quise recoger los sentipensares que emergen de su experiencia como mamá de Ammarantha y como trabajadora, mujer, campesina y cuidadora. Asimismo, registré la forma en que logramos el diálogo de manera ralentizada, los silencios, escapes y también sentires puestos en las fotografías que llevó al espacio.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>[Grabación] Diario de campo pasantía doctoral Grupo de Investigación CareNet.</b></p> <p>Documental</p> <p>2020</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Reflexión sobre mi experiencia formativa [Pasantía Doctoral] con el grupo CareNet, donde surgieron sospechas frente a las certezas que tenía en clave de lo metodológico, las cuales, pude conversar en diferentes espacios con el profesorado que conforma el equipo investigativo.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 

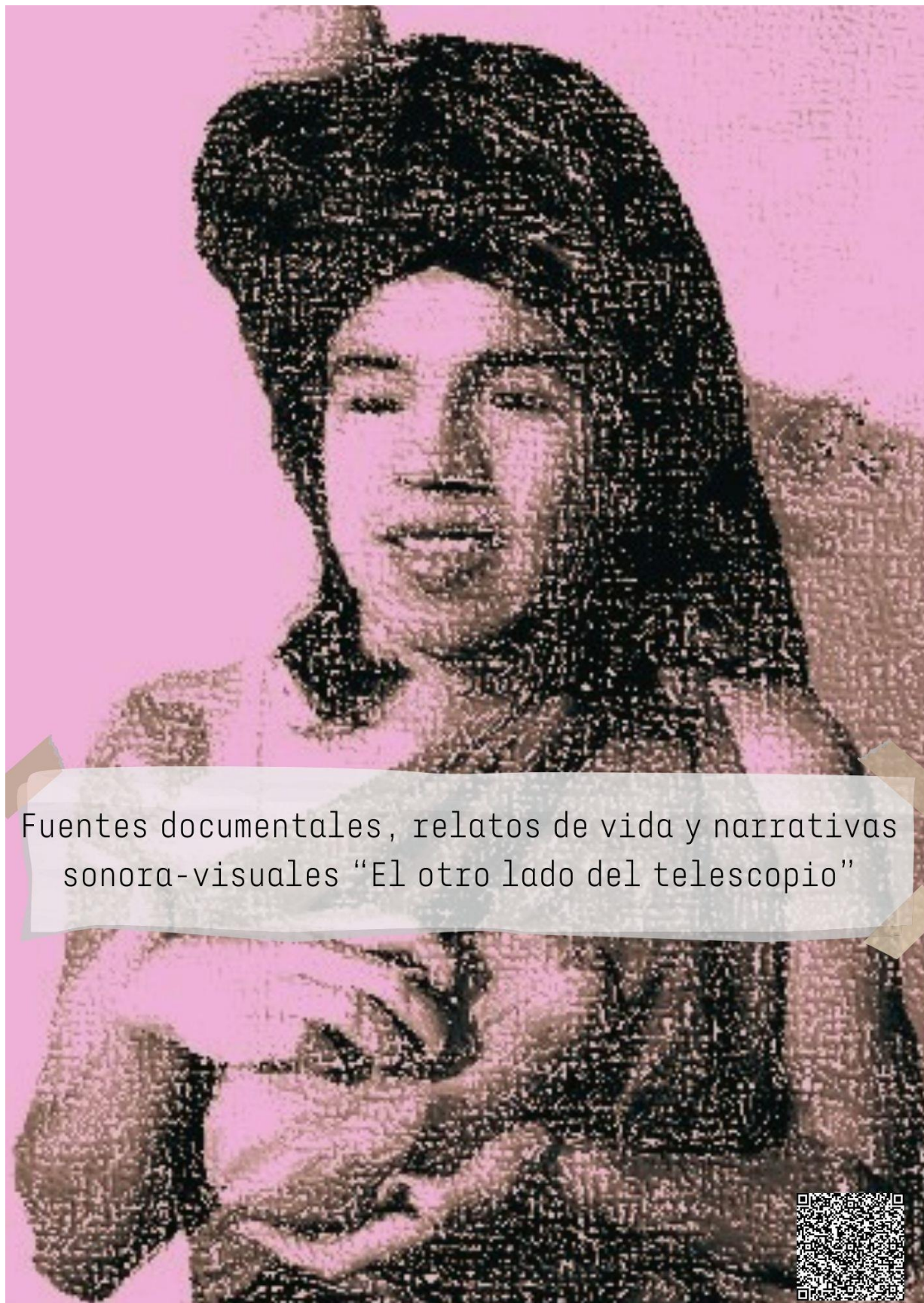
<p><b>Grabación] Diario de campo durante el cierre de la investigación</b></p> <p>Documental</p> <p>2021</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Al finalizar el trabajo de campo deseé recoger las preguntas que dejaba el volver al archivo viviente, esto con miras a no obviar asuntos que solo son posibles en esos instantes de reflexión.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Ammarantha Wass, contra las desigualdades sociales. Ammarantha Wass: activista, trans y ciega</b></p> <p>Documental</p> <p>2017</p>	<p>Pilar Cuartas Rodríguez y Ammarantha Wass. Periódico El Espectador [Sin Clóset]</p>	<p>Entrevista donde se profundiza en la formación como maestra de Ammarantha Wass, sus trayectorias laborales y el activismo con Cuerpxs en Resistencia. Finalmente abordan su tránsito y la relación con la ceguera.</p>	 
<p><b>[Vídeo] Entrevista Sin Clóset historias.</b></p> <p>Documental</p> <p>2017</p>	<p>Periódico El Espectador [Sin Clóset]</p>	<p>Entrevista en vídeo que permite a Ammarantha dar a conocer el rechazo recibido por el movimiento social de personas con discapacidad luego de protestar contra Teletón, también, la constante exigencia a que haga parte [exclusivamente] del movimiento LGBTI porque su imagen afecta a “la gente de bien” chueca. Además, denuncia la contradicción generada por ella al ser una ciega-travesti, para lo cual las personas pasan fácilmente de la compasión al asco.</p>	 

<p>[Grabación] Programa de Radio UPN</p> <p>Documental</p> <p>2020</p>	<p>PazlaVoz, Pedagógica Radio "Miradas Maestras"</p>	<p>Entrevista relacionada a la situación actual de los acuerdos de paz en Colombia, el énfasis de Ammarantha está sobre el incumplimiento del gobierno, la afectación a la vida de las comunidades y la necesidad de movilizarnos.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Vídeo] Protesta Kennedy</b></p> <p>Documental</p> <p>2020</p>	<p>Desconocido</p>	<p>Grabación sobre el posible accionar del ESMAD en la Localidad de Kennedy y donde Ammarantha se encuentra participando.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>[Grabación] Programa "Gente de Colores" Ammarantha Wass</b></p> <p>Documental</p> <p>2017</p>	<p>Programa "Gente de Colores" Unimedios/UNRadio</p>	<p>Entrevista vinculada a la experiencia de Ammarantha como mujer trans con discapacidad y el debate frente al cumplimiento de las políticas públicas para el colectivo.</p>	 
<p><b>[Vídeo] Ammarantha Wass: La lucha de una trans</b></p> <p>Documental</p> <p>2018</p>	<p>Publimetro TV</p>	<p>Entrevista donde abordan la militancia política en Cuerpxs en Resistencia y sus articulaciones con otros colectivos u organizaciones sociales que implican a trabajadoras sexuales, habitantes de calle, comunidad trans y quienes rompen el cuerpo normal.</p>	 



<p><b>Ammarantha Wass: una historia de lucha trans</b></p> <p>Documental</p> <p>2018</p>	<p>Revista Nueva Mujer</p>	<p>Entrevista realizada a Ammarantha Wass por Mónica Garzón Ramírez donde plantea reflexiones sobre su activismo social, el trabajo comunitario y la presencia en los feminismos. Además, comparte el trabajo que desde Cuerpxs en Resistencia realizan en clave de la paz y la memoria de la comunidad trans.</p>	 
<p><b>[Tesis pregrado] Percepción de las personas en condición de discapacidad visual sobre la accesibilidad a los servicios de salud y la normatividad vigente en Colombia</b></p> <p>Documental</p> <p>2018</p>	<p>Pamela Silva Badel [2018]. Programa de Optometría, Universidad del Bosque</p>	<p>Participación de Ammarantha en la investigación para debatir el estado actual de los servicios de salud y la normatividad vigente en Colombia para las personas con discapacidad visual.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Ammarantha, nuestra candidata al Consejo Consultivo LGBT de Bogotá</b></p> <p>Documental</p> <p>2016</p>	<p>Página Web Cuerpxs en Resistencia</p>	<p>Presentación de Ammarantha Wass como candidata al Consejo Consultivo LGBT de Bogotá en representación de Cuerpxs en Resistencia, también, comparten la propuesta política y el flyer convocando a votar #12 en las elecciones populares.</p>	 

<p><b>Obra “Títeres con Memoria” Proyecto USAID -Cuerpxs en Resistencia</b></p> <p>Documental</p> <p>2018</p>	<p>Canal YouTube “Iniciativas CNMH”</p>	<p>Proyecto realizado con comunidad LGBTI víctima de violencia en Colombia por parte de Cuerpxs en Resistencia con apoyo de USAID y donde a partir de narrativas reconstruyeron sus memorias.</p>	 
<p><b>“Cuerpxs en Resistencia”</b></p> <p>Documental</p> <p>2020</p>	<p>Perfil Facebook</p>	<p>Perfil abierto a la comunidad y administrado por Cuerpxs en Resistencia donde comparten sus reflexiones, experiencias políticas, información de trabajo con diferentes organizaciones y un poco de cada militante.</p>	 







Fuentes documentales, relatos de vida y narrativas sonora-visuales "El otro lado del telescopio"













Título	Autorx	Descripción	Enlace
<p><b>Situación conversacional Ammarantha 01</b></p> <p>Relato de vida 2019</p>	<p>Ammarantha Wass, Yennifer Villa y Tania Montenegro*</p>	<p>Diálogo en torno a sus experiencias como mujer trans-chueca en la UPN y la ciudad.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Situación conversacional Ammarantha 02</b></p> <p>Relato de vida 2019</p>	<p>Ammarantha Wass - Yennifer Villa</p>	<p>Diálogo sobre sus experiencias familiares y trayectorias escolares/barriales durante la infancia, adolescencia y juventud.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Como las del borde</b></p> <p>Relato de vida 2019</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Escrito de autoría propia donde problematiza y reflexiona sobre estar en la misera orilla, habitar el borde y sobrevivir. El texto original fue compartido por correo.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Como toda una trans</b></p> <p>Relato de vida 2019</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Escrito de autoría propia con la intención de describir un instante de vida siendo trans en su hogar, es así como, recurre a describir los objetos regados sobre su cama mientras se fuma un cigarrillo y recuerda cómo obtuvo cada uno de ellos, la mayoría regalados o tomados sin permiso.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 



		También, retoma su conciencia de clase para cuestionar el empobrecimiento. El texto original fue compartido por correo	
<p><b>Correos electrónicos 2019-2020</b></p> <p>Documental 2019-2020</p>	<p>Ammarantha Wass - Yennifer Villa</p>	<p>Mensajes intercambiados con Ammarantha donde ella solía compartir reflexiones, sentires, preguntas o recuerdos que surgieron luego de las situaciones conversacionales.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Cuento "Desahucio" escrito para el libro Calle Flamingo: Antología Marica, editado por Izka Lozano Rodríguez.</b></p> <p>Documental 2020</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Cuento escrito en braille y tinta para la apuesta de literatura trava en la escena bogotana, y en el cual con Izka florece el relato de una mujer que recuerda los horrores de una noche mientras lucha por su tierra.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p>  
<p><b>Del caudillismo y sus dramas</b></p> <p>Relato de vida 2019</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Luego de estar en diferentes contextos de lucha [barriales, estudiantiles, con trabajadoras sexuales, firmantes de paz, entre otros] Ammarantha se aventura a compartir sus reflexiones políticas como "Diva del Tropol". Al finalizar propone claves para reimaginar la colectivización de las luchas mediante relaciones horizontales y no caudillistas.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 

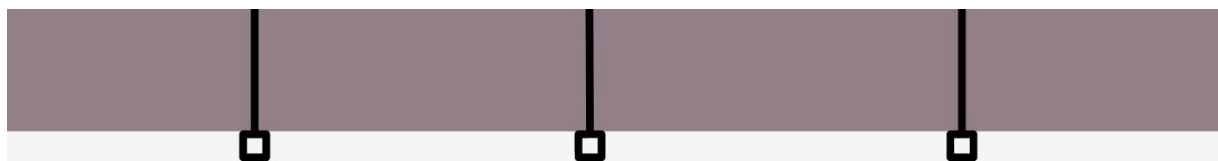
<p><b>Situación conversacional Ammarantha 03</b></p> <p>Relato de vida 2020</p>	<p>Ammarantha Wass - Yennifer Villa</p>	<p>Diálogo en clave de sus experiencias de violencia sexista y capacitista en la UPN, específicamente en la relación pedagógica con el profesorado.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Intervención de Ammarantha Wass en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)</b></p> <p>Documental 2019</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Conferencia realizada por Ammarantha durante el lanzamiento del Observatorio de Género y Derechos Humanos UPTC, aquí ella encara la reflexión de los DDHH como feminista y maestra, asimismo, trae una puesta performativa durante cada intervención-pregunta de lxs asistentes junto a posibles retos que pueden enfrentar ante el cuidado de la vida.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Memorias Tropeleras</b></p> <p>Relato de vida 2020</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Escrito de autoría propia allí reflexiona sobre la forma en que descubrió el tropel en la UPN, su vínculo desde la escuela con la Universidad Pública, los deseos por ser estudiante y la lucha anticapitalista y antipatriarcal entre el PUM y el BUM.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 

<p><b>[Vídeo]</b>  <b>Intervención política de Ammarantha durante la protesta Antiteletón en 2017</b></p> <p>Narrativa sonora-visual  2017</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>El vídeo tiene una duración de 5:30 minutos y fue compartido en Facebook a través del perfil “Teletón No Más”, el discurso de Ammarantha está en perspectiva de mostrar la forma en que impacta la vida del colectivo de personas con discapacidad la Teletón junto a la no garantía de vidas dignas por parte del Estado.</p>	 
<p><b>[Vídeo] Programa Voces no Autorizadas “Capitalismo y Capacitismo en Tiempos de Coronavirus” ASPU-UPN</b></p> <p>Documental  2020</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Programa virtual organizado desde el Sindicato de Profesores Universitarios [ASPU] seccional UPN, el objetivo era abordar la forma en que se entrecruza el capitalismo y capacitismo como sistemas de dominación en la vida de sujetos con discapacidad, específicamente trans-chuecxs y mujeres.</p>	 
<p><b>[Artículo]</b>  <b>“Historia de vida: hijo de un dios menor”</b></p> <p>Relato de vida  2015</p>	<p>Revista Voto Incluyente  “Diversidad, género y capacidades diferenciadas”</p>	<p>En el artículo William reflexiona sobre su experiencia como joven, ciego y gay en un contexto que suele recordarle su lugar como “pecador” al desear otros hombres y no responder al mandato heterosexual obligatorio.</p>	 

<p><b>[Artículo] “un mundo capaz de entender la diferencia”</b></p> <p>Relato de vida 2014</p>	<p>Revista Sentiido “Género, diversidad sexual y cambio social”</p>	<p>William escribe como lector para compartir las violencias recibidas al ser un joven ciego y gay, para ello relata las prácticas cotidianas mediante las cuales persiste la ausencia de educación sexual en los colegios, la influencia de la iglesia católica en la vida de todxs, el rechazo de las familias a la comunidad LGBT y su apuesta por amar en medio de la barbarie.</p>	 
<p><b>[Artículo] “No más Teletón”, Inclusión, no Teletón.</b></p> <p>Relato de vida 2016</p>	<p>Revista Sentiido “Género, diversidad sexual y cambio social”</p>	<p>Escrito de William en contra de la filantropía capitalista y la aparente solidaridad que niega la dignidad para las personas con discapacidad, al convertir sus vidas en un espectáculo que es vendido por la televisión nacional y cuenta con el apoyo del Estado. Del mismo modo, posiciona la lucha Antiteletón y convoca a movilizarse.</p>	 
<p><b>[Artículo] “Mi apariencia mi comportamiento mi identidad. Historias de vida. Me pregunté si de verdad sería tan feo”</b></p> <p>Relato de vida 2016</p>	<p>Revista Sentiido “Género, diversidad sexual y cambio social”</p>	<p>Texto escrito por William a sus 21 años y donde discute cómo siempre le insistieron en su “no apariencia de gay” generando sospechas sobre si era real su deseo por otros hombres y su apuesta de amorosidad no heterosexual al ser ciego.</p>	 



<p><b>[Video] Clase CLACSO "Erotismos, deseos anticapacitistas y antipatriarcales"</b></p> <p>Documental 2019</p>	<p>Ammarantha Wass, Yennifer Villa, Natalia Puentes y Kevin Angélica Lineros</p>	<p>Diálogo entre malqueridas para abordar las experiencias eróticas, sexuales y situadas en el placer que hemos habitado. También, develamos las violencias sexistas y capacitistas que sobre cuerpos trans-chuecxs, chuecxs y de mujeres se ejercen en diferentes contextos, particularmente en el de los vínculos erótico-afectivos/eróticos o sexuales</p>	 
<p><b>Transcripción sustentación anteproyecto doctoral</b></p> <p>Documental 2020</p>	<p>Yennifer Villa</p>	<p>Socialización formal del anteproyecto doctoral frente a lxs tres juradxs [institucional, nacional e internacional] y directora de tesis.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Situación conversacional Ammarantha 04</b></p> <p>Relato de vida 2020</p>	<p>Ammarantha Wass - Yennifer Villa</p>	<p>Diálogo en torno a los procesos de inclusión educativa en la UPN, el énfasis estuvo puesto sobre la formación como maestra y sus vínculos con profesorxs, estudiantes, administrativxs y directivas UPN.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 
<p><b>Correo electrónico de Ammarantha Wass al retornar sobre el Archivo Viviente.</b></p> <p>Relato de vida 2021</p>	<p>Ammarantha Wass</p>	<p>Luego de retornar Ammarantha Wass al Archivo Viviente, particularmente a las situaciones conversacionales [que fue su mayor interés], ella compartió un correo electrónico con sus sentipensares.</p>	<p>Carpeta OneDrive</p> 



\*En algunas situaciones conversacionales Ammarantha decidió que sus amigas estuvieran presentes para aportar a la reflexión, de allí el reconocimiento a sus voces.



Situaciones Conversacionales: Sujetxs  
participantes y Colectivos Sociales\*

Nombres	Relación	Colectivo o Institución	Sentidos orientadores de su participación
Zully Nicole Sarmiento	Compañera de clases de Licenciatura en lenguas extranjeras: español e inglés	Diálogo en torno a sus experiencias como mujer transchueca en la UPN y la ciudad.	Compañera que durante y después de la explosión en la UPN estuvo atenta y recogió apoyos para el bienestar de Ammarantha
Grasie Nataly García	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicante educación especial época escolar de William</li> <li>• Amiga en la preadolescencia y juventud</li> <li>• Profesora catedrática en la UPN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colegio Gerardo Paredes</li> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> </ul>	Profesora de su época escolar, amiga durante la preadolescencia y juventud
Magda Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directora Departamento de lenguas durante el 2021</li> <li>• Profesora en Licenciatura de lenguas extranjeras: español e inglés, actualmente Decana en la Facultad de Humanidades</li> </ul>	Universidad Pedagógica Nacional	Directora del Departamento de lenguas durante el primer proceso de admisión de William Andrés Silva y Decana de la Facultad de Humanidades durante su proceso formativo en la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras
Patricia Bryon	Profesora Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos [LECO]	Universidad Pedagógica Nacional	Profesora de I semestre de la LECO luego de la transferencia interna de Ammarantha en la UPN



Jhónatan Echeverría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amigo de Ammarantha Wass compañero del Colectivo LINCE-UPN</li> <li>• Licenciado en Educación con énfasis en Educación Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• LINCE-UPN</li> </ul>	Amigo de Ammarantha en épocas futboleras, también en los primeros semestres de la universidad, perteneció a LINCE-UPN. Hombre con dis/capacidad visual egresado de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial.
Osana Medina	Coordinadora durante la administración 2014-2019 del GOAE UPN	Universidad Pedagógica Nacional	Profesional a cargo de los apoyos pedagógicos, socioeconómicos y psicológicos a estudiantes de la UPN hasta 2019
Johana Hidrobo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos [CTHPC]</li> <li>• Compañera del Colectivo LINCE-UPN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• LINCE-UPN</li> </ul>	Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, profesional a cargo de apoyos pedagógicos en el CTHPC, perteneció a LINCE-UPN. Mujer con dis/capacidad visual
Alejandra Beltrán	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante Licenciatura en Filosofía UPN</li> <li>• Lideresa estudiantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• Movimiento Estudiantil UPN</li> </ul>	Mujer lideresa estudiantil y amiga de Ammarantha Wass
Niño Edith	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos</li> <li>• Militante política desde los feminismos punk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• Furia diversa y callejera</li> <li>• Garras de Acero</li> <li>• Movilización Social por la Educación [MSE]</li> </ul>	Amigx/compañerx militancia política feminista, queer, antiabolicionista

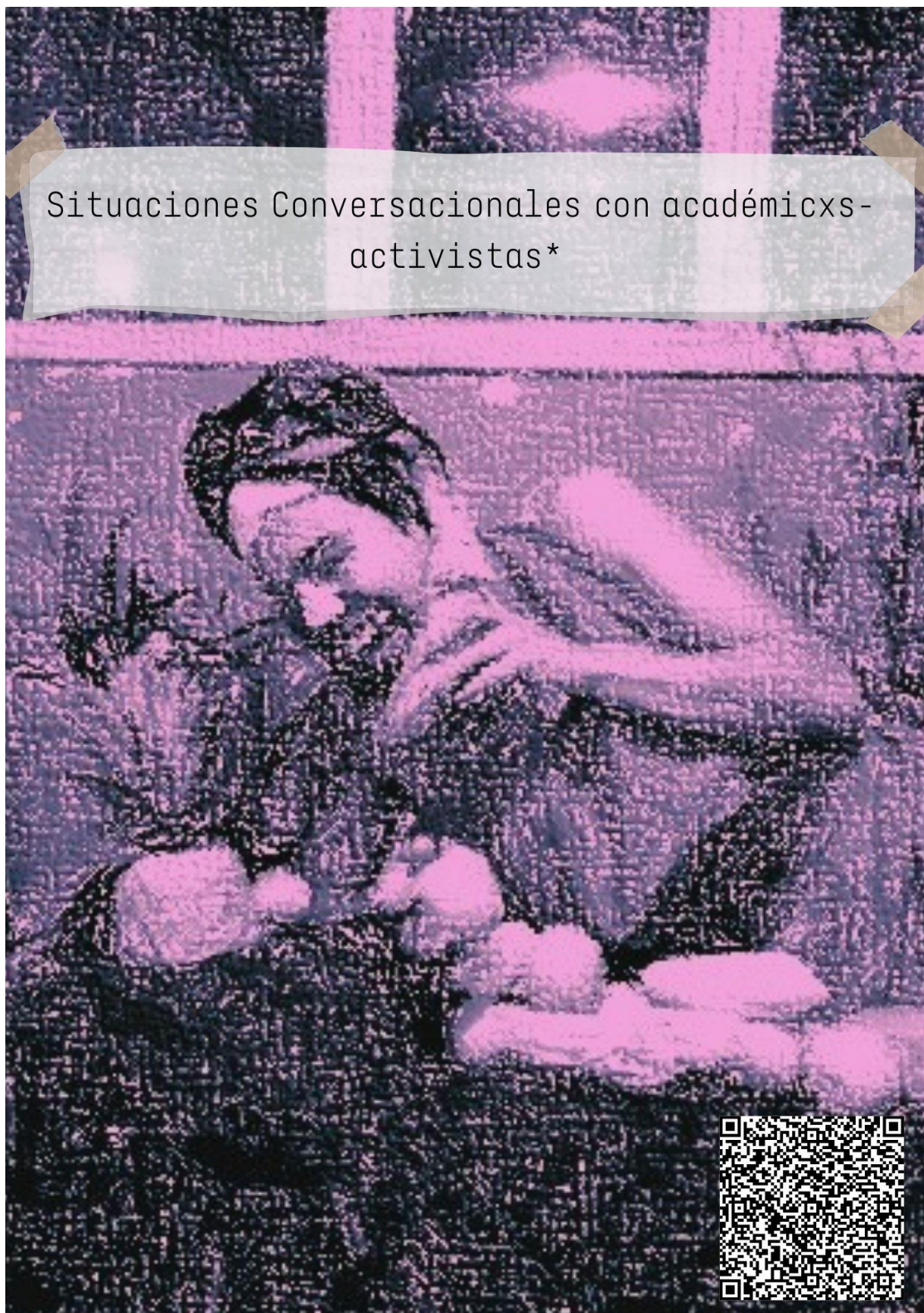
Natalia Puentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos</li> <li>• Militante política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• Movilización social por la Educación [MSE]</li> <li>• Malditas Lisiadas</li> </ul>	Amiga, compañera de militancia política, feminista, mujer con dis/capacidad "Maldita Lisiada"
Nathalia Nieto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos</li> <li>• Amiga</li> <li>• Militante política</li> </ul>	Universidad Pedagógica Nacional	Amiga de universidad, y barrio, compañera de militancia política
Tania Montenegro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante Licenciatura en Filosofía</li> <li>• Amiga</li> <li>• Compañera de apartamento hasta 2020</li> </ul>	Universidad Pedagógica Nacional	Amiga de militancia política y compañera de apartamento
Liliana Garzón	Profesora de tifloeducación Colegio Gerardo Paredes	Colegio Paredes Gerardo	Profesora de educación especial perteneciente al colegio Gerardo Paredes, donde Ammarantha cursó toda su educación escolar
Mauricio Torres	Profesor Licenciatura de lenguas extranjeras: español e inglés	Universidad Pedagógica Nacional	Profesor espacios académicos Licenciatura de lenguas extranjeras: español e inglés durante la formación de Ammarantha en dicho programa

Constanza Liceth Pérez [Connie]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feminista</li> <li>• Mujer con dis/capacidad física</li> <li>• Licenciada en lenguas extranjeras</li> <li>• Lideresa social</li> </ul>	Polimorfas	Amiga, compañera de militancia política desde la experiencia de la dis/capacidad y los feminismos, maestra en inglés y francés
"Silvana"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mujer trans</li> <li>• Activista de la Red Comunitaria Trans</li> <li>• Comunicadora Social</li> </ul>	Red Comunitaria Trans	Compañera de militancia política por los derechos de la comunidad trans y trabajadoras sexuales. Comunicadora Social
Rosa Suárez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mamá de Ammarantha</li> <li>• Trabajadora</li> <li>• Cuidadora</li> </ul>	Familia	Trayectoria familiar, relación madre e hija

\*Las personas y colectivos sociales aquí mencionados y presentes a lo largo de la investigación fueron seleccionados por Ammarantha Wass en el momento de profundizar sobre otras narrativas pertenecientes al trabajo de campo, lo que implicó gestión directa con cada unx para presentar los sentidos investigativos, coordinar cada encuentro (estos fueron virtuales dada la pandemia mundial y las restricciones de movilidad en Bogotá -2020-); es así como, mediante la plataforma Microsoft Teams administrada por la UPN realizamos los diálogos, grabaciones y posteriormente se transcribió cada situación conversacional manteniendo intactos los relatos. Al finalizar el proceso no fue posible acordar dos situaciones conversacionales: i) lideresa de Cuerpxs en Resistencia y ii) profesora de la facultad de humanidades, asunto comprensible dadas las circunstancias vivenciadas por todxs.




Situaciones Conversacionales con académicxs-  
activistas\*



Nombre	Información general	Propósito
Asunción Pié Balaguer	Investigadora UOC, campo de los estudios críticos en discapacidad y feminismo. Autora libro "Insurrección de la vulnerabilidad, La. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia" [2019]	Se profundizó en las discusiones sobre las fragilidades, el cuidado y discapacidad planteadas por la autora en el libro Insurrección de la vulnerabilidad, La. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia" [2019].
Miguel Salas	Investigador tesis doctoral "Acción socioeducativa y locura. Tramas, narrativas y experiencias en el ámbito de la salud mental en Galicia" [2017]	A partir de la tesis doctoral abordamos la construcción de narrativas con sujetos que habitan la frontera de la locura, también, el lugar de lo educativo y la relación entre enfermedad y capitalismo.
Lucas Platero	Investigador Universidad Autónoma de Barcelona, campo de las pedagogías trans- formadoras. Activista trans	La conversación fue encaminada a reconocer la propuesta de pedagogías trans-formadoras del autor, en conjunto con los caminos de lucha del movimiento trans en España, las personas con discapacidad y los feminismos.
Miriam Arenas	Investigadora UOC, campo de los feminismos	El diálogo estuvo orientado hacia la relación entre estudios críticos en discapacidad y clase social, con miras a problematizar el impacto de desclasas las discusiones al interior de los estudios crip-queer.

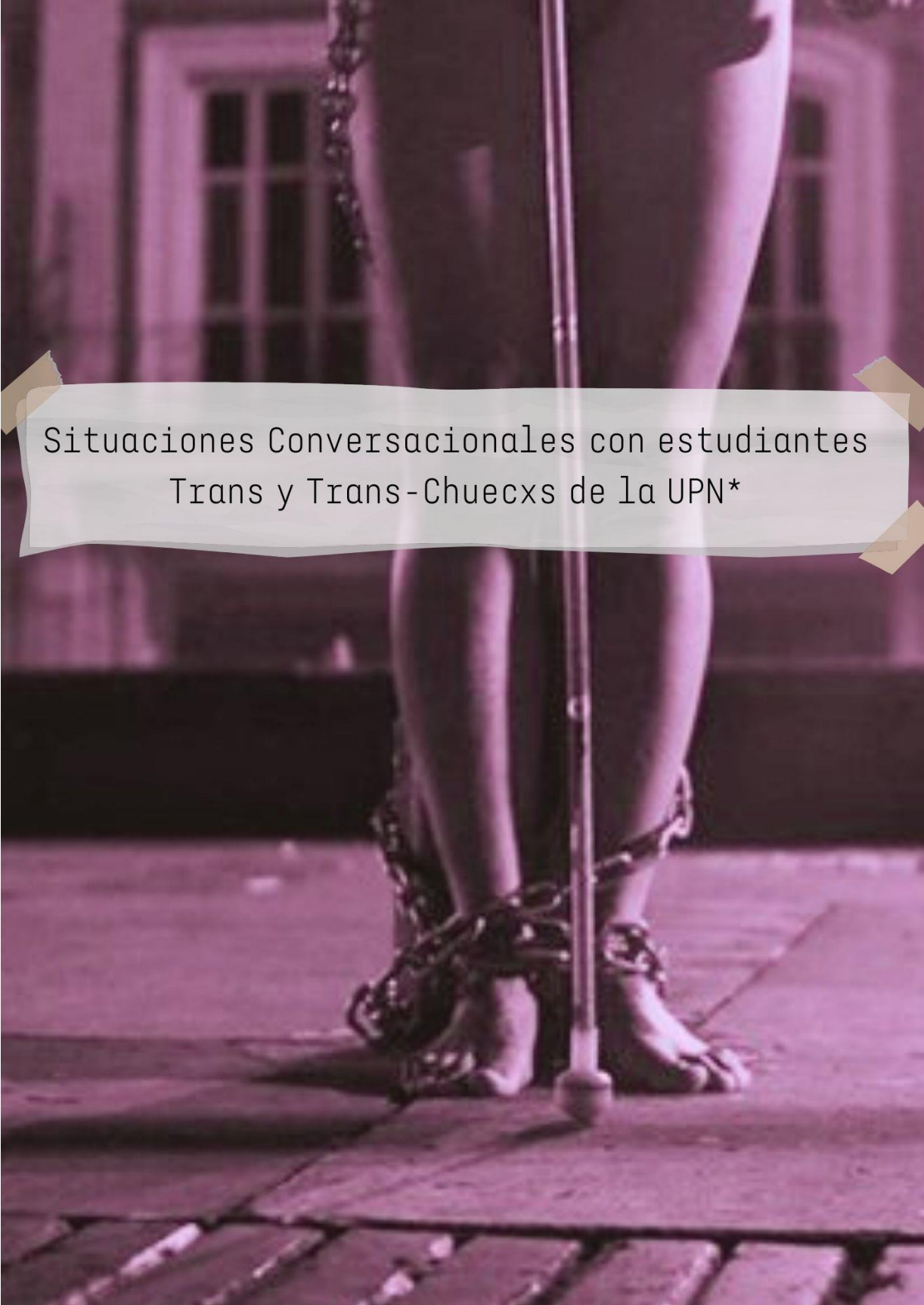


Jordi Planella	Investigador UOC, Campo de las pedagogías sensibles y el cuerpo. Autor libro "Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación" [2017]	Se profundizó en las discusiones al interior del libro "Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación" [2017] sobre pedagogía crítica y el lugar de lo comunitario al imaginar otras sensibilidades. También, logré conocer experiencias de inclusión laboral para personas con discapacidad en la UOC.
Andrea García	Investigadora UOC, campo de los estudios críticos de la discapacidad y feminismos	El diálogo estuvo relacionado con los colectivos y movimientos sociales de personas con discapacidad, el lugar de la teoría crip y los feminismos.
Xavi Cela	Investigador tesis doctoral "Masculinitats [In]Habitables: Transaccions, gènere i patiment mental entre els adolescents i joves" [2020].	Conversación fue sobre la relación entre enfermedad mental, juventudes y género abordadas en su trabajo doctoral.
Sam Fernández	Investigador en el campo de los estudios trans e intersexuales, Activista trans	La conversación estuvo orientada a conocer las reflexiones que en clave de lo trans han surgido en España, las disputas por los derechos humanos y los modos de investigar relacionados a las narrativas biográficas.
Nizaiá Cassiányde	Investigadora UOC. Maestra migrante, campo de los estudios decoloniales	El diálogo se enfocó sobre los trabajos de frontera sobre experiencias trans y cuerpos racializados en España y Francia, también, conocí el trabajo realizado desde los feminismos



al problematizar el  
entrecruzamiento con el  
lugar de migrantes.

\*Lxs académicxs-activistas que participaron hacen parte del Grupo de Investigación CareNet o fueron sugeridas las lecturas de sus trabajos y acercamientos durante la Pasantía Doctoral realizada en 2020 con la Doctora Asunción Pié Balaguer en la UOC. En el caso de Jordi Planella, Asunción Pié Balaguer y Miriam Arenas se cuenta con grabación y transcripción del diálogo, en los otros casos opté por la toma de notas junto a la lectura con comentarios de sus trabajos investigativos



Situaciones Conversacionales con estudiantes  
Trans y Trans-Chuecxs de la UPN\*



Nombre	Información general	Participación
Kevin Angélica Lineros  Relato de vida 2019	<p>Hombre trans-sordo, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria** con énfasis en Derechos Humanos, líder del Colectivo Arcoíris donde participa comunidad LGBTI sorda, su trabajo político implica cuestionar la manera en que género y dis/capacidad siguen sin ser entrecruzados para comprender las marcas de exclusión/discriminación que constituyen, igualmente, la no neutralidad de la lengua de señas al nombrar las experiencias sexuales, eróticas y amorosas de la comunidad sorda, finalmente, habita las preocupaciones sobre cómo operan las violencias sexistas al interior de las familias de sujetos sordos que se auto-reconocen como gays, lesbianas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CLASE CLACSO “Erotismos, deseos anticapacitistas y antipatriarcales”</li> <li>• Situación conversacional Kevin Angélica Lineros</li> </ul>
Juan Sebastián Cifuentes Villamil  Relato de vida 2018	<p>Hombre trans, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, interesado en la pregunta por las corporalidades, el cuidado y la sanación para la comunidad trans; durante los últimos 2 años estuvo dedicado a acompañar procesos pedagógicos en el GOAE e investigar desde las experiencias de estudiantes trans la manera de co-construir lineamientos para la política interna en la UPN y el acompañamiento psicosocial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación conversacional estudiantes trans UPN</li> </ul>
Johanna Pérez  Relato de vida 2018	<p>Mujer Trans, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, lideresa Red Comunitaria Trans, sus intereses están en clave de pedagogizar la experiencia trans en la UPN, defender la vida de la comunidad trans [muchas de ellas ejercen el trabajo sexual en el barrio Santa Fe de Bogotá]. .</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación conversacional estudiantes trans UPN</li> </ul>

Asimismo, está articulada a diferentes iniciativas que implican problematizar las políticas públicas LGBTI, las pedagogías modernas y el arte

\*Como investigadora consideré importante conversar durante el 2018 y 2019 con estudiantes trans y trans-chuecxs de la UPN con miras a conocer sus experiencias formativas, sentires y propuestas en clave de los procesos inclusionistas junto a los procesos formativos como maestrxs que encarnan; posterior a ello, compartí cada diálogo (que fue transcrito) con Ammarantha Wass con miras a profundizar en algunos ejes, como fueron: i) inclusión educativa, ii) violencias sexistas y capacitistas y iii) los tránsitos del género en maestrxs. Finalmente, se potenció la electiva "Pedagogías Queer: Género, Sexualidad y Educación" al ser un espacio de encuentro entre diferentes sujetxs y colectivxs sociales.

\*\*En la actualidad Kevin y Juan Sebastián son egresados de las UPN.