

CUIRPOS DOSEN-CRIPTADOS



Pedagogías
ANTINORMATIVAS, UN PUÑAL
PARA DESHOJAR EL TERROR

CUIRpos desen-CRIPtados: pedagogías antinormativas, un puñal para deshojar el terror

**Trabajo de Grado para Optar el Título de:
Licenciadxs en Ciencias Sociales**

**Juan Pablo Arbeláez Maldonado
Celiann Ortiz Salazar**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, Colombia
2023**

CUIRpos desen-CRIPtados: pedagogías antinormativas, un puñal para deshojar el terror

**Trabajo de Grado para Optar el Título de:
Licenciadas en Ciencias Sociales**

**Juan Pablo Arbeláez Maldonado
Celiann Ortiz Salazar**

**Tutora
Nathalia Martínez Mora
Doctora en Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, Colombia
2023**

Agradecimientos

El viento sopla y nos amontona
Se acerca la plaga, fiebre rosa
Somos los putos, tortas, marikas
Somos las trans, travas, grasitas

Nacimos moviendo las caderas
Fuimos quemadas las hogeras
Nos dicen desviados y promiscuos
También fuimos desaparecidos

Dicen que somos las invertidas
Ella es él, él es marika
Somos las invertidas
Ella es él, él es marika

Las invertidas – Sudor Marika

Tomamos las últimas tres sílabas de la palabra agrade-cimientos porque cada ser que ha compuesto está malsana producción ha sido un ladrillo, un adoquín, una baldosa, un cimiento que con el tiempo ha sostenido nuestro TRANSitar polilla. Estas letras son un obsequio quizá un poco tardío... las siguientes páginas rabiosas, llenas de amores y dolores son nuestro regalo para aquellas que a diferencia de nosotrxs no pudieron sobrevivir, encendemos una luz para mantener su memoria latente, para rezarles y agradecerles a todas nuestras hermanas trans, travestis y chuecas, recordando que podrán cortar todas las flores, pero no detendrán la primavera.

En el TRANSitar de nuestras vidas siempre ha sido difícil creer que nuestro destino le pertenece a un dios, sobre todo a este dios horrible que parece susurrarle en el oído a sus criaturas el mandato de odiarnos a nosotrxs -las locas, las plumas, las maricas, las machorras, las degeneradas-; sin embargo, al ver que desde hace seis años nos encontramos transitando juntxs, como (sobre)vivientes de este mundo hostil pareciera preciso agradecer a lo que sea que exista, al

destino, a la fortuna o a los rezos escuchados en los que reclamamos a la existencia un amor que nos sujetará fuerte la mano, para poder andar, sin miedo a desaparecer.

Agradecemos las casas del 20 de Julio y del Tunal que nos vieron trasnochar y rompernos en mil pedazos, las que nos acogieron en las noches frías de estudio y de lectura. De manera seguida agradecemos a mami Cris y mami Martha por su apoyo incondicional, por su amor eterno, la comida casera, el cobijo y el consejo para seguir TRANSitando el mundo y la hostilidad de la academia. Así como a papá Ernesto por ser nuestro conductor elegido en las noches en que nos veíamos abandonadxs por el transporte público, por supuesto, agradecemos a López, Mona, Niño Muñeco, Dark, Corchea, Jack y Snow quienes con sus lenguas ásperas nos han recordado que somos cuerpo y seguimos vivxs.

Y en este TRANSmutar agradecemos a María Gaitán, La Merrie, María Puñales por ser nuestra real en todo momento, por desjerarquizar los amores y brindarnos su corazón, su escucha, su apane, su hogar. Nuestro infinito agrade-cimiento por extender las alas polilla para volar la vida, por enseñarnos a bordar con hilo macramé las grietas que llevamos dentro de nuestro cuerpo. Queremos recordar-nos a modo de postal exponiendo en Sebastián de Belalcázar, ojalá el destino nos vuelva a llevar allá para sentir el viento pegar en nuestros rostros y abrazar-nos en los caminos recorridos.

De igual forma agradecemos a Ed, Sergio, Tai, Natalia, La Coqueta, Carolina Calle, Martín, Lebeb, Maick, Macarena, Paola, Yennifer, Zeta, Leslie y Amarantha quienes nos dieron cobijo en el cuarto de la criada y nos enseñaron otras formas posibles del amor colectivo desde las voces quebradas que seguían a Juan Gabriel, Chavela Vargas, Daniela Romo, Ivy Queen y otras tantas que cantamos en cantinas pérdidas a nivel nacional. Y en una suerte de complicidad nuestra vida se vio inundada por el fuego eterno de Alter-ando la academia y cada ser que la compuso;

nuestro agradecimiento genuino a Michael de quien hemos bebido de su experiencia vital para formarnos ética, política y académicamente ¡*Hermanx, gracias por aullar y gemir junto a nosotrxs, tus ladridos son un aliciente para seguir potenciando nuestras apuestas en este planeta caos!*

Así mismo, queremos agradecer a Carolina Gutiérrez y Geraldine Narváez quienes alrededor de la palabra, el cuidado, las risas, el apañe, el consuelo y en definitiva el amor, construyeron una guarida para recuperar nuestros cuerpos heridos. Y aunque al culminar este proceso se encuentren habitando otros lugares y otras apuestas, las marcas de su cariño sigue presentes en nuestro corazón polilla.

Y aunque no quisiéramos que quedara solo en agradecimientos, queremos abrazar la existencia de nuestro amor, cómplice, amiga, mariposa, compañera, la maestra miel, ricitos de oro Nathalia Martínez Mora por abrimos constantemente su corazón, por permitir-nos ser junto a ella, por el abrazo con su alas mariposa a nuestro cuerpo cansado y roto, por pincelarnos caminos éticos y pedagógicos en donde agenciar nuestra mutación reptil. Reiteramos que sin ella nada de esto hubiese sido posible porque junto a nosotrxs se acuerpo como forma de resistencia ante la norma académica. Le agradecemos por abrimos su hogar tan lleno de color, olor, de comida gourmet y de pelitos volando, por permitimos conocer a Luna, Cloe, Simona, Manny, Kocoa y el espíritu circundante de Aggy, *no te alcanzas a imaginar cómo se hincha nuestro corazón al escuchar cada ladrido en la puerta de la casa, no te alcanzas a imaginar cómo nos alumbras la vida con tus sentires y el refugio de tu amor.* Asimismo, agradecemos a Orlando por permitimos entrar en su hogar y estar hasta altas horas de la noche conviviendo con nuestras risas estrepitosas.

Ahora como profxs polilla queremos agradecer a cada uno de lxs estudiantes de la Electiva Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz, a Karol, Johan, Ania, Santiago Liberato, Sebastián, Leidy, Valentina, Daniela, Geraldine, Milena, Angie, Kat,

Brayan, Mario-neta, Cami, Jesús, Carol, Santiago Sarmiento, Stephán, Maira, Carol Natalia, Juan y Michael, pues sin nuestros peligrosos, mariposos y ruidosos encuentros vespertinos, no hubiésemos llegado a la conclusión de este proyecto y a la multitud de reflexiones y sentires que hoy nos permiten soñar otra escuela posible. Gracias queridxs por ser una esperanza para todxs lxs niñxs que vienen con una alita rota, nunca abandonen la posibilidad de la ensoñación y la incomodidad para urdir un mundo menos hostil.

Finalmente, queremos agradecer a Jessica Morales, Alanis Bello, Liliana Chaparro, Sonia Torres, Alejandra Jaramillo, Byron Ospina, Jorge Aponte, Juan Carlos Torres, Alba Pinto, Andrea Lizarazo, Mario Hurtado, Luis Guillermo Torres, Óscar Lombana y otros tantos profes que desde sus apuestas nos muestran cotidianamente que otras pedagogías son posibles. Agradecemos también a quienes se vayan acercando a esta malsana producción construida desde las letras más incisivas.

¡A todxs gracias!

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Introducción	10
1. Narrar(se): entre sendas y caminos para desestabilizar los relatos de opresión.....	18
1.1. Entomología [des]encarnada: sobreviviendo como hermanxs.....	18
1.2. Corporalidades: situando la monstruosidad	20
1.2.1. Cuerpos desviados y quebrados: relatos <i>cuir</i> y vidas chuecas	22
1.2.2. Taxonomía: cuerpxs en desintegración	27
1.2.2.1. Yo: trans... pirada.....	28
1.2.2.2. Mulán	30
1.2.3. Normatividades: la legitimación de la normalidad	33
1.3. Polifonías transmari-chuecas: entretejiendo hilos teóricos	46
2. Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz.....	55
2.1. Soy unx maestrx peligrosx: encarnando la resistencia queer y crip en el aula	55
2.1.1. “Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota, y yo quiero que vuelen compañero”: TRANSitando los caminos de la injuria queer-cuir	56
2.1.2. “No quiero más cargos, ni casilleros en donde encajar”: un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip	65
2.1.3. Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror	73
2.2. Apropiaciones desde la injuria y la marginalidad a modo de propuesta electiva	77
2.3. Terroristas del A207	80
3. Memorias y remembranzas de dos niñxs atravesadxs por la bala, a dos profxs polilla	88
3.1. El primer cacareo de una jauría <i>hyaenidae</i> (hienas).....	88
3.2. Lo Queer: acercamientos teóricos	91
3.3. Tejiendo de otro modo: cuir, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala	95
3.4. Un 8M que deja rezagos: a modo de reflexión	103
3.5. ¿Quién defiende al niñx queer?.....	105
4. Reflexiones de (TRANS)eúntes de cuerpos anómalos	116
4.1. “Yo, monstruo mío”: entre cuerpos rotos, muñecas cyborgs, manos de langosta y muñecas de segundazo.....	116
4.2. Melancolía de la normalidad: diálogos junto a una profa lisiada.....	126
5. Senti-pensa-ciertos: (pedago) CUIRpos/desencriptados.....	138
5.1. Cuir-pos en sincronía performática.....	138
5.2. Remisxs de la heteronorma	149

5.3. Clavándole el tacón a las pedagogías modernas	154
6. Letras para nuestrxs queridxs mutantes	162
Referencias.....	167
Anexos.....	174

Tabla de figuras

Figura 1. Imagen de infancia de Juan	28
Figura 2. Imagen de infancia de Celiann	30
Figura 3. Foro comentario: Karol Milena Orduz	93
Figura 4. Foto comentario: Leidy Jineth Guzmán	94
Figura 5. Foro comentario: Rut Daniela Murcia.....	99
Figura 6. Foro comentario: Valentina Mosquera.....	100
Figura 7. Actividad de roles y privilegios.....	102
Figura 8. Foro comentario: Juan Veloza.....	107
Figura 9. Foro comentario: Johan Stiven Capera.....	107
Figura 10. Realización del taller abra[s]ando mi infancia	111
Figura 11. Resultados del taller abra[s]ando mi infancia 1.....	112
Figura 12. Resultados del taller abra[s]ando mi infancia 2.....	112
Figura 13. Taller de deconstrucción de lxs cuerpxs monstruosxs realizado por Kat.	120
Figura 14. Taller de deconstrucción de lxs cuerpxs monstruosxs realizado por Sofía	121
Figura 15. Taller de pospornografía. O.R.G.I A de dedos 1.....	134
Figura 16. Taller de pospornografía. O.R.G.I.A de dedos 2.....	134
Figura 17. Activación física	140
Figura 18. Actividad de baile.....	142
Figura 19. Foro comentario Leidy Jineth.....	144
Figura 20. Foro comentario de Brayan Pérez	145
Figura 21. Actividad de Corpografías.....	146
Figura 22. Resultados de las Corpografías	147
Figura 23. Festival Miss Tangas	154

Introducción

Durante nuestro recorrido nómada, errante y migratorio, nunca alcanzamos a dilucidar nuestros alcances en una academia policiva y segregadora de lo [trans]humano. Así, desde que sellamos nuestra amistad y amor, mantuvimos un sueño -por sobreponer ladrillos para construir otras escuelas- que muchas veces solo quedó en nuestras largas charlas de noches sin dormir, porque tras nuestra puerta había un ruido fantasmal fuente de la heteronorma y la capacidad corporal obligatoria; sin embargo, aunque el miedo era latente seguimos vociferando y ladrando nuestro malestar gastrointestinal producto de un planeta en putrefacción. Germinamos en el estiércol de rumiantes como un hongo gregario, somos el *psilocybe cubensis* de la escuela ORTO/pédica.

En este camino, se nos fueron sumando nuevos hongos como María, para crear reinos fungis de células eucariotas, con ella atravesamos muchos pastizales llenos de estiércol que nos permitieron seguir reproduciéndonos, trazando éstas letras recordamos las noches comiendo pastas, las risas inquebrantables, las discusiones en plena sucursal del cielo que hoy nos han posibilitado narrar-nos. Junto a ella, nos sumergimos en el mundo del trabajo comunitario que se nos permitió tras conocer a Ed, Natalia, Tati, Sergio, Paola, Ever, Amma, Leslie, Yennifer, Maick, Macarena y Movilización Social por la Educación, en general. Y aunque como *Ophiocordyceps unilateralis* se encuentran hoy infestando otras tierras y espacios, sabemos que crecimos entre la maleza porque la teoría queer, crip y los estudios de género fueron una barrera de abono para el fungicida académico y estatal.

Y aunque fuimos arrastradxs a los recovecos por una sopa en Wuhan, encontramos un amor *Rhizopus*, un tipo de moho que intentó degradar los espacios académicos desde los ladridos incendiarios y nos acompañó en los más profundos dolores y en las acciones más terroristas, junto

a Michael, Sergio e Isabella y al ritmo de los infortunios, nació Alter-ando la academia, un rizoma salvaje que se centró en la necesidad de dialogar con otras pluralidades-vozes asediadas y excluidas; en este proyecto dejamos todo nuestros des-amores intelectuales y aunque hoy solo quedan vestigios, nuestros afectos siguen latentes como fuegos multiplicados.

Mientras más pasaba el tiempo la infección se volvía más grande, encontramos entonces refugio para nuestro propio trans-mutar, en el micelio de hifas ramificadas que gestaba desde las apuestas de lo que inició siendo el “Semillero Género, educación y poder: les aguafiestas”, donde nos re-encontramos con otros amores-hongos gregarios y otros tantos por conocer; desde la fuerza de Aleja, Leidy, Geral, Caro, Karen, Olguita, Nathalia y Alanis, se nos dio la fuerza para habitar la peligrosidad y entonar con mayor firmeza las letras de está corrupta tesis.

Así, fuimos dando de a poco, remiendo a cada retazo que ahora compone el cuerpo de esta malsana producción, con la que esperamos contagiar, en nuestra labor de hongos gregarios, cada arteria que alimenta el corazón yerto del sistema [cis]heteropatriarcal y de la normatividad corpórea. Así, en el vagabundeo, encontramos refugio en la Línea de Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales, un lugar que nos dio raíces para libar y alimentar nuestras reflexiones que nacían de un profundo dolor encarnado, apostándole al eje central de la formación política como una amalgama de acciones comunales orientadas a la [de]construcción de posturas imbricadas como sujetxs frente a las condiciones históricas (Mendoza y Rodríguez, 2007) auspiciando también, el reconocimiento de las trans-formaciones cyborgs de las identidades. La decisión de apostarle a la formación política tiene lugar en el reconocimiento y exploración de prácticas colectivas excluidas, así como la proyección de acciones de transformación con un sentido crítico de la realidad social a la que nos convoca Hugo Zemelman

(2001). Y, para reconocer en las subjetividades de los cuerpos trans-fronterizos, una urgencia por develar los sistemas de opresión que se han sobrepuesto uno tras uno y tras otro.

En las múltiples trans-formaciones y mutaciones que fuimos teniendo, encontramos quizá, el lugar más importante para seguir nuestra reproducción, ya no solo como hongos gregarios sino como profes bicho, polilla e insectos mal-formados. En esta línea de investigación nos recibieron las alas lepidópteras de nuestra amora, amiga, cómplice, la profa mariposa y maestra miel, Nathalia Martínez, con quien cuando los murciélagos de Wuhan atacaron logramos tener una suerte de conexión innombrable, junto a ella y bajo sus alas nos hemos permitido crecer emocional, ética y académicamente, hemos bebido de su experiencia como un néctar que nos alimenta las barrigas para seguir apostándole a otro mundo aunque el cansancio de luchar nos respire siempre.

Sabemos, que nada de esto hubiese sido posible sin ella, porque junto a nosotrxs ha puesto el corazón, las manos, las piernas y el cuerpo entero para des-encarnar-nos los sistemas de opresión, podríamos quedarnos escribiendo lo único e inimaginable que ha sido este viaje de manera colectiva, entre risas, chismes, comidas deliciosas, alguna que otra lágrima y unos tantos regaños, se nos ha clavado en el pecho muy dentro de nuestro estropeado corazón, la esperanza de que si existe posibilidad de engendrar otras pedagogías, otros modos clandestinos de ser profes y la seguridad de que el amor entre amigos, sí salva.

Entonces, junto al acompañamiento de la maestra miel, empezamos a desgarrarnos las tristezas para ponerlas en letras y desde ahí soñar nuevas vidas posibles; al vernos frente a frente nos dimos cuenta que ni con jabón en barra, líquido o de tierra y ni tallando con estropajo, estopa o esponjilla podríamos despojar de nuestra historia lo maricas, lo chonetxs, lo abyectxs, lo bizarrxs y epilépticxs que hemos sido, ni tampoco las marcas que han quedado al llevar el peso de la etiqueta cual central de abastos. Así, quisimos como eje central de esta propuesta problematizar

las prácticas y discursos presentes en los espacios educativos, que han buscado glorificar y centralizar la integridad corporal obligatoria (Able-bodiedness) y la [cis]heterosexualidad obligatoria, como cualidades que se fortalecen y son resguardo de un privilegio. De ello, surgieron como objetivos: analizar de manera crítica los aportes de las teorías queer y crip, así como las apuestas de las pedagogías antinormativas para perforar el anquilosamiento institucional. Asimismo, reflexionar sobre las acciones-prácticas que encarnamos y que instauran los regímenes normativos socialmente en la escuela. Esto nos permitió construir estrategias y metodologías incisivas y transgresoras para develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativas que derivaron en un espacio electivo de interlocución con profesorxs en formación, a partir de la interpelación y cuestionamiento de prácticas-discursos discriminatorios, para develar dichas hegemonías de normalización presentes en la escuela y en la vida misma.

Desde estas reflexiones, nuestra malsana producción inicia con el capítulo, *Narrar(se): entre sendas y caminos para desestabilizar los relatos de opresión*, el cual surgió como un viaje en flota desde nuestro lugar de enunciación como profes bichxs a quienes la norma confiscó su cuerpo; así, durante cuatro apartados, situamos la problemática base de este trabajo de grado, exponiendo desde nuestras marcas vitales, normatividades y antecedentes teóricos la forma en que se han construido las matrices de opresión identitaria y corporal. En esta búsqueda, pretendemos nombrar y desmembrar la presencia de los cimientos monolíticos que construyeron y desplazaron el cuerpo de lxs Otrxs, siendo una provocación para dialogar con las enrarecidas letras de teóricxs que habilitan el diálogo desde lo cuir-queer-crip y que han servido de base fundamental para nuestra práctica pedagógica expuesta en el siguiente apartado.

Luego, nos adentramos en el segundo capítulo titulado *Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz*, donde como *niñxs de bien*¹, le preguntamos a las distintas teorías cuál era nuestro lugar en el mundo, viendo a través de ellas cada una de las categorías que inicialmente habíamos propuesto como configuradoras del problema que deseamos con tantas ansias desarticular, desmembrar y quemar para no dejar rastro de éste. Situamos en primer lugar, la teoría queer y la teoría crip como posturas éticas, políticas y pedagógicas que permiten cuestionar el régimen heterosexual, la hegemonía corporal y la castración del deseo, desde las voces abyectas de Gloria Anzaldúa, Teresa de Lauretis, Judith Butler, Paul B. Preciado, así como las lecturas latinoamericanas de val flores, Sayak Valencia, Mara Viveros, Ochy Curiel, Soledad Arnau, Agustina Palacios, Javier Romañach, Robert McRuer, Jessica Morales, Andrea García-Santesmases, así como los aportes de Foucault, Derrida y Deleuze.

Así mismo, ante nuestro agobio y dolor incesante, dialogamos con las pedagogías sensibles, del cuerpo y antinormativas en busca de atiborrar los pasillos de las escuelas con la diferencia, con lo anormal, con lo heterogéneo, preguntándonos desde estas lecturas, por la potencia de estas teorías como des-articuladoras de la violencia por prejuicio, del capacitismo, racismo, gordofobia y demás violencias inscritas en nuestras (sus) corporalidades. Por último, desde nuestras reflexiones como profes y seres hongo, polilla y cucaracha, le apostamos junto a nuestra amada mariposa a la construcción de un escenario de formación electivo para todo programa como propuesta de practica pedagógica, que tuviera por objetivo, la construcción de un espacio académico que permitiera la formación y el diálogo dialéctico con profesorxs en formación a partir de la interpelación, reflexión y transformación de los discursos y acciones que hacen de la discriminación un relato latente en la escuela y en la vida misma

¹ Nos enunciamos como *niñxs de bien* como una mofa a lo que nunca hemos sido.

En este orden, los siguientes tres capítulos denominados consecutivamente como *Memorias y remembranzas: de dos niñas atravesadas por la bala, a dos profxs polilla; Reflexiones de (TRANS)eúntes de cuerpos anómalos; y, Senti-pensa-ciertos: (pedago) CUIRpos/desencriptados*, consisten en la sistematización de nuestra práctica pedagógica y de nuestras constantes reflexiones de un maravilloso, mágico y casi indescriptible espacio que nos dio la oportunidad de interpelar-nos y desbarajutar-nos, tal como Susana Kaufman hizo con Elizabeth Jelin, quién fue su “interlocutora permanente, con su capacidad de interrogar e interrogarse, de aprender y enseñar, [nos abrió] la cabeza y sensibilidad a la multiplicidad de dimensiones y a la complejidad de la memoria, el silencio, el duelo y los niveles en que se manifiesta” (p. 8). Asumimos nuestro lugar como maestrxs [trans]gresorxs e impertinentes, dispusimos para otrxs nuestros sentimientos enteros que se nos encarnaron en el corazón, les escribimos en las pizarras lo que las teorías nos susurraron y nos quedamos en silencio para escuchar lo que la vida misma, en sus tristezas, en sus andares, les enseñó.

Finalmente damos cierre a este recorrido, abordando las conclusiones que surgieron a partir de nuestras reflexiones, tanto individuales como conjuntas, gestadas en el espacio electivo; sin embargo, no es preciso decir que la problemática inicialmente mencionada en este amplio, vasto, doloroso y transgresor trabajo de grado está resuelta, pues aunque en cierta medida este recorrido teórico nos permitió entender en múltiples dimensiones y matices lo que configura la cuestión, lo cierto es que la solución no saldrá de un único escenario de práctica construido para 16 semanas, como profxs tenemos una apuesta por detonar los monumentos y esquemas que siguen perpetrando la discriminación, deseamos entonces, que este trabajo sea una provocación y abre bocas para quemarlo todo.

Así que, amigxs habitantes y visitantes de este sector, acérquense... Acérquense y aprovechen. Bienvenidxs a un amplio recorrido por las letras enrarecidas de la desviación. ¡Ojo! queremos dejar bien clarito que ningunx de ustedes saldrá indemne de esta malsana producción, quizá al pasar cada página sentirán los efectos colaterales de las teorías cuir-queer-crip, les empezarán a hormigear las palmas de las manos, tendrán un poco de taticardia, sofoco o mareos, pero tranquilxs que los siguientes caracteres, serán un espacio complaciente donde podrán volver una y otra vez, sabrán entonces que aquí, tras las letras, ilustraciones, dibujos y foros de dos y más profxs polilla, bichos, cucarachas y hongos se esconde algo maravilloso... como la posibilidad de narrar-se e imaginar-se de una forma complemente distinta.

1 caPitULO



1. Narrar(se): entre sendas y caminos para desestabilizar los relatos de opresión

El propósito de este primer capítulo consiste en situar la base de la problemática que sustenta todo nuestro trabajo de grado, la cual se basa en la exploración, análisis y cuestionamiento de las prácticas y discursos presentes en los espacios educativos, que buscan glorificar y centralizar la integridad corporal obligatoria (Able-bodiedness) y la [cis]heterosexualidad obligatoria, como cualidades que se fortalecen, son resguardo de un privilegio y que ha aniquilado la construcción epistémica de los cuerpos Otrxs.

En ese entendido, inicialmente se presenta nuestro lugar de enunciación como profxs desviadx. En segundo lugar, realizamos un diálogo desde nuestras experiencias con distintos aportes de teorías queer, crip y feministas, que permiten sustentarla. En un tercer momento, se abordan distintas políticas públicas y sentencias de la corte constitucional que dan cuenta del tratamiento jurídico que se le ha dado a la violencia por prejuicio y el capacitismo. Por último, cerramos este capítulo desglosando las categorías que conforman los antecedentes teóricos y epistemológicos.

1.1. Entomología [des]encarnada: sobreviviendo como hermanxs²

Somos los cuerpos que no cabían en el régimen de la mismidad, quienes no sabían a qué baños entrar. Somos los cuerpos que se rompieron hasta volverse casi boronas para poder encajar en un molde que les quedaba pequeño, inútil e inerte; sometidos a la inmovilidad, a no sabernos libres, mutantes y plasmáticas. Somos las infancias rotas y calladas que soñaban con extender su mutación reptil. Somos (sobre) vivientes de la normalidad exorbitante, mano derecha de la escuela

² Nuestro lugar de enunciación nace desde las reflexiones en la cantina y en el barrio, desde nuestras experiencias encarnadas y conocimientos situados tejidos en conjunto como hermanas.

panóptica. Extendemos nuestro vuelo cucaracha y polilla, porque en las marcas de la fealdad encontramos la mutación y el refugio, afilamos las garras y tejimos fuerzas para amar(nos) y saber(nos) diamante (Shock, 2010). Juntas nos entendemos volátiles, monstruosas y ruidosas, nos forjamos como puñales y como balas que buscan atravesar[se] incisivamente en el género, la discriminación clasista, el racismo, el abuso, la explotación, el control de cuerpos y mentes, en busca de navajear los dispositivos de poder que operan en y desde la cultura (Trimegisto, 2012). Buscamos romper la uniformidad corpórea e identitaria. Actuamos desde el coraje,

Porque nuestro deseo no es alcanzar la respetabilidad, sino demoler las jerarquías que ordenan a las identidades y a las y los sujetos reconociéndonos negras, putas, palestinas, revolucionarias, indígenas, gordas, presas, drogonas, exhibicionistas, piqueteras, villeras, lesbianas, mujeres y travas, que, aunque no tengamos la capacidad de parir un hijo sí tenemos el coraje necesario para engendrar otra historia. (Berkins, 2007)

Es así que, desde nuestras heridas y cicatrices, símbolos de la normatividad punitiva, empezamos a buscar consuelo en cada juntanza, narrativa y teoría, esa en la que entró bell hooks (2019) para sobrevivir.

[Llegamos] a la teoría porque estaba[mos] sufriendo –el dolor en [nuestro] interior era tan intenso que no podía[mos] continuar viviendo–. Llega[mos] a la teoría desesperad[as] queriendo comprender-entender lo que ocurría a [nuestro] alrededor y dentro de [nosotras]. Sobre todo, [queríamos] que el dolor desapareciera. Vi[mos] en la teoría un lugar para sanar. (p. 124)

Así llegamos al feminismo, a las teorías queer y crip, en busca de la sanación conjunta. Encontramos en las teorías una trinchera para poder oxidar los moldes e intentar anularlos de la escuela, para poder curar y reparar a las que ya se encuentran heridas, para que exista una escuela que se preocupe, como lo decía Preciado (2013), por el niño al que le gusta vestirse de rosa y por la niña que sueña con casarse con su mejor amiga. Una escuela que les dé un lugar donde puedan volar.

Esto implica descolocar la escuela del cuerpo físico, escuela que se ha construido amparada por ideas encapsuladas en la negatividad platónica, aristotélica, cartesiana y cristiana de los

cuerpos, donde estos son la fuente del pecado, la cárcel del alma y los limitantes del conocimiento, es desde ahí que ha radicado un especial interés por clasificar, ordenar, estudiar, controlar y castigar las corporalidades no-normativas, cosechando y condenando el no-autorreconocimiento y la plena construcción identitaria.

Es desde estas trayectorias, marcas y rupturas de nuestros cuerpos, que le reclamamos a la escuela un espacio para la corporeización de su estructura y de su currículum, lejos de su discurso de inclusión y tolerancia: “no queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie. Reclamamos una pedagogía del caos en el que los espacios educativos se conviertan en una plataforma abierta de resistencias” (Alegre, 2015 como se citó en Sáinz, 2018, p.111).

1.2. Corporalidades: situando la monstruosidad

-Un Colegio para Alán

*El colegio es un ring en el que la sangre
se confunde con la tinta y
en el que se recompensa al que sabe hacerlas correr*
(Paul B. Preciado, 2016, párr. 4)

Aunado a nuestro reclamo, que nace de los cuerpos destruidos en silencio y de nuestras identidades cucaracha, nos preocupamos no solo por mirarnos las heridas sino por demoler una escuela que desde sus prácticas culturales glorifica la capacidad y la cisheterosexualidad, como cualidades que se fortalecen y son resguardo de un privilegio. Estamos en esta escuela hija del Estado moderno que se preocupa por la regulación de las corporalidades, así como de las sexualidades de sus ciudadanos desde su creación (Foucault, 1977), promulgadora del ideal pansófico y del “uniforme gris de la mismidad” (Bello, sf.) que ha aniquilado la construcción

epistémica de los cuerpos desviados, negros, pobres y chuecos, permitiéndoles el ingreso a una educación para todOs³ a costa de encarnar los dolorosos moldes normativos.

En esa línea, al igual que Preciado (2016) percibimos y habitamos una escuela que cumple la función de ser “[...] una fábrica de subjetivación: una institución disciplinar cuyo objetivo es la normalización de género” (párr. 4). Una escuela que reproduce naturaliza y valora los cuerpos por capacidades estandarizadas, amparando la integridad corporal obligatoria *-Able-bodiedness-*⁴ (McRuer, 2016, p. 140), así como la heterosexualidad obligatoria.

Ahora bien, resulta necesario reconocer estas problemáticas sujetas a un sistema que construye a las corporalidades de forma normativa e ideal, pues comprender el sistema educativo de cualquier nación implica conocer el contexto social y económico en el cual se encuentra inmerso (Belth, 1971; Fernández, 2013). En ruptura a éste, encontramos en las identidades chuecas y no-normativas movimientos de rebeldía y culturas que traicionan, que surgen como ríos desbocados en [las] venas (Anzaldúa, 2010), que desde sus existencias y presencias incisivas tensionan la escuela y desbarajustan el sistema educativo [neo] liberal, blanco, patriarcal y capacitista.

A partir de estas consideraciones cobra sentido la resignificación y resistencia de los cuerpos transfronterizos, abyectos, sucios y raros (Grupo de Trabajo Queer, 2005), los que habitan las periferias de la normalidad exorbitante y la monstruosidad, que desde sus juntanzas y marcas vitales apuntan a la construcción de un espacio educativo seguro, basado en políticas del amor y del cuidado, donde según Hedva (s.f) se tome “en serio la vulnerabilidad, la fragilidad y la precariedad, [para] apoyarla, honrarla, empoderarla. [Y] protegernos los unos a los otros. Un parentesco radical” (p. 15). Como se mostrará a continuación, esta problematización se construyó

³ En este apartado se escribe la vocal ‘o’ de manera alterada como una forma de subversión hacia los postulados comenianos y de la escuela moderna construidos desde lógicas patriarcales.

⁴ El concepto *Able-bodiedness* surge de la propuesta de Robert McRuer sobre la capacidad o integridad corporal obligatoria, a partir del análisis de la heterosexualidad obligatoria que propuso la teórica feminista Adrienne Rich.

desde la revisión de cifras, casos y experiencias que han sido consideradas un hito frente a ésta, en articulación con la escri-vivencia de nuestras marcas vitales; asimismo, de la exploración de normativas y políticas públicas dispuestas en el país para abordarla y del análisis documental de nueve (9) estudios realizados sobre el tema.

1.2.1. Cuerpos desviados y quebrados: relatos *cuir* y vidas chuecas

Los cuerpos desviados y chuecos representan un problema para el sistema de representación tomado como único y verdadero, en el que se ha aceptado el rol asignado al género como si fuese innato, irrefutable e inequívoco; en tanto, se actúa como si ser hombre o ser mujer fuera una realidad interna o algo esencial de nosotrxs, como si fuera un hecho (Butler, 2016). Así mismo, este sistema se ha encargado de cimentar nociones normativas no solo de las conductas binarias, sino también de las representaciones corpóreas y de los estándares de funcionalidad que el mundo productivo exige, presentando la capacidad como si fuese una elección y una forma naturalmente correcta de la corporalidad humana, creando así la naturalización de un discurso que ha calado con fuerza en la cultura escolar.

Encontramos entonces, un conjunto de normas insertas en los binarismos de género y corporales donde la escuela-panóptico desde su currículo explícito y oculto, ha producido un borramiento del sujeto-cuerpo político y subjetivo, dictaminando conductas performativas. Desde Butler (2002) la performatividad debe entenderse

No como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Lo que, según espero, quedará claramente manifiesto en lo que sigue es que las normas reguladoras del "sexo" obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual. (p. 18)

Así mismo, a partir de los binarismos corporales se erigen lógicas capacitistas que son una barrera silenciosa para las vidas chuecas, donde según Planella (2006) la diferencia corpórea “a modo de Gorgona arruina los ideales estéticos de búsqueda de belleza y nos obliga a generar reacciones de rechazo. La deformidad corporal (entendida por él como «tara») será equivalente a la muerte, a la imposibilidad de realización humana” (p.17). Esta situación ha llevado a que los cuerpos que se escapan de dichos ideales se conviertan en abyectos de la escuela del cuerpo físico, en identidades condenadas a la normalización y al olvido por el orden social y sexual hegemónico.

Aunque parecen lógicas las repercusiones que trae la reproducción de esta estructura normativa, es necesario enfatizar en las formas materiales en que se presenta esta problemática en el contexto colombiano. Es necesario reconocer que nunca ha sido fácil nadar contra la corriente, especialmente cuando esta corriente es racista, clasista, sexista, heteronormada y capacitista (CNMH, 2019). Nunca ha sido fácil escribir la historia de los cuerpos tullidos, enfermos, chonetos que cuestionan desde su propia existencia los espacios, las percepciones higiénicas, eugenésicas y patologizantes que se imponen socialmente. “Nunca ha sido fácil ser *marica*, ni lesbiana, ni travesti, ni cualquier cosa distinta a mujeres con vagina que se hacen pareja de hombres con penes” (CNMH, 2019, p.13).

Desde ahí que, las identidades no-normativas en Colombia han estado condenadas a la necropolítica, a las sanciones sociales y correctivas que se mueven en el espectro de la propia estructura cultural, llevándolas a un proceso de sujeción. Según Tremain (2005) para Foucault.

[la sujeción] se refiere a la aplicación sobre el cuerpo de tecnologías de dominación como la disciplina y la biopolítica para la conducción de su conducta y la creación de un ambiente que regule las condiciones de posibilidad de la misma, respectivamente. (p. 2)

Bajo este contexto, las estadísticas analizadas por la ONG Colombia Diversa⁵, presentan de forma contundente las alarmantes cifras de homicidios a personas que habitan corporalidades no-normativas, mostrando, a partir de la sistematización que nos ofrecen en la plataforma Sin Violencia LGBT, *Sistema de información de violencia contra personas LGBT en Colombia*⁶, en el transcurso de los años 2015 al 2021 han ocurrido más de mil setecientos noventa y nueve (1.799) homicidios -si se tiene en cuenta solo los registrados- los cuales se localizan en su mayoría en los Departamentos del Valle del Cauca y Antioquia, donde sumados se registran más de ochocientos treinta y cinco (835) víctimas. Así mismo, se presentan cifras recopiladas que exponen hechos violentos a partir de amenazas y hostigamientos, donde se señalan alrededor de setecientos ochenta y seis (786) víctimas, las cuales se encuentran en su mayoría en los Departamentos de Antioquia, Valle de Cauca y Cundinamarca, en ellos, se registran doscientos cincuenta y cinco (255) casos denunciados. Por último, esta recopilación también presenta los caso de violencia policial, dando cuenta de un total de cuatrocientos diez (410) víctimas registradas, que se localizan principalmente en los departamentos de Valle del Cauca, Antioquia y Cundinamarca, los cuales suman a alrededor de ciento noventa y siete (197) casos. Así, desde Colombia Diversa, se registran alrededor de dos mil novecientos setenta y cinco (2.975) víctimas de actos homofóbicos, lesbofóbicos y transfóbicos en un periodo de veintiún (21) años.

De igual forma, las diferentes narrativas por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH -sobre violencia sexual y por prejuicio en marco del conflicto armado colombiano demuestran los crímenes de odio y de prejuicio hacia lxs habitantes de la frontera, en

⁵ “Más que un grupo de trabajo, en Colombia Diversa trabajan personas que día a día ponen su corazón y conocimientos al servicio de la lucha por un país libre de discriminación, exclusión y en paz. Son profesionales en áreas como el derecho, antropología, trabajo social, comunicación, contaduría y administración, entre otras.” Tomado de: <https://colombiadiversa.org/quienes-somos/>

⁶ Este sistema es una herramienta que permite recolectar cifras e información sobre los hechos de violencia ejercidos contra personas LGBT, registrados en el país desde el año 1993 al 2021 Sin embargo, nos interesa delimitar hoy la problemática presente en el país a partir del inicio del siglo.

donde “la piel se expone y absorbe las estructuras de desigualdad” (Villa, 2019, p. 70); desde ahí y mediante las estadísticas reveladas por medio del Registro Único de Víctimas – RUV – a corte del 31 de marzo del 2023⁷, un estimado de cinco mil ciento treinta y siete (5.137) personas y jóvenes LGBTI+ han vivenciado hechos victimizantes, que van desde amenazas, violaciones, torturas, desplazamientos, hasta desapariciones y homicidios. Esto nos permite visualizar de qué forma ha penetrado en el plano cultural la hegemonía corpórea y del deseo.

Así, nuevamente bajo un esfuerzo de la ONG Colombia Diversa en la “Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016 - Mi Voz Cuenta: Experiencias de Adolescentes y Jóvenes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans en el Ámbito Escolar” se encontró que, para ese año, cerca del 67% de 581 jóvenes encuestados entre 13 y 20 años, se sentían inseguros en sus colegios por su orientación sexual y de género. Ahora bien, esta encuesta no solo muestra la relación de violencia y matoneo por parte de los estudiantes, sino que adicionalmente, el 37.2% de ellos afirmaban haberse sentido agredidos por las y los profesores debido a su orientación sexual o su identidad de género; así mismo el 25.2% manifestó que se les iniciaron procesos disciplinarios en su contra por encarnar identidades no-hegemónicas y normativas. Este es el panorama de una gran problemática latente en nuestras aulas y encarnada por nuestrxs estudiantes y por nosotrxs mismxs.

Tratamos además, con una escuela policiva que busca regular y controlar las corporalidades, la diversidad funcional, la disidencia corpórea o la discapacidad, que pese a declararse desde un discurso de inclusión, esto aún sigue siendo el talón de Aquiles para la escuela ortopédica, imposible de habitar para los cuerpos que no cumplen con la normalidad exorbitante, lo cual se demuestra también en las narrativas de instituciones nacionales que buscan aniquilar y

⁷ Revisar estas cifras y más en <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

depurar las diferencias corpóreas. Así, el Instituto Nacional de Bienestar Familiar bajo la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, define la discapacidad “más que una condición de las personas, [como] un concepto relacionado con su desenvolvimiento en el entorno de acuerdo con sus características físicas, psicológicas y de salud” (Boletín 5, p 13), planteando la tríada de la prevención, detección y atención de la discapacidad en la primera infancia; no obstante “algunas recomendaciones para la política nacional dirigidas a reducir su prevalencia en el futuro”(p. 15) se sustentan en modelos médicos rehabilitadores. Panorama que en definitiva invita, retomando a Morales (s.f), a la deconstrucción de “todo control sobre el concepto de discapacidad y patologización del cuerpo, poniendo en cuestión todos los aparatos de verificación y prácticas de gobierno que han actuado sobre ellos” (p. 8).

Aunado a lo anterior, se estima que en el 2005⁸ el 22,5% de las personas con diversidad funcional eran aún analfabetas, cifra que se deriva de lxs más de 2.6 millones de personas con discapacidad registrada en estudios estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la cual representaría por lo menos el 6,4% de la población colombiana. Es a partir de ahí que la Fundación Saldarriaga Concha, que favorece la participación e inclusión de personas con discapacidad en Colombia (aunque con cierta postura asistencialista), analiza que el 56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran entre los 5 y los 20 años están vinculados a procesos de formación básica, sin embargo, que solo el 5,4% de estas personas han logrado terminar el bachillerato.

A partir de aquí, retomamos la invitación que nos hace la profa feminista Yennifer Villa (2019) a (re)pensarnos y reflexionar sobre la pregunta “¿Qué nos hemos negado al no permitir el

⁸ Se ha intentado actualizar en diversos momentos la temporalidad de estas cifras por parte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, pero solamente se encuentran hasta el 2005, lo cual podría dar cuenta de un posible abandono institucional por atender la problemática.

devenir del otro desde sus experiencias con/desde la dis/capacidad y el género?” (p.91). Cuestionamiento que nos descoloca y sitúa al borde del colapso, pues resulta fundamental preguntarnos sobre el papel de las pedagogías de la crueldad⁹ y el terror como la base que sustenta el sistema educativo panóptico y aniquilador.

1.2.2. Taxonomía: cuerpxs en desintegración

Teniendo en cuenta las reflexiones suscitadas anteriormente, nos parece importante mencionar que las cifras expuestas son más que números sueltos, son la cara de nuestrxs hermanxs, madres e hijxs de la noche. Son la cara de nuestras santas a las que, igual que a nosotrxs la iglesia condenó y escupió, la escuela intentó normalizar y la sociedad en general procuró suprimir nuestra existencia por eso le rezamos a la Señora de lo Trans “sucia de pelo a rabo y tan bendita...”. Son la cara de lo choneto que subvierten la rectitud. Son la hipérbola producto de la ecuación canónica en coordenadas cartesianas. Somos nosotrxs porque en nuestros cuerpxs en desintegración hemos encarnado la violencia física, el prejuicio, el capacitismo, el olvido, las políticas de odio y de muerte. Por esta razón creemos necesario enunciar desde nuestro propio TRANSitar las formas concretas en que se encarna la problemática presentada anteriormente y a lo largo de este documento.

⁹ El término de pedagogías de la crueldad ha sido desarrollado por Rita Segato (2018) donde nombra “pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que habitúan y programan a los sujetos a trasmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (p. 11)

1.2.2.1.Yo: trans... pirada¹⁰

Figura 1. Imagen de infancia de Juan



Ni varón, ni mujer, ni XXI, ni H2O. Nací franskestein de madre rola con raíces santandereanas y padre cuyabro¹¹. Me críe como una raza sospechosa, como un cuerpo cyborg e intoxicado que TRANSitaba los días hundido en silencio en los vestidos de mis hermanas. No sé si nací con la alita rota o me la rompieron en la escuela cuando se burlaron de mi caminar y por mi mano descansada. Durante mi infancia tuve que hundirme “los dedos en el ombligo, con las dos manos agrietar[me] derramar los lagartos y los sapos, las orquídeas y los girasoles” (Anzaldúa, s.f, párr.2). Pero no bastó, porque aún seguía cargando cicatrices de risas en la espalda. Mi identidad cucaracha deviene de la dificultad que ha sido existir ante tanta teoría-práctica insecticida. Desde mis cortos 6 años he (sobre)vivido a las burlas y al asedio, a la mirada policiva

¹⁰ Ver: poema Yo Monstruo Mío de Susy Shock (s.f)

¹¹ Apodo o sobrenombre que utilizan lxs calarqueñxs para referirse a lxs nacidxs en Armenia.

y sospechosa de profesorxs. A mis 16 años lloré porque en un hogar felino no había cabida para un cuerpo mariposa, y, aunque me agrieté no me vacié del todo. Me hundí los dedos de nuevo en el ombligo, tuve que “desgarrar[me], dejar caer ratas muertas y cucarachas lluvia de primavera, mazorcas en capullo. Virar al revés el laberinto. Sacudirlo” (Anzaldúa, s.f, párr. 6).

En este punto, retomo a Korol (2016) porque yo tampoco “sé cómo escribir. Ando peleando con las palabras que sangran desde una llaga abierta. Pienso que sería más elocuente el silencio, pero no...” (p. 209). La dificultad de narrarme deviene de la dificultad que ha sido existir, pero soy ácidx y reactivx, por eso escribo con/desde el pulmón, corazón e hígado. Cuando cumplí 19 años finalizaba tercer semestre de sociales ansiosx de construir un cielo rojo para que las infancias pudieran volar, aun así, fui señalado por la izquierda, me costaba entender cómo los movimientos con horizontes alternativos y lxs socialistas aún se mantenían en el control y la vigilancia de los cuerpos y los deseos. Me sentía víctima de muerte civil “porque me rechazaron con risitas, muchas veces” (Lemebel, 1996, p. 85).

Ahora que tengo veinte tantos años, que devine migrante, que me llamaban *Colombito* al estar a 2863 kilómetros de Colombia, a 1667 millas de mis nichos de cuidado tejidos desde la mutación y la ternura, sigo encarnando el ninguneo y la desidia, allí me vi atrapadx en un chifonier con miedo a nombrarme abyectx, teniendo que silenciar mi rugido al saberme completamente solx, “sin nadie, como un Robinson Crusoe extraviado” (LosPetitFellas, 2018, 1m14s). Mi reclamo nace de la (des)esperanza, de la constante fluctuación, de [no] saberme-encontrarme. Yo “elijo la incomodidad de lo travesti para negociar con el mundo” (Shock, s.f, párr. 1) porque en uno “(...) lleno de gusanos capitalistas, hay que tener coraje para ser mariposa” (Berkins, s.f. párr. 1).

1.2.2.2. Mulán

Figura 2. Imagen de infancia de Celiann



Yo era el niñx raritx que desde la primaria ya odiaba la condena injusta de una falda que no le permitía moverse, ni jugar con libertad, odiaba mi cabello largo que me marcaba y me situaba en la fila de niñas; niñas que ya desde entonces habían bebido de su cultura y sabían actuar de forma punitiva. Me negaban los espacios en el recreo, en los juegos y en las amistades, condenaban mi brusquedad, mi pierna torcida y mi diferencia que ya desde entonces era notoria y cada vez más difícil y dolorosa de ocultar.

Así, fui un niñx muy solitarix y en medio de este aislamiento tomé valor de pensar(me) y buscar formas para sobrevivir, me cortaba el cabello a escondidas en el baño, con tijeras punta de roma, soñando que era Mulan y en medio de trasquiladas y "reparaciones" en la peluquería, a los 9 años ya era una machorrита que aprendería que el mundo siempre puede ser más cruel. Enfrenté a esa edad todo el odio que la vida tendría por darme, ya no era suficiente el castigo de la exclusión,

ahora todos creían tener el derecho de violentamente, de golpearme, de insultarme y de perseguirme por el colegio- ¡párese duro, no que muy machorra! Mi vida se volvió un infierno del que nadie me salvaría, porque al parecer la solución era aceptar la falda y el cabello largo, y solo entonces el maltrato se detendría. Era tan solo un niñx y a esa edad ya odiaba la vida, el colegio, a mis padres, a mis maestros y a mi mismx, me marchité y terminé obedeciendo.

Sin embargo, esta obediencia que me impuse para camuflarme no sería suficiente para detener la exclusión; mi cuerpo me sacudía para recordarme que nunca podría habitarla, nada podría ocultar mi dificultad para correr o para moverme como los demás, mi marcha torpe seguiría estando siempre presente, aun con la falda y el cabello largo la diferencia estaba tallada en mí, entonces seguiría siendo motivo de risas, apodos, golpizas e insultos, pues al parecer también debía "reparar" mi cuerpo; así terminé huyendo de este colegio al no poder soportar un golpe más.

Ahora quiero aclarar, esta no es la historia lastimera de una niña solitaria, NO, esta es la historia de un niñx que se tuvo que hacer fuerte, porque nadie le quería escuchar, y sin pizca de debilidad pregunto con la rabia justa que marca mi pasado ¿Dónde estaban los adultos? ¿Dónde estaban mis maestros? ¿Quién velaba por mis derechos? Claro está que con el tiempo los adultos empezaron a ser más notorios en mi vida, ahora, ellos llegarían a reformarme con toda su fuerza y autoridad, como lo dije anteriormente, el mundo siempre puede ser más cruel.

Entonces, descubría con mucho miedo el gusto inevitable que sentía por mis maestras y mis compañeras, ahora temía por lo que podría pasarme si alguien lo sabía. A pesar de esto, en medio de mis temores, también conocí a otras con sus deseos desviados, con las que aprendí a hacerme rebelde entre besos y toqueteos clandestinos que orquestábamos en los baños y en los lugares olvidados del colegio femenino; así, desafiando al destino pronto fui descubiertx junto con

otra compañera, lo cual fue motivo de expulsión¹². Obviamente mi compañera negó lo que había sucedido y me culpo a mí de aquel beso. En ese momento la odie, pero ahora entiendo y abrazo su miedo, nadie se alcanza a imaginar lo que tuve que vivir por ese “sodomo y gomorro beso” (Shock, 2017).

No quiero enfatizar en nada de lo que viví desde entonces, porque aquellos recuerdos los he enterrado para que sirvan de abono y me permitan florecer en este presente caprichoso y hostil, pero sí puedo resumir este tiempo de mi vida en golpes, insultos, abusos, deserción escolar y drogas, entonces mi vida era realmente inhabitable. Y así me volví un sobreviviente del suicidio y de los medicamentos psiquiátricos, para esta época recuerdo con mucho sentimiento el día que estalló por las noticias el suicidio de Sergio Urrego, esa noche lloré demasiado pensando que realmente lo entendía y que yo también quería saltar fuera de esta vida; ya en este punto estaba extra-edad, me encontraba en mi tercer colegio, otro femenino insufrible, así que evocando a este niño solitario de mi pasado, me di tiempo para buscar formas de sobrevivir. Nuevamente, abracé mi rareza y aunque mi pierna había sido “reparada” quirúrgicamente, después de años de reformatión, jamás se me pasó lo rarita, jamás superé esta etapa que mi mamá esperaba que se me pasara, a mí jamás se me paso la “maricada” y entonces decidí asumir lo que fuese necesario con tal de existir.

Nuevamente empecé a cortarme el cabello poco a poco, con mucho miedo de que lo notaran, pero un día sentí que la vida ya no tenía más formas de lastimarme y decidí raparme la cabeza, ese día llore a solas en el baño, pero no por los golpes y los insultos de mi familia o por

¹² Capítulo 9. Procesos Disciplinarios. Artículo 51, situaciones tipo II, ítem 11. *manifestaciones amorosas portando el uniforme dentro o fuera del colegio. Acción reparadora se dialoga con la estudiante se diligencia el formato de proceso disciplinario y se invita al estudiante reflexionar sobre el manejo de la afectividad y la dignidad de la mujer, si la estudiante reincide se hace compromiso final.* (Manual de Convivencia. MER, 2002, p. 38)

ser suspendidx del colegio¹³, ese día llore por que nuevamente podía verme al espejo, desde este momento afronté cada golpe y cada insulto sin miedo, cada mes iba a cortarme el cabello y cuando no contaba con el dinero, me permitía nuevamente ser Mulán y me trasquilaba con las tijeras de la cocina.

Desde entonces mi pasado susurrante se mueve cuando me veo la rareza en el espejo, mis cicatrices con queloide en la pierna, mi cabello corto y las demás marcas que ha dejado el tiempo. Hoy ya sin miedo, veo la escuela desde afuera y recuerdo que nos debe la vida de unas cuantas, recuerdo que también me debe 15 años de vida en los que casi logró destruirme, recuerdo a mis otras hermanas que también sobrevivieron a ella y sobre todo recuerdo, que allá en las aulas están otrxs niñx raritxs, con las alitas rotas y con las vidas destruidas.

Si me preguntan ¿qué importancia tiene la crítica a la regulación corpórea que opera en los espacios educativos? Yo sabría responder mirando a los ojos de aquel pequeñx, que es importante por elle, por Sergio Urrego, por Luis Álvarez Campuzano, por Kim Zuluaga, por Mauricio Montilla, por mis compañeras de besos escondidos. Es importante porque no acabaría de nombrar a cada una de las víctimas de este sistema.

1.2.3. Normatividades: la legitimación de la normalidad

Ahora bien, los avances en materia investigativa de políticas públicas y de marcos jurídicos relatan la forma en que cotidianamente encarnamos el prejuicio y el capacitismo. Escribimos en plural, porque tenemos caras, historias, lágrimas guardadas en los bolsillos, soledades y silencios,

¹³ Capítulo 6.3. faltas. Parágrafo 5, presentación personal. *No se aceptan peinados extravagantes, ni portar con el uniforme prendas o modas que identifique Qué grupos urbanos y subculturas. En caso de omitir la normatividad, se citará acudiente de forma inmediata y el estudiante será suspendido hasta asumir la Norma establecida.* (Manual de convivencia. CENSP, 2021, P. 60)

pues somos más que la media aritmética. Demostramos que somos las voces opacadas por el ruido normativo, mostrando entonces que en este [cis]tema, se jerarquizan las vidas que pueden habitar la escuela, situándonos en un mundo en el que no todas las vidas son “susceptibles de ser lloradas” (Butler, 2010).

En este punto resulta importante señalar los esfuerzos realizados en el año 2004 por parte de la Organización No Gubernamental -ONG- Colombia Diversa en donde por medio del informe “*Voces Excluidas: Legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas*” se puso en evidencia la situación del sistema legal mediante el estudio de la legislación colombiana y la jurisprudencia de la Corte Constitucional a la luz del derecho internacional de los Derechos Humanos (2004) de las personas LGBT. En primera medida, Colombia Diversa sitúa su análisis en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, donde se presenta la educación como “un derecho de las personas y un servicio público relacionado estrechamente con el acceso a la cultura, el respeto de los Derechos Humanos y el acceso al trabajo” (p.70). Ahora, aunque constitucionalmente no se presenta como un derecho fundamental, y, por ende, no puede ser susceptible de procesos de tutela en el caso de ser vulnerado, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación postula dimensiones que develan la matriz de abandono constitucional, construyendo así, lazos y marcos jurídicos, conceptuales y ético-políticos junto con los derechos fundamentales, para contrarrestar la vulneración a la educación.

En este sentido, la misma investigación resalta la importancia del Artículo 1 de la Ley 115, que posiciona a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1). Esto denota un principio para otorgar a la educación un fin esencial como lo es el **Libre Desarrollo de la Personalidad**, el cual se encuentra en la

Constitución Política de Colombia en el Artículo 16 como un derecho fundamental, siendo esta alianza una posibilidad que ampara la dignidad humana y el desarrollo libre de identidad sexual y de género. En esa misma línea, la Ley General de Educación en el artículo 13 menciona como un objetivo común en todos los niveles, el desarrollo integral de lxs estudiantes desde acciones en busca de

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable. (Ley General de Educación, 1994, p.4)

Sin embargo, tal como lo expone Colombia Diversa “pareciera que la identidad sexual a la que se refiere la ley sea la heterosexual” (p. 71). Muestra de ello, es la percepción de docentes hacia orientaciones sexuales no normativas en el marco del proceso de caracterización de 17 colegios abordados a partir del Plan Educativo de Transversalización de Igualdad de Género - PETIG- (2014 - 2024), en donde en un grupo focal de docentes de la Localidad 18 - Rafael Uribe Uribe, se menciona:

[...] no tengo por qué fomentar o celebrar que dos estudiantes sean lesbianas, hay que tratar de enseñarles que lo que corresponde es que las mujeres se fijen en los hombres... o si no entramos en el juego de aceptar todo, aunque no nos parezca (p.80).

Esto da muestra de que el problema de prejuicio y discriminación no solo radica en los vacíos legales, ni en la orfandad de políticas públicas que amparen la diversidad en las aulas, pues a pesar de los esfuerzos realizados legalmente por precisar la responsabilidad de la escuela frente al desarrollo libre de la identidad de sus estudiantes, en el mundo práctico, la heteronorma sigue presentándose como imperativa en el escenario educativo, siendo un sometimiento sobre el cual se han tenido que generar luchas individuales para garantizar el derecho de existir con libertad identitaria, las cuales han servido como bases para defensa de otrxs estudiantes que intentan sobrevivir a los yugos impuestos en la escuela.

Este es el caso de la Sentencia T-562/13 de la Corte Constitucional que surgió de la Acción de Tutela impuesta al Colegio Institución Educativa INEM - José Félix de Restrepo, por *Kim*, una estudiante trans que alegaba su derecho a utilizar el uniforme que le permitiera expresar su identidad de género. Dicha sentencia marcó un hito histórico en la defensa del **Derecho a la Educación de las personas de la Comunidad LGBTI**, pronunciando que uno de los factores fundamentales de la educación es la “permanencia en el sistema educativo, que protege el derecho a conservar la educación básica sin que existan criterios de exclusión irrazonables” (Corte Constitucional, 2013, Sentencia T-562). Partiendo de esto, la Sentencia se encuentra enmarcada en el **Derecho a la dignidad humana y al libre desarrollo de la personalidad**, derivando así el **Derecho a la identidad sexual y de género**, el cual es protegido internacional e institucionalmente.

Lo anterior ha generado un cambio radical frente a antiguas sentencias expedidas por la Corte Constitucional, constatando los grandes cambios que se han necesitado a nivel jurídico para preservar la vida y la permanencia de las personas con orientación e identidad diversa en los espacios educativos, como se ve en esta Sentencia T-562 del 2013 que se contrapone a la T-569 de 1994. En ésta última se manifiesta la validez del derecho constitucional al libre desarrollo de la personalidad en los espacios educativos siempre y cuando se rigiera en consecuencia con ciertas limitantes como los son las conductas homosexuales, alegando que estas no eran aptas para el comportamiento social, expresado de la siguiente manera:

La Corte Constitucional ha sido enfática al proteger el derecho al libre desarrollo de la personalidad de todos los individuos, y ha removido los obstáculos que se han presentado para su realización en los casos que han llegado a su conocimiento. Pero también ha señalado que el ejercicio de este derecho tiene limitaciones, dentro de las cuales se encuentran los derechos de los demás. Si las conductas homosexuales invaden la órbita de los derechos de las personas que rodean al individuo, e inclusive sus actos no se ajustan a las normas de comportamiento social y escolar, aquéllas no pueden admitirse ni tolerarse. (Corte Constitucional, 1994, Sentencia No. T-569)

A partir de estas justificaciones se facultaba a las instituciones educativas para que actuaran de forma punitiva desde sus propias reglamentaciones, expresando además que el manifestar la identidad de género libremente era un acto que en sí mismo invalidaba el derecho del libre desarrollo de la personalidad al atentar contra las condiciones de normalidad, expresándose así:

En el caso presente, el menor al presentarse al Colegio con zapatos de tacón, maquillado, etc. no solo infringió el reglamento educativo, sino que también puso en evidencia su propia condición sexual, y él mismo se encargó de que su derecho al libre desarrollo de la personalidad no pudiera ser objeto de protección, cuando optó por estas actitudes reprobables en contra de las condiciones normales y sanas del ambiente escolar transgrediendo el derecho de sus condiscípulos y el propio de su intimidad. (Corte Constitucional, 1994, Sentencia No. T-569)

Por ello, la Sentencia expedida en el 2013 puso en tensión los alcances que tendrían las directivas educativas frente a la potestad de adopción del manual de convivencia, pues se analiza que desde éste se ha encubierto el desconocimiento de las libertades constitucionalmente consagradas, imponiendo de esta forma, límites legales a las reglamentaciones del manual de convivencia, dejando en claro que siempre debe estar sujeto a las bases y los límites de los textos constitucionales al dictaminarse desde esta sentencia que:

Ni el Estado, ni los particulares, están autorizados jurídicamente para imponer patrones estéticos excluyentes, mucho menos en los establecimientos educativos. El fundamento de esta regla es que la tolerancia y el respeto por la diferencia rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo de Estado Social de Derecho que optó por la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo. (Corte Constitucional, 2013, Sentencia T-562)

Partiendo de esta claridad las instituciones educativas tienen el deber de dar acompañamiento y cabida a los estudiantes sin importar su orientación sexual y/o identidad sexual, teniendo desde esta nueva reglamentación la obligación de generar espacios de debate que giren en torno al libre desarrollo de la personalidad, así como en los principios de tolerancia, pluralismo, respeto a la diversidad y a la igualdad en diferencia. En este punto es importante mencionar, que a pesar de los grandes avances logrados por la sentencia, las acciones que se proponen para mitigar la discriminación por prejuicio en los espacios educativos, aun se cimentan desde valores

construidos en un mundo austero y cis-heteronormativo que jerarquiza hoy las identidades normativas sobre las Otras diferentes.

Por otro lado, con la Sentencia T-562/13, no solo le brindó la posibilidad a *Kim* de asistir al colegio expresando libremente su identidad, sino que también abrió brechas que permitieron a otrxs jóvenes defenderse del yugo impuesto, cobijado por los manuales de convivencia. Frente a esto es importante tener en cuenta que, en el mismo año ya estaba vigente el **Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar** en el margen de la Ley 1620 de año 2013, que nació con la intención de promover y fortalecer “la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media” (Ley 1620, 2013, p.2), que advierte sobre la finalidad de mitigar las violencias en el ámbito escolar para promover el ejercicio de la sexualidad y dar horizontes en un plan de vida, siendo también un nuevo requisito en los planteles educativos y en sus manuales de convivencia.

Es necesario resaltar que, aunque en dicho ordenamiento jurídico se hace mención sobre la identidad de género, el interés movilizador aborda el ejercicio de la sexualidad desde medidas preventivas frente a abusos sexuales, embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, así como también orienta rutas de atención integral en la prevención de violencias y acoso escolar.

Sin embargo, esta ley adquirió relevancia después de dos años, ya que se convirtió en uno de los puntos de defensa más importantes de la Sentencia T-478/15, que nació en la acción de tutela impuesta por el suicidio de Sergio David Urrego Reyes, quien fue víctima del prejuicio y acoso escolar por parte de docentes y directivas debido a su orientación sexual. En esta Sentencia

se resalta que sancionar a un estudiante por su identidad de género o sexualidad es una violación al derecho fundamental del Artículo 16, reconociendo que lo que padeció Urrego

[...] hace parte de un fenómeno estructural de acoso escolar” y “hace necesario vincular a la Secretaría de Educación de Cundinamarca para que diseñara e implementara una serie de políticas para capacitar a los profesores y directivos de las instituciones educativas y así enfrentar de la manera adecuada situaciones de discriminación. (Sentencia T-478, 2015)

Con este caso se evidenció la “baja implementación de la Ley 1620 de 2013” dejando en claro que la misma institución actuó de forma discriminatoria cobijada bajo las supuestas normativas que demarcaban en su manual de convivencia, es por esta razón que la corte constitucional impuso penas legales a los profesores y directivos implicadas en el caso, y además expandió a todos los planteles educativos las siguientes consideraciones, responsabilizando al Ministerio de Educación de:

Revisar la totalidad de los manuales de convivencia con el fin de garantizar el respeto por la diversidad sexual y de género en las aulas, así como expedir un decreto en donde se obligue a todas las instituciones implementar políticas de inclusión. También, solicita que se le ordene al Ministerio ajustar las normas reglamentarias del Decreto Ley 1620 de 2013 referidas al mecanismo de acción urgente en casos de acoso escolar. (Sentencia T-478, 2015)

Así pues, la sentencia de Sergio Urrego nos mostró que la discriminación y el prejuicio ejercidos por la heteronorma, aún actúan de forma cotidiana en los salones, exponiendo que la diversidad está condenada a la extinción en una escuela normativa, punitiva y reguladora. Una escuela que hoy nos debe la vida de Sergio y de otros cuantos, en este punto cobra sentido preguntarnos “¿Quién defiende los derechos del niño homosexual, del niño transexual o transgénero?” (Preciado, 2019, p.63).

En vías de resolver la cuestión aún nos encontramos con otras resoluciones y normativas que han generado esfuerzos por mitigar la discriminación y la violencia que se ejercen sobre los cuerpos e identidades diversas, así pues, en el mismo año de esta Sentencia, surgió la Resolución N°. 800 del 14 mayo de 2015 por medio de la cual se adoptó el Plan Educativo de

Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) 2014-2024. Éste se construyó desde los aportes de la Ley 1257 de 2008 que tiene por objeto

[...] la adopción de normas que permitan garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, el ejercicio de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno e internacional, el acceso a los procedimientos administrativos y judiciales para su protección y atención, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización. (p. 1)

Todos estos aportes han resultado fundamentales para develar la matriz patriarcal inserta dentro del currículo explícito y oculto, así como, para situar las Violencias Basadas en Género - VBG- como un mecanismo de control corporal e identitario hacia las niñas y adolescentes. Sin embargo, el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género -PETIG- no toma en cuenta los factores contextuales y de socialización, y representa una estructura heteronormativa y cisheterosexual binaria construida desde discursos fundamentalistas, esencialistas y que transportan al otrx a lugares no-nombrados. Si bien, realiza una caracterización de 17 Instituciones Educativas Distritales a partir de las percepciones de docentes hacia orientaciones sexuales no normativas, como se menciona anteriormente, no propone acciones en concreto para reducir y develar la violencia por prejuicio, lo que nos permite preguntarnos ¿Cuál es la perspectiva de género de la que habla el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género? y ¿Cómo la categoría género y sus múltiples aristas condiciona las corporalidades no-normativas?

Por otro lado, se encuentra la Línea Técnica de la Política Pública LGBTI – Sector Educación (2017-2020) que se estableció a través del Acuerdo 371 de 2009 y del Decreto 062 de 2014 y se realizó en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor Para Todos” desde la Alcaldía de Enrique Peñalosa (2016-2020) que señala implementar y adoptar ejes transversales que sustentan el pilar de igualdad de calidad de vida, en donde, “la escuela debe ser un escenario donde la dignidad de los estudiantes sea prioridad” (p. 20). Además, se convierte en un proceso y plan de acción facilitador de estrategias políticas desde perspectivas interseccionales y enfoques

diferenciales que proponen 23 líneas de acción, 47 acciones y 228 metas. Sin embargo, dichos objetivos no se encuentran en el plano práctico del Sistema Educativo, entonces ¿cuáles son las acciones concretas que propuso la PPLGBTI?, y ¿qué estrategias o medidas puso en marcha este PPLGBTI para contrarrestar el 45,4% de personas que, según la Encuesta Bienal de Culturas (2015), están en desacuerdo con la participación de planta docente homosexual en colegios de Bogotá?

Ahora, en términos de diversidad funcional-discapacidad, encontramos una fraternización corpórea constituida desde políticas capacitistas y de normalización que son evaluadas bajo estándares de capacidad. Pues si la disputa por los espacios escolares afrontada por y desde las disidencias sexo-género han sido de difícil trayectoria, estas mismas pugnas abanderadas desde la discapacidad y la diversidad funcional, han afrontado un obstáculo mucho más grande a superar.

Partiendo de esto debemos mencionar que claramente existen avances en materia legislativa y de políticas públicas que han buscado dar lugar a la discapacidad en el terreno educativo, empezando esta trayectoria desde 1994 con la Ley General de Educación que estableció la integración al servicio educativo de personas con "limitaciones", dando claridad a las instituciones en el Artículo 46 de organizar "acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos" (Ley General de Educación, 1994, art. 46)

Esto nos permite ver de forma sintética el avance en términos de reglamentaciones que han ganado espacio en el marco de la educación inclusiva para población con diversidad funcional, teniendo como principal referente a nivel internacional la *convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* presentado en el 2006, en la cual se establece la responsabilidad de los Estados por

[...] brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembro de la comunidad (Artículo 24, p.18)

Siendo éste un importante punto de partida para el reajuste de políticas educativas en el país, los puntos establecidos en la convención internacional fueron adoptados por Colombia en el año 2009 bajo la Ley 1346 por medio de la que se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 13 de diciembre de 2006, que conmina al Estado a perfeccionar un vínculo internacional en relación con lo establecido en la convención. Asimismo, se observa el decreto 366 establecido en el mismo año por el cual se reglamentó "la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva" (Decreto 366. Artículo 4), dejando en claridad que los establecimientos educativos deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo junto con procesos de evaluación pertinentes para la atención de la población en condición de discapacidad.

A pesar de esto, las cifras expuestas en un apartado anterior son contundentes y dan cuenta de la poca incidencia que ha representado la reglamentación de estas políticas. En esta vía, en una de las primeras la interpretaciones suscitadas en la interpretación por parte del Centro de Estudios e Investigación en Salud -CEIS- y de la Fundación Saldarriaga Concha, de la Política Pública Nacional de Discapacidad formulada mediante el documento 80 de 2004 del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), la diversidad funcional en ésta "presenta[ba] varias dificultades principalmente por las limitaciones de los sistemas de información, prevención, falta de articulación entre los diferentes sectores y el estado, esta situación no permite que se encaminen adecuadamente las políticas públicas de discapacidad" (CEIS, 2008 p.5), viendo incluso desde este análisis que la diversidad funcional seguía siendo un factor indeseable y de prevención en la sociedad.

Sin embargo, en el año 2013 se rediseñó esta política que fue propuesta en primera instancia, en el *Documento Social, Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*, bajo la pretensión de definir nuevos lineamientos, estrategias y recomendaciones que, de forma mancomunada con la ciudadanía y el Estado, permitieran avanzar en la construcción de una política que amparara la discapacidad y la inclusión social (CONPES, 2013). Asimismo, esta reconfiguración del proyecto tuvo en cuenta, inicialmente, la presencia de un desinterés generalizado por ahondar en la construcción de estas políticas al reconocer que

El documento CONPES 80 de 2004, “Política Pública Nacional de Discapacidad”, constituye el último antecedente de política pública de discapacidad que contiene los compromisos del Gobierno Nacional para su implementación, así como las estrategias para su desarrollo, con la participación de las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006, “Hacia un Estado Comunitario (p.9)

Así, a partir de un recorrido en los antecedentes de Políticas Públicas sobre Discapacidad, Normatividades, Trabajos Institucionales Nacionales e Internacionales, este documento ve necesaria la reconfiguración que presenta en el año 2004. Por ende, desde este nuevo diseño se amplían y se sitúan otros marcos interpretativos sobre la forma en que se aborda el concepto de discapacidad, planteando nuevas perspectivas que en comparación con el análisis de la Política Pública presentada en el año 2004, alejan la comprensión institucional de los cuerpos no hegemónicos-capacitados, de las posturas caritativas y eugenésicas expuestas en la primer publicación. De esta misma forma, se muestra un análisis de los diferentes enfoques que problematizan los modelos médico biológico, social, político-activista y universal de la discapacidad, como márgenes teóricos desde los que se han construido también las políticas públicas.

Estos modelos sobre los que ahondaremos de forma más profunda en el segundo capítulo, *Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz*, pasan a ser un

elemento fundamental desde el cual se reconstruye la perspectiva de la política pública propuesta por el documento CONPES 2013, tomando como eje central el modelo universal de la discapacidad, donde se considera que la discapacidad es

un hecho universal, en el que toda la población está en situación de riesgo de adquirir una discapacidad, por lo tanto, las iniciativas públicas deben dirigirse a toda la población. El modelo considera que la discapacidad no es un atributo que diferencia a la PcD (persona con discapacidad) del resto de la población, sino que es una característica inherente a la condición humana. (p.14-15)

Desde acá se vinculan estas nuevas lecturas con las leyes que posiblemente puedan amparar de alguna forma esta realidad, permitiéndonos así el reconocimiento de la Ley 1145 del 2007, dónde se origina el Sistema Nacional de Discapacidad -SND-, siendo un espacio político que implementa principios generales de la discapacidad a través de normas, actividades, programas e institucionalidades, actuando como un mecanismo de coordinación entre la investigación de la problemática y los Marcos de Derechos y Normativas Jurídicas. A partir de esto el CONPES busca relacionar estos esfuerzos con las nuevas perspectivas teóricas que se han creado frente a la concepción de la discapacidad.

Sin embargo, aún es clara la mirada restrictiva, preventiva y re-habilitadora que se tienen frente a la comprensión estatal e institucional de las vidas, cuerpos y realidades que asumen una vida diversa en un mundo capacitista funcional, así hoy es posible encontrar en este documento frases reiteradas en las que se toma la discapacidad como un riesgo que puede ser adquirido, o como una situación que puede ser prevenida en las materias de políticas higiénicas y de mitigación.

Aunado a lo anterior, Díaz Posada y Rodríguez Burgos (2016) analizan otras carencias presentes a pesar de las políticas existentes, empezando por la

[...] carencia de capacitación docente y redes de apoyo con instituciones especializadas. Igualmente, se identificaron carencias en la equiparación de oportunidades en educación y garantía de formación en torno a las capacidades y talentos con los que las personas cuentan

para generar puentes que faciliten su inclusión exitosa en el contexto laboral, económico y social (p.47)

Es necesario resaltar frente a estas carencias que cuando se demanda un espacio que le permita a los cuerpos diversos habitar los lugares escolares, no solo se habla de la construcción de redes que planteen formas de enseñanza adecuadas o de la construcción de infraestructuras que permitan el devenir de la diversidad en la escuela, sino también se habla de la deconstrucción de barreras conductuales que influyen directamente sobre el bienestar integral de la población con discapacidad.

En resumen, frente a la diversidad funcional, disidencia corpórea o discapacidad, debemos resaltar que la posibilidad de espacios que abracen la diversidad no solo deben ser responsabilidad estatal, esta es una labor que debe seguir las propias reflexiones en comunidad, apuntado al acceso a los servicios que promuevan y defiendan los derechos de dichos cuerpos. Además, desde estas pugnas se resalta la necesidad de aumentar la participación escolar por parte de esta población y permitir que estos espacios se asuman también desde el deporte, la recreación, la inducción para la posibilidad de empleo e independencia de los cuerpos no-normativos; de igual forma a nivel estatal también debe existir una exigencia por la adecuada formación de maestrxs y de entidades, así como por la eliminación de las barreras físicas desde las cuales hemos construido un mundo posible sólo para la capacidad.

En concreto, las anteriores políticas públicas, han sido posibilitadas desde las lógicas de un discurso verdadero y monolítico, y aunque si bien su construcción es importante para el agenciamiento de una escuela en la que puedan existir todxs desde la libertad y la diversidad, el simple planteamiento de estas no proporciona una solución inmediata. La apuesta entonces consiste en descolocar la mirada capitalista y normativa sobre lxs cuerpxs e identidades

circulantes, así como permitirnos el [des]encuentro con lxs otrxs y la construcción de comunidad desde la empatía y la ternura radical.

1.3. Polifonías transmari-chuecas: entretejiendo hilos teóricos

La configuración del Estado moderno desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica” (Walsh, 2007), supuso una configuración del poder, sustentado en una lógica de normalización y homogenización de las corporalidades e identidades, lo que por su parte desembocó en la creación de un [cis]tema sexo/género, que para Rubin (1996) “es un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas” (p. 44). Desde esa lógica se puede acudir a la perspectiva de Foucault acerca de las prácticas divisorias o de exclusión, referidas a las relaciones en las que lxs sujetxs son divididxs y clasificadxs como normales/anormales, sanxs/enfermxs o locxs/cuerdxs desde una lógica binaria. Estas configuraciones se establecieron en clave de la homogeneización identitaria, la legitimación del pensamiento dominante y los medios de control y vigilancia.

En este sentido, es evidente que uno de los principales órganos reproductores de desigualdad es la escuela, la cual controla y vigila las conductas de las corporalidades e identidades, convirtiendo la estructura social en un aparato sutil de represión (Foucault, 1978). Estamos entonces, ante una escuela moderna, dependiente de prevenciones morales que encasillan la realidad desde un discurso cartesiano y monolítico. Frente a esto, encontramos voces abyectas que nos permiten analizar la problemática explorada; además, proponen la construcción de un entorno educativo que sea cimentado desde políticas del amor y del cuidado, que abrace las

vulnerabilidades, fragilidades y diversidades que habitan el mundo, lo cual ha resultado evocador para la formulación de la propuesta pedagógica que se describirá más adelante.

En la revisión de estudios sobre el problema que se ha descrito en este capítulo, se analizaron nueve (9) artículos académicos desde perspectivas epistemológicas posestructuralistas, enfoques feministas interseccionales, así como aportes desde las pedagogías críticas que consolidan las propuestas de pedagogías sensibles. A partir de esto, se realizó inicialmente un ejercicio de codificación abierta que permitiera encontrar conceptos recurrentes dentro de cada artículo; posteriormente, utilizamos la metodología de codificación axial como un ejercicio que permitiera consolidar y relacionar las distintas conceptualizaciones y categorías problema. De esta forma, ubicamos tres categorías y subcategorías que caracterizan los estudios: 1. Escuela panóptico como un resultado del currículo oculto. 2. Pedagogías patologizantes encaminadas a la higienización corporal-normalidad. 3. Identidades homogéneas, desde las cuales se hace legítima la violencia por prejuicio y el capacitismo.

Dicho esto, frente a la *escuela panóptico*, como una de las primeras categorías que identificamos, la encontramos desarrollada en siete de estos (Planella & Pie, 2012; Carrera-Fernández, 2013; Alegre, 2013; Planella, 2017; Bello, 2018; Lombana & Báez, 2018.), cuya referencia según se señala, aparece inicialmente en los trabajos de Bentham, desde donde Foucault desplegará su teorización sobre las sociedades disciplinarias más allá de los sistemas carcelarios, llevando así el concepto a todas las instituciones de la sociedad que se presentan como aparatos de disciplinamiento; es de esta forma que se puede hablar de la escuela como panóptico, al ser ésta una institución que a través de la vigilancia y el control es capaz de imponer conductas que generalizan, normalizan y reforman comportamientos sociales. Ésta se construye en la modernidad como un aparato ideológico y de control para el encauzamiento de los cuerpos, que en palabras de

Foucault (2003) expresa un “poder disciplinario, que es un poder discreto, repartido; es un poder que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce en silencio” (p. 39). Es decir que, la escuela despliega una serie de políticas de control que tienen la tendencia a “ser una captura exhaustiva del cuerpo, los gestos, el tiempo, el comportamiento del individuo” (p 66). Estas políticas podrían relacionarse de forma directa con la estructura del currículo, que en palabras de Torres (1998):

[...] aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el curriculum que cada docente desarrolla en el aula. (p. 198)

A partir de esto, se vincula la categoría inicial con la subcategoría de *currículum oculto*, la cual también se presenta en la escuela moderna como “(...) todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje (...) sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Torres, 1991, p. 198). Así desde éste, se hacen legítimas todas las normas culturales producidas por organismos de control y vigilancia insertos en la escuela bajo un interés social, económico y político con la pretensión de instaurar la construcción de sujetxs capacitadxs y [cis]heteronormativxs.

Desde este posicionamiento macropolítico se señala en los textos que la autoridad académica se considera como un pilar necesario en la regulación de los discursos culturales aceptados, los cuales desconocen las dinámicas situadas que habita cada identidad y corporalidad en la escuela; la apuesta según Haraway (1995) no consiste en “la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles” (p. 339). Aunado a esa regulación de los discursos, se advierte que la escuela ha contribuido también a la diferenciación segmentaria y segregacionista de las identidades, creando relaciones desiguales.

Otra de las categorías encontradas es la de *pedagogías patologizantes* que aparece en cinco de estos (Alegre, 2013; Lombana & Báez, 2017; Planella, 2017; Bello, 2018; Cobeñas, 2020), que desde los aportes epistemológicos de Pilar Cobeñas (2020) en el artículo “Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico” se concibe como la forma en que éstas se construyen bajo criterios médicos y pedagógicos que producen discursos que dividen a lxs estudiantes con discapacidad

Así, hemos observado que ese criterio pedagógico produce que las escuelas dividan el alumnado entre educables e in-educables, siendo las personas con discapacidad y dentro de ellas las personas con discapacidades múltiples y profundas asociadas directamente con la in-educabilidad. (Cobeñas, 2015 en Cobeñas, 2020, p.70)

Frente a este escenario, se menciona que las pedagogías patologizantes determinan como opera el discurso de normalidad dentro de los escenarios educativos, concretamente dentro del currículo oculto siendo funcional “en términos de su importancia ideológica y política para mantener una sociedad de clases” (Torres, 1991, p. 62) y para mantener una normalidad sexual, situación que podría ser vista desde Foucault frente al interés *biopolítico* que se ha puesto en la escuela. En esa lógica, Carrera Fernández (2013) en “Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela”, menciona que “la escuela crea identidades jerarquizadas que dan lugar a la formación de dos grupos de alumnos/as y de ciudadanos/as, uno habitado por las identidades legítimas, el otro habitado por las identidades ilegítimas o subordinadas” (p.2), legitimando las condiciones esencialistas y fundamentalistas constituyentes de una estructura condicionante de la autodeterminación.

Aunado a lo anterior, Alanís Bello (2018) en “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”, relaciona las dinámicas de exclusión y normalidad exorbitante situando que

La pedagogía, en tanto disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza, se encuentra ligada de manera inexorable a la

regulación de los cuerpos, el control de los deseos y el modelamiento de esquemas de subjetivación. (p. 2)

Es así como, las pedagogías patologizantes promulgadas desde la escuela panóptica, han sido las encargadas de desplazar las existencias y las corporalidades chuecas-desviadas, constituyendo miradas negativas sobre los sentires y existencias como elementos que deben disolverse con el fin de producir identidades estables y esenciales basadas en los binomios normal/anormal (Carrera, 2013; Alegre, 2013; Lombana & Báez, 2017; Planella, 2017; Bello, 2018). De este modo, se advierte en los estudios que la escuela ha creado identidades jerarquizadas, ilegítimas y diferenciadas consistentes en prácticas de otredad, reguladoras y criminalizadoras, que a lxs otrxs “buscan darle muerte, aunque sea simbólicamente” (Carrera, 2013).

Por último, se abordará la categoría de *identidades homogéneas* que aparece en diez documentos consultados (Planella & Pie, 2012; Platero & Rosón, 2012; Cobeñas, 2013; Alegre, 2013; Carrera-Fernández, 2013; Lombana & Báez, 2017; Planella, 2017; Planella, 2017, Bello, 2018; Sánchez, 2018), en los que se advierte que estas son un producto del capacitismo y la violencia por prejuicio que operan desde la escuela panóptica y sus pedagogías patologizantes en las corporalidades. En primer lugar, Jordi Planella (2017) en “Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación”, parte de la construcción de pedagogías sensibles que posibiliten “la libertad de viaje, del movimiento, del vagabundeo (...)” (p.40), tensionando por su parte la producción que realiza la escuela, en tanto sistema de control, de cuerpos

Silenciosos (no portadores de textualidades), cuerpos normalizados (que se ajustan a las medidas / características / estéticas marcadas por esos contextos), cuerpos uniformes (que no pueden ser leídos ni interpretados de formas diferentes), cuerpos físicos (que no disponen de una perspectiva simbólica), cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas). (p.113)

En esta línea, las identidades sexuales para Planella “son productos históricos y sociales y que la finalidad de fijarlas está relacionada, fundamentalmente, con el control social” (p. 171). Convirtiendo así, la regulación identitaria en un mecanismo de normalización corpórea y de exclusión de subjetividades excesivamente perversas que hace de la higienización corporal una práctica política ortopédica configuradora de la normalidad exorbitante que,

(..) ocurre cuando “el otro” es representado bien como algo ininteligible, bien como algo inteligible únicamente en un caso especial y, en consecuencia, nunca como alguien a quien le está autorizado formar parte del día a día. (...) (Britzman, 2002, p. 208 como se citó en Bello, 2018).

Como puede notarse, de esta revisión encontramos teorizaciones claves para la posible [de]construcción de un entorno educativo fuera del androcentrismo-patriarcal que marca el discurso pedagógico, desde el cual se establecen identidades rígidas basadas en el binomio normal/anormal. De esta forma, hallamos nuevas propuestas para una pedagogía del caos con cercanías a los estudios de queer, crip y feministas que develan las estructuras de dominación, las relaciones de poder y de opresión como elementos fundamentales para el tejido de nuevas apuestas ético-políticas y pedagógicas: Trans (Bello, 2018), Sensibles (Planella, 2017), Crip (Moya, 2014) y Queer-Cuir (Planella & Pie, 2012), que orientan la fundamentación de la propuesta pedagógica que se presenta en el siguiente capítulo.

Finalizando este recorrido hemos dado un esbozo a esta estructura que desde su amplia existencia pareciera esconderse a simple vista en lo cotidiano, así a partir de diferentes autorxs hemos logrado percibir la forma tentacular en que la estructura irriga la opresión; entonces, leer cada uno de los estudios que analizan (mos) lo que configura el problema, es acercarnos a una de las ventosas de las que se sujeta esta amplia estructura. Ante la colosal amenaza que supura este sistema, es necesario para nosotrxs analizar de que armas disponemos para nuestra supervivencia para poder ingresar a las escuelas, a pesar del uniforme, de las escaleras y de las creencias, viendo

a modo de urdimbre de resistencias, todas las pugnas políticas y jurídicas que configuran hoy nuevas trincheras para resguardarnos de un mundo que juega a extinguirnos a toda costa. Sin embargo, no podemos quedarnos en un mundo solo para sobre/vivir, es ahora nuestra labor como profxs bichxs, hongos, parásitos, monstruxs, que en las aulas las infancias y juventudes no encuentren refugio en unas leyes que explicitan a la normalidad su deber de tolerar y de incluir.

De igual forma, este recorrido ha pretendido dar cara y nombre a aquello que configura la opresión y así entre números, gráficas, barras e historias, encontramos cómo actúa en sistematicidad este gran entramado. Por lo que, hablando desde nuestra propia resistencia encarnada nos permitimos entender y exponer que las dinámicas de poder y opresión que recaen sobre los cuerpos no-hegemónicos, devienen de un [cis]tema configurado para perpetuar múltiples ordenes sociales, políticos y económicos.

Entonces, situaciones como la homofobia, la transfobia, el capacitismo, el racismo, la gordofobia, la estigmatofobia, entre otro sin fin de actos y pensamientos de marginación, no pueden ser leídos como problemáticas que parten de simples hechos discriminatorios, como si fueran situaciones aisladas de sujetos que ejercen poder, violencia o control sobre otros, sino que son -intencionados o no- producto de un sistema que ha creado un mundo mitificado, desde el que se narra solo una clase de sujetx y se silencia la existencia de otrx, del que no se espera que sea participe de la historia, ni de la ciudadanía, ni de la cotidianidad, ni de las instituciones, produciendo como cual máquina embotelladora, a lxs sujetxs abyectxs, a lxs monstruosxs que ninguna historia había contado jamás y al que nadie espera desear, amar, o habitar.

Estas cifras no muestran unas tantas estadísticas de personas desafortunadas que estaban en un lugar equivocado, que nacieron como no debían o que eran simples objetos de enseñanza que proporcionó la vida en el entramado complejo de la voluntad divina, estos números representan

a un montón de voces preguntándose en el dolor, aquello que la misma Johanna Hedva (2018) interpelaba en su experiencia “quizás todo puede ser encapsulado en la palabra “trauma”. Quizás soy muy sensible y he tenido un poco de mala suerte” (p.7). Entonces parece que lo justo, en el sentido de la memoria, es darle nombre a aquello que lastimó a unos miles, desenmascarar esto que enuncian desde el infortunio para nombrar con clara voz al sistema hegemónico-normativo, arquetípicamente construido, pero ante todo asesino, encubridor, violento e invivible. Así pues, este primer apartado más allá de dejarnos un sin sabor de números que saben a sangre oxidada, de historias que evocan lagrimas encarnadas y de luchas que avivan la rabia guardada, nos dan las estrategias, herramientas y mecanismos no solo para construir una nueva trinchera, sino también para bosquejar una escuela posible, una donde lo que ya pasó, y lo que se ha soportado sean ahora cimientos para nuevas realidades.

II CAPÍTULO

ELECTIVA

Pedagogías

Queer y Crip:

**Identidades perversas,
cuerpo y educación
para la paz**



Código Sigan: 1324207

2 CRÉDITOS

JUEVES
de 2:00 a 5:00 p.m

Profa: Nathalia Martínez Mora
Practicantes: Juan Pablo Arbelaez
y Cecilia Ortiz

2. Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz

La intención de este segundo capítulo parte del tejido metodológico y epistemológico de lo queer-cuir y crip como teorías pedagógicas que develan las matrices de opresión y normalidad establecidas como regímenes de verdad dentro de los espacios educativos. A partir de ello, inicialmente, se da paso a la fundamentación teórica que sitúa análisis y diálogos desde estas dos teorías, seguido de una síntesis de la propuesta pedagógica que derivó en el diseño de una electiva para abordar la problemática descrita en el capítulo anterior. Finalmente, se cierra con la caracterización del espacio de práctica y de lxs participantes en este espacio.

2.1. Soy unx maestrx peligrosx: encarnando la resistencia queer y crip en el aula

Allí –

*No son siempre tiernas, las puntas de las dagas de quienes luchan por el falso respeto,
No son rectos los caminos, que siguen quienes, perdidos, se buscan en el espejo del otro,
No son cortos los tiempos, que se extienden en un pasado de identidades perdidas,
Son cortos, rectos y tiernos los vientos, de las luchas, caminos y tiempos que me llevaron allí,
Allí, donde tú y yo somos el mismo, el que nunca es igual, el que siempre enriquece al otro,
Allí donde se espera a alguien, para ser tú mismo,
Lee, te espero*

(Javier Romañach, 2016)

Ante el agobio y la constante invisibilización que hemos habitado desde nuestras rarezas, incluyendo las aulas universitarias, hemos reclamado e imaginado continuamente lo vital de las Teorías Queer-Crip como posturas políticas “para cuestionar el régimen heterosexual, las identidades de género hegemónicas, la imposición del deseo y el establecimiento de categorías rígidas que constriñen la acción de los sujetos” (Bello, 2018, p. 109). Así como una metodología para leer el mundo en el que estamos incritxs e incomodxs, buscando otras formas de habitar, sobrevivir y resistir a los despotismos normativos, que, bajo su hegemonía normalizadora, pretenden ser irrevocables e incuestionables. En estas teorías nos buscamos continuamente; nos

buscamos en las letras de las raras para enrarecer este mundo que se perpetúa en la dictadura de lo común. Nos asumimos en ellas, pues como lo expresaba bell hooks (2019) “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización a este fin” (p.125). De modo que nos amparamos en Bello (2018) para pensar-nos una trans-pedagogía, en val flores (2013) para clavarle un puñal al conocimiento, en Anzaldúa (1987) para des-habitar la frontera como un lugar de posibilidades, nos amparamos entre otrxs tantxs expuestos que sus letras son un susurro al corazón.

2.1.1. “Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota, y yo quiero que vuelen compañero”: TRANSitando los caminos de la injuria queer-cuir

Como se reconocerá en este apartado, pretendemos abordar inicialmente el camino epistemológico de lo ‘queer’ desde su construcción callejera, latina y traveca, hasta llegar a su inserción en los discursos academicistas, reconociendo y dialogando con las múltiples interpretaciones y apuestas que se le han atribuido, por ser una de las perspectivas que ha orientado el diseño de la propuesta pedagógica.

Así, valdría la pena iniciar reflexionando como las tendencias normalizantes y asimilacionistas establecidas a raíz de la configuración del [cis]tema sexo-género, al igual que la construcción de lenguajes y discursos homogéneos sobre las corporalidades e identidades, facilitaron la instauración universal del *pensamiento heterosexual* desde un carácter opresivo que determinó al otrx abyectx, periféricx y no-identificable, como un cuerpo incapaz dentro de un sistema de producción capitalista (MacRuer, 2006, como se citó en Morales). Está matriz heterosexual entonces, según Wittig (2006, 1992)

[...] está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. Esta necesidad del otro/diferente es una necesidad ontológica para todo el conglomerado de ciencias y de disciplinas que yo llamo el pensamiento heterosexual. (p.53)

Esta interpretación devela la fórmula totalizadora de la realidad social, que desde la tesis de Luce Irigaray, se ha concentrado en una economía falogocéntrica, que para Butler (2002) “pretende incluir lo femenino como el término subordinado de una oposición binaria masculino/femenino” (p. 66). Esta inscripción desde los estudios de género, sustenta la forma en que el escenario político-sexual da significado a las estructuras sociales de sujeción y desplazamiento de las identidades feminizadas y las subjetividades excesivamente perversas, hacia las fronteras de lo normal. Entonces, el género ya no actuaría como una “política de reproducción de la vida sexual [...] sino [sería] el nombre de un conjunto de dispositivos sexopolíticos” (Preciado, 2004, p. 160).

En contra de estos dispositivos se ha tejido en comunidad un desalojo heterosexual, una resistencia al DNI¹⁴ con multitudes y diásporas queer (Grupo de Trabajo Queer, 2005). En Estados Unidos a fines del siglo XX, por ejemplo, tras la ola de patologización a raíz de la crisis del HIV/AIDS (VIH/SIDA), vista como una “nueva enfermedad cultural de masas en torno a la que se aglutinarán las retóricas homófobas y eugenésicas” (Preciado, 2009, p. 163), se dio lugar al atrincheramiento de diferentes apuestas terroristas del género que son “aquellos que golpean sus cabezas contra un sistema de género” (Bornsteins, 1994, como se citó en Grupo de Trabajo Queer, 2005, p. 21).

El Movimiento Queer (Queer Nation) se ha consolidado como un punto de [des]encuentro desde la encarnación de la desidia y el despojo, como un lugar estratégico que produce la mutabilidad de las identidades, así como una práctica política de “contestación y resistencia a las políticas de identidad, particularmente aquellas basadas en la reivindicación del orgullo gay”

¹⁴1. Documento Nacional de Identidad. 2. La resistencia al DNI hace alusión a la fuga o ruptura que realizan las existencias trans y no-binarias para desentenderse de la imposición a la identificación normativa en los documentos estatales.

(Viteri, Serrano & Vidal-Ortiz, 2011). En ese sentido, el Movimiento Qaueer, ha [entre]tejido un sistema incisivo de perturbación del molde heterosexual, que [re]significa lo desviado y enuncia la apropiación desde las garras, de otro mundo. Queer Nation escribe:

Entonces hemos elegido llamarnos a nosotrxs mismxs queer. Usar 'queer' es una manera de recordarnos cómo somos percibidxs por el resto del mundo (...). Sí, queer puede ser una palabra dura, pero también es un arma astuta e irónica que podemos robar de las manos del homófobo y usar contra él. (Queer Nation, 1990 como se citó en Pérez, 2016, p. 187)

Así pues, nombrarse desde lo prohibido no solo fue una acción para alterar la integridad del orden social sino una declaración política en búsqueda de la destipificación de categorías culturales y del desajuste del biopoder ejercido desde normas sexo-genéricas. Para Preciado (s.f) lo “queer no es una identidad más en el folklore multicultural, sino una posición de crítica atenta a los procesos de exclusión y de marginalización que genera toda ficción identitaria” (párr. 4). Está característica del Movimiento Queer “que no es indicativa ni lineal” (Viteri, Serrano & Vidal-Ortiz, 2011, p.50), dio paso a la construcción de un marco teórico rizomático y una política disidente que se inserta como un campo analítico gracias a los nuevos espacios epistémicos formados en relación con los estudios de género y los movimientos feministas-sociales-reivindicativos, posibilitando la construcción discursiva y la interrogación de los [cis]temas de desplazamiento a los que se han sometido las corporalidades normalizadas.

Desde ahí que la teoría queer, busca la desnaturalización del asimilacionismo y esencialismo identitario desde la ruptura del disciplinamiento cuerpo-sexo-género. Así como la [de]construcción de categorías rígidas, reflejo de los regímenes de verdad y del imperio sexual desbordado desde miradas institucionales que producen subjetividades estables, pues “no se trata entonces de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías” (Derrida, 1997, p. 9). Frente a este último aspecto, la política de lxs anormales, también subvierte y [de]construye las políticas liberales de los *lobbies elegetunos* y las nociones

de diversidad sexual adheridas a los discursos mediáticos de inclusión, proponiendo practicar la infidelidad con las políticas identitarias, además de constituirse en un lugar para la disidencia sexual como un cuestionamiento práctico y constante al sistema sexual imperante.

Desde su genealogía, Gloria Anzaldúa pionera de la teoría feministas fronterizas y chicanas, ubica lo queer dentro de los márgenes conceptuales como un lugar [co]habitable para las posiciones marginadas por órdenes raciales, de clase, género y sexualidad. A partir de ahí, Anzaldúa propone cuestionar de manera disruptiva la lógica cartesiana de las identidades

Lo que sufrimos es una absoluta dualidad despótica que dice que sólo somos capaces de ser uno u otro. Se afronta que la naturaleza humana es limitada y que no puede evolucionar hacia algo mejor. Pero yo, como otras personas *queer*, soy dos en un único cuerpo, tanto hombre como mujer. Soy la encarnación de los *hieros gamos*: la unión de contrarios en un mismo ser. (p. 60)

Ahora, para De Lauretis (2011) como se citó en Pérez (2016) la teoría queer fue pensada como "el término de un proyecto a la vez crítico y político que apuntaba a resistir la homogeneización cultural y sexual en los estudios gay-lésbicos académicos" (p.187. p. 257). Aproximaciones como la de De Lauretis, confrontaban la uniformidad y hegemonía de las identidades sexuales y de género, así como "los procesos de normalización y de exclusión internos a la cultura gay" (Preciado, s.f, párr. 5), pues precisamente esta lógica separatista entre lo gay-lésbico se vio interpelada a raíz de los estudios de género que interrogaban la consolidación de la estructura sociosexual [re]ubicando la identidad con la intención de nombrar este sistema como una configuración que no es binaria ni estática.

Sin embargo, Judith Halberstam (1998) menciona que esta separación de lo gay- lésbico fue necesaria para ampliar las posibilidades de existencia en la diversidad del deseo a finales del siglo XX, pues a pesar de las limitaciones que esta separación representó para los estudios de género, la aparición de estos vínculos desde lo normativo femenino-masculino dio paso a nuevas interpretaciones en el mundo académico. A partir de ahí, se teoriza lo queer desde la [re]ubicación

de identidades no-hegemónicas en el ámbito epistémico. Por ejemplo, la teorización del concepto de *masculinidad femenina* buscaba dar reconocimiento a otros espectros del tránsito en el género como, la *masculinidad transgénero*, pues Halberstam, asume que este tipo de expresiones identitarias han sido invisibilizadas y precisan ser reconocidas en los amplios debates académicos, expresando que

Esta indiferencia generalizada hacia la masculinidad femenina tiene claras motivaciones ideológicas y ha servido de apoyo a las complejas estructuras sociales que vinculan lo masculino a la virilidad, el poder y la dominación. Creo firmemente que un análisis minucioso de la masculinidad femenina puede suponer una aportación fundamental a los estudios de género, los estudios culturales, los estudios queer y los clásicos debates sobre género. (p.24)

De esta misma forma, Halberstam toma una posición crítica frente a los estudios feministas que se gestaban en Europa y Estados Unidos, pues asumían los cuerpos femeninos masculinizados como indeseables y pertenecientes a las mujeres que no habitan su realidad desde la cultura occidental; frente a ello y a raíz de la incorporación de las narrativas negras, orientales e incluso latinas, se introduce el estilo *butch* como un lugar de enunciación ético-político tras una realidad socio-histórica de violencia y de precariedades. Estas interpretaciones que consolidan el pensamiento de la autora parten de comprender la forma en que en el mundo académico radicaba una estructura monolítica y vertical que situaban las identidades [des]identificadas de una forma jerárquica.

Por su parte, Judith Butler (1993) en relación con los actos performativos menciona que “son modalidades de discurso autoritario: la mayoría de ellos, por ejemplo, son afirmaciones que, al enunciarse, también encarnan una acción y ejercen un poder vinculante” (p. 56). Esta performatividad sustenta el orden [hetero]sexual-sexista y construye un nuevo orden desde el desplazamiento de lxs hijxs de la injuria, es así como el término queer *-loca, gay, galleta, mariposo, puto puñal, rosquete, roscón, bollera, cachapera, camionera, machorra, chueca,*

tortillera, marimacha- que nos podrían aniquilar se convierten “[...] en un espacio de resistencia, en la posibilidad de una significación social y política efectiva” (p. 65). Frente a este terror homosexual Butler (2002) señala la apuesta política por reivindicar lo queer, así como el mismo término ha reivindicado las existencias desviadas-chuecas “será necesario para poder refutar su empleo homofóbico en el campo legal, en las actitudes públicas, en la calle, en la vida “privada” (p. 322). Desde ahí, Preciado (2002) en el *Manifiesto Contrasexual*, en relación con el desmantelamiento de la matriz heterosexual (Witting, 2006; Butler, 2002) propone la contra-sexualidad no como la creación de una nueva naturaleza

Sino más bien el fin de la Naturaleza como orden que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros. La contra-sexualidad es, en primer lugar, un análisis crítico de la diferencia de género y de sexo, producto del contrato social heterocentrado, cuyas performatividades normativas han sido inscritas en los cuerpos como verdades biológicas. (p.18)

Desde esto, Deborah Britzman (2016) asume la teoría queer como un compromiso por exceder los estereotipos que deforman las subjetividades, un lugar de sujetos impropios y teorías impropias que perturban toda lógica estructuralista de la centricidad y normalidad desde la [im]pertinencia. Frente al término de lo impropio, Val Flores (2013) menciona que “lo impropio que inquieta por su provocación epistémica-política se (de)vuelve nombre propio amansado, inocuo, despojado de poder” (p. 2) donde si bien, el nombramiento desde las voces de lxs rarxs interpela las mismas matrices sexo-genéricas, también en su teorización “se juegan pertenencias, filiaciones, exilios y exclusiones, pero especialmente, se juegan nuestras vidas” (Val Flores, 2013, p.4).

Como se ha mencionado, las tecnologías de dominación sobre el yo vivido a partir de la aplicación de los procesos de sujeción constituyen la verticalidad de los espacios mono-género en búsqueda del desalojo del cuerpo tráfugo, para Paul Preciado (s.f) las fronteras de género que son a su vez difusas, tentaculares y segmentarias operan con base en tecnologías de género y del cuerpo, estableciendo códigos “cómplices de la normalización de la heterosexualidad y la

patologización de la homosexualidad” (p. 1). En ese entendido, Preciado (2004) propone la des-ontologización del sujeto y la reconversión de las tecnologías del cuerpo como una política de las multitudes queer que confronta el borramiento que han padecido las existencias “anormales” por medio de la centralidad del cuerpo-político blanco, hegemónico y [cis]hetero-centrado, desde ahí:

La política de la multitud queer no se basa en una identidad natural (hombre/mujer), ni en una definición basada en las practicas (heterosexuales/homosexuales) sino en una multiplicidad de cuerpos que se alzan contra los regímenes que les construye como “normales” o “anormales”: son las drag-kings, las bolleras lobo, las mujeres barbudas, los trans-maricas sin polla, los discapacitados-ciborg. (p. 7)

Ahora, si bien la genealogía de lo queer como marco teórico se presenta como un lugar de rebeldía que sitúa el eros, la [des]identificación de lo monstruoso, anormal y abyecto como enunciaciones políticas que resisten a las categorías cuerpo-sexo-género, es necesario mencionar que también se construyen desde una hegemonía de pensamiento eurocéntrico, [sub]alternante y hegemónico, que nunca dialogó con oralidades ancestrales, “no binarias, no dismórficas, cuerpxs imaginados que nunca leyeron a Judith Butler y al canon blanco-hegemónico Queer” (Piña Narváez, 2018, p. 5). Sin embargo, tal como afirma Valencia (2015), esta forma de enunciación anglosajona-europea fue una técnica de desobediencia hacia la modernidad/colonial en su intento de fijar diferencias culturales y epistémicas geopolíticamente, desde ahí, las acciones políticas de lxs anormales, diásporas y multitudes queer “trascienden la geopolítica del norte en la que se inscriben y activan de manera colectiva la desobediencia crítica del *tercer mundo estadounidense* (...) creando una coyuntura del desplazamiento geopolítico y epistémico de lo *queer* a lo *cuir*” (p.10).

Desde esa lógica, lo queer-cuir en Latinoamérica se construye desde la conformación de matrices interseccionales (Viveros, 2016) de corte decolonial y [anti]capitalista, siendo una crítica a los sistemas de opresión que construyen periferias económicas, sexuales, del deseo, de género y de raza. Sin embargo, estas categorías no solo nos deben conducir a analizar las políticas de

identidad-reconocimiento, sino que deben permitir el análisis de las relaciones y estructuras sociales, manteniendo un compromiso político por hacer desaparecer todos los sistemas de opresión (Curiel, s.f). Así, retomando las teorías fronterizas (Anzaldúa, 1987) y su relación con las transgresiones homo-lésbica-bi-trans-a- [sexuales] (Arboleda, 2011), la apuesta de lo cuir sitúa un marco conceptual para [re]leer y contrarrestar la modernidad/colonial y sus dinámicas totalizantes insertas en las corporalidades sudakas y taconeras. Aquí, lo cuir es una no-teoría o contra-teoría producto de la conjunción de marcos teóricos que confrontan e interrogan desde la disidencia y la subversión las mismas teorías aglutinadoras de la diferencia. Desde ese punto, para la mexicana Sayak Valencia (2015)

Cuir es un movimiento de (auto)crítica y agenciamiento radical que hace alianzas con los (trans)feminismos y con los diversos procesos de minorización dados por etnia/raza, diversidad funcional, migración, edad, clase, etc., y que reconoce los logros y la historiografía de otros movimientos de transformación social, como las multitudes queer del tercer mundo estadounidense, así los diversos feminismos indigenistas, ecologistas, ciberactivista, etc. En suma, cuir es un proyecto (geo)político y ético, no solo estético y prostético. (p. 16).

A través de este análisis, lo cuir como forma de vivir es una invitación a [de]centrar la mirada hacia la construcción de las identidades, es someter nuestra propia identidad a crítica, “sorry, ser marica no basta” (Preciado, s.f, párr. 6). Esta forma de perturbación permite agenciar resistencias incisivas contra los mismos modelos asimilacioncitas que buscan la inclusión al mundo de lo normal, nos atrevemos a pensar lo cuir como un [des]nombramiento en el no-lugar, una trinchera montruosa ajena a la modernidad, a la posmodernidad del mercado, a la normalidad (Shock, s.f). Una trinchera disruptiva desde procesos de [auto] crítica y reflexión que desde Latinoamérica consiste en reconocer a una “madre de manos tajeadas por el cloro” (Lemebel, 1996, 82), es el reflejo del sometimiento a las normas culturales que nos hacen habitar las fronteras. Desde la experiencia de Gloria Anzaldúa (1988) en el texto *La Prieta*:

Lo que quería mi mamá a cambio de haberme dado a luz y por criarme era que me sometiera a ella sin rebelión. ¿Acaso me trataba de enseñar la habilidad para sobrevivir? No objetaba tanto mi desobediencia como mi cuestionamiento de su derecho a exigir mi obediencia. En esta batalla por el poder, se mezclaban su culpa de haberle dado vida a una niña marcada “con la seña”, y pensar que me había hecho víctima de su pecado. En sus ojos y en los ojos de los demás me vi reflejada como algo, “raro”, “anormal” y “CURIOSA”. No vi otra reflexión. Incapaz de cambiar esa imagen, me retire de los libros y la soledad y me aleje la gente. (p. 159)

Estás experiencias desde la in-visibilidad y el des-encuentro, sitúan lo cuir como un mecanismo de movilización disruptivo con “vistas a una reorganización de las relaciones entre actos sexuales, identidades eróticas, construcciones de género, formas de conocimiento, regímenes de enunciación [y] lógicas de representación (...)” (val flores, 2013, p. 36). En ese entendido, y siguiendo a val flores (2013) lo cuir es una práctica bastarda que opera desde la excentricidad de lxs sujetxs y sus relaciones impertinentes, que, aunque ha partido desde la desterritorialización de las narrativas hegemónicas y contribuido a la oralidad de los conocimientos encarnados-situados se mantiene como un emblema de mercado, “como un parámetro para codificar la subversión y la desviación, y como un asunto reducido a políticas posidentitarias que ignoran la crítica a los sistemas imbricados de dominación, las geopolíticas del conocimiento y el neocolonialismo.” (Bello, 2018, p. 110).

Desde estas políticas de lo irreal ubicadas en distintas coordenadas geopolíticas encontramos otros cuir-pos que transitan las identidades frankenstein desde una apuesta que también se desentiende del mundo académico monolítico y [euro]centrado y su objetivo es “burlarse de lo cuir, de su seriedad simuladamente paródica. Producirlo y bastardearlo en gesto irreverente como acrónimo: C.U.I.R” (val flores, 2013, p. 61). Desde acá nos permitimos entender lo cuir desde otros marcos de conocimientos válidos para la construcción del autorreconocimiento, ubicando la oralidad, la ancestralidad, la espiritualidad y lo esotérico en el centro de su propia

episteme; así, encontramos experiencias cercanas como lo son las existencias Muxes¹⁵ situadas en la región Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca o también, de forma más localizada en el departamento de Sucre, en la depresión Momposina, donde se encontraron vestigios de *Ninhati*¹⁶ que datan del siglo XVIII, una deidad del agua que cohesionaba distintos rasgos sexuales lejos de la binariedad.

Estas experiencias, al igual que otras que se presentan alrededor del mundo, demuestran que históricamente lxs queer-pos, el autorreconocimiento de lxs otrxs y la agencia de los sujetos han fluctuado en el espectro de la comprensión propia del concepto de las identidades. De esta forma, nuestros relatos son la narratividad de sus vestigios y legados, donde la binariedad sexual y de género no han sido una base persistente en su-nuestra existencia. En el siguiente apartado dialogaremos a partir de la propia fluctuación de lxs cuerpxs desde los espectros de la discapacidad o disidencia corporal, demostrando que al igual que las identidades, han surgido históricamente parámetros de normalidad exorbitante, adaptándose a los sistemas hegemónicos de la corporalidad.

2.1.2. “No quiero más cargos, ni casilleros en donde encajar”: un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip

Los grandes cambios culturales producto de crisis sociopolíticas que se presentaron a finales de la segunda mitad del siglo XX no solo dieron soporte a la construcción de la teoría queer-cuir, también, agenciaron nuevas resistencias-activismos-acciones contestatarias como una disputa por espacios políticos de otro tipo de identificaciones no-hegemónicas. Desde estas polifonías, se teje la teoría crip, donde el uso del término “tullido” o “disca” se incorpora como una

¹⁵ Otro ejemplo de estas existencias intersexuales son lxs hijira en la India y Pakistán, de lxs kathoey en Tailandia, de lxs apwint en Birmania, de lxs akaya'ine en Islas Cook, de lxs fa'afafine en Samoa, o de les maue en Hawái o lxs khanith en pueblos árabes, e incluso los berdache o bardaje/ dos espíritus en América del Norte

¹⁶ Véase en Fals Borda, O. (2002). Historia doble de la Costa. Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República. El Áncora.

resignificación identitaria perturbadora del *sistema corporal obligatorio* que desde la modernidad/colonial constituyó el cuerpo normalizado, funcional, capacitado y hegemónico como natural.

Entonces, al igual que la teoría queer, lo *crip* se introduce en el mundo académico como una crítica a la binariedad corpórea de capacidad-discapacidad, como producto de los regímenes de verdad modernos y prácticas divisorias, donde el segundo elemento correspondía a lo ajeno, inferior y patologizante. Esta fabricación de individuos *funcionales* se da en la instauración de cuerpos sanos-hegemónicos,

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado) El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. (Foucault, 2009, como se citó en Morales, s.f)

Estas tecnologías políticas y eugenésicas, buscaban un rasgo esencial de las corporalidades utilizando medidas de marginación que conllevaban a la exclusión de ciertas personas [...] al considerarlas la advertencia de un peligro o maleficio, por lo que fueron objeto de tratos crueles (Moya, 2014), pues quienes desbordaban los cánones de la funcionalidad eran considerados como peligrosos para el resto de la comunidad. Es por esta razón que se hizo necesario establecer una forma de gobernar las conductas eficazmente para generar sujetos y tipificaciones desde estructuras y medios tecnológicos que regularan los procesos identitarios y del deseo, desde esto

Las tecnologías políticas de las que habla Foucault, y en particular las que operan en el liberalismo y el neoliberalismo, producen *modos de existencia*, pues a través de ellos los individuos y colectivos se subjetivan: adquieren una experiencia concreta del mundo. Su propósito es, por tanto, la *autorregulación* de los sujetos: lograr que los gobernados hagan coincidir sus *propios* deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano. (Castro, 2010, p. 246)

Los primeros estudios sobre la discapacidad sustentan la coexistencia de distintos modelos de actuación hacia lxs sujetxs deficientes, como el modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador y el modelo social-vida independiente, para Laura Sanmiquel Molinero (2017) “estos modelos no constituyen diferentes “respuestas” dadas en diferentes momentos históricos a un mismo objeto –el sujeto deficiente (p. 3)”, sino que han buscado la normalización de lo monstruoso. Desde la perspectiva de autores como Javier Romañach y Agustina Palacios (2006), Agustina Palacios (2008) y Soledad Arnau (2002), el modelo de prescindencia, que surge en la Antigüedad Clásica, justifica la existencia de la discapacidad a raíz de la eugenesia basada en argumentos religiosos, donde

El nacimiento de un niño o niña con diversidad funcional era el resultado de un pecado cometido por los padres en el caso de Grecia, o una advertencia de que la alianza con los Dioses se encontraba rota en el caso de Roma. (Romañach & Palacios, 2006, p.41)

Como producto de este paradigma eugenésico, se enlaza también, el paradigma de marginación, determinando que las personas con discapacidad eran una carga para la construcción de sociedad, además, no eran cuerpos productivos para mantener las dinámicas económico-sociales-gore imperantes. Según Palacios (2008), la característica principal de este paradigma consiste en la exclusión bien sea por “subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente” (p. 54).

Por otro lado, el modelo médico-rehabilitador, consolidado a inicios del siglo XX, clasifica las corporalidades a partir del funcionamiento de lógicas capacitistas que fabrican a lxs sujetxs deficientes, abyectxs y lisiadxs, así, la discapacidad será vista como un problema anatómico-vital, por tal motivo, quienes la sufren son considerados “biológicamente deficientes, y, por ende, incapaces de adaptarse a la sociedad y “menos-válidas” que las personas normales” (Sanmiquel 2017, p. 4). Sin embargo, pueden resultar rentables para la economía-mundo desde que se sometan

a un proceso de rehabilitación o normalización medicalizada (Romañach & Palacios, 2006). A partir de este modelo tradicional de la discapacidad, se impone un ideal corporal que argumenta que la discapacidad es un problema de quien la padece, por lo que la persona debe rehabilitarse para recuperarse de ella y poder vivir con normalidad. Para Arnau (2002) esta perspectiva potencia:

1. La excesiva clasificación “por enfermedades”, generando un distanciamiento artificial entre la diversidad de personas con discapacidad. (Reduccionismo biologicista).
2. El *rechazo a la(s) diferencia(s)* en el sentido de que “tener diferencias” implica necesariamente “alejarse de lo que consideramos como *lo normal*” (y, cuanto mayor discapacidad, la diferencia consecuentemente también se agranda, por lo que se produce un mayor distanciamiento de lo que se considera “lo normal”). (p. 5)

Posteriormente, desde activismos políticos tales como el de Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación -UPIAS- presente en Reino Unido y el Movimiento de Vida Independiente -MIV- presente en EEUU, surge el modelo social-vida independiente, cuyos objetivos apuntaban a la comprensión de los marcos legales y de derecho en pro del reconocimiento y del disfrute de la población discapacitada, apuntando a la reformación de los sistemas sociales y distanciándose de los modelos predecesores que se centraban en la normalización de las personas. A partir de ahí, el debate académico sobre lxs sujetxs deficientes se aleja de los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador que lograron tener incidencia en los espacios educativos, por lo que las propuestas formativas de la educación especial se centran aún en perspectivas rehabilitadoras.

Desde este modelo social-vida independiente, a mediados de los años 80, emergen los Estudios de la Discapacidad (Disability Studies), con la intención de dar otra comprensión al término “disca”; de esta forma, las primeras críticas frente a la comprensión de la discapacidad se dieron desde los marcos del materialismo histórico, dando un mayor énfasis a la estructura social como determinante del concepto de discapacidad. Desde ahí, se entiende que la solución

frente al fenómeno no debe dirigirse a la reforma del cuerpo, sino hacia la reforma de la sociedad, que puede resumirse en que

No son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad la causa del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Esto no supone negar el aspecto individual de la discapacidad, sino enmarcarlo dentro del contexto social. (Arnau y Toboso, 2008, p.68)

Frente a esto, encontramos a Michael Oliver (1990) citado por Mauricio Mareño (2021) quien asume que “la naturaleza de la discapacidad sólo puede entenderse utilizando un modelo que tenga en cuenta tanto los cambios en el modo de producción como en el modo de pensar, y la relación entre ellos” (p.60), apuntando entonces, a la comprensión del concepto dentro de un modelo de producción capitalista que enfatiza en la construcción de un sujeto *funcional*. En ese sentido, el modelo social-vida independiente generaría cambios en la forma discursiva desde la que se asumía la comprensión de la discapacidad, pues permitió alejar la mirada médico-sanitaria de la discusión y re-ubicar el sujeto-cuerpo-político desde su agencia existencial y corpórea, pues

No son los médicos ni el modelo rehabilitador los que deben dictar la manera de vivir de una persona con discapacidad, sino ella misma la que de manera autónoma debe poder elegir libremente la forma en la que desea vivir. (Arnau y Toboso, 2008, p.69)

A finales del siglo XX surgió una nueva crítica al modelo social-vida independiente que llevó a la transformación de los Estudios de la Discapacidad en los *Estudios Críticos de la Discapacidad*, que empiezan a involucrar desde sus análisis el concepto de diversidad; cuestionando así la visión utilitaria que se tenía del cuerpo en el modelo social, donde se consideraba que las personas con discapacidad al igual que los cuerpos normalizados, tenían la posibilidad de ser cuerpos funcionales y aportar al sistema social, diferenciándose del nuevo modelo que ahora sustentaría que el valor digno del ser humano está desvinculado de cualquier consideración de uso presente en cualquier estructura político-social-económica.

Entonces, el enunciarse desde la diversidad funcional o discapacidad según McRuer (2006), permite el “descubrimiento, anuncio y celebración de una diferencia individual o individualizada” (p.71). Esto representa un desajuste de las políticas de identidad, posibilitando la enunciación de trayectorias vitales indeseables, entonces al igual que el movimiento queer, declararse *crip* es una acción política que resiste los procesos de marginalización que se generan en los ideales corpóreos y de los sujetos, por lo tanto, lo *crip* requiere “reivindicar las historias queer de salir del armario -salir de los armarios a las calles- y simultáneamente oponerse a las culturas parentales (incluidos los estudios de la discapacidad o el movimiento por los derechos de las personas discapacitadas” (McRuer, 2006, p.71).

A raíz de la intersección con las apuestas epistemológicas y políticas de los movimientos queer, surge lo *crip*, como una teoría en vías de la “desnaturalización no ya de la “discapacidad”, sino precisamente de la categoría que se presenta como norma inocua, que se invisibiliza como modelo neutro: la “capacidad” (García-Santesmeses, 2017, p. 33). En esa lógica, y retomando a García-Santesmeses (2017)

Lo *crip* que podría traducirse como tullido, se basa en la propuesta de lo queer de reapropiación de la injuria y de cuestionamiento a las dicotomías de normativización corporal (masculino/femenino o heterosexual/homosexual en el caso de lo queer, capaz/incapaz o sano/enfermo en el caso de lo *crip*. (p. 12)

Este punto de encuentro entre los Estudios Críticos de la Discapacidad y la teoría queer ha sido un llamado para poner en tensión las tendencias asimilacionistas y normalizantes arraigadas en los cuerpos, mentes, gustos, placeres y deseos, así como para “resistir a los intentos culturales de homogeneizar las corporalidades” (Mareño, 2021). Frente a esto, en términos de McRuer

Sí hay, o podría haber pronto, algo que podría llamarse teoría *crip*, e incluso si tiene algo que ver con analizar (en este caso) cómo los cuerpos y las discapacidades han sido concebidos y materializados en múltiples lugares culturales, y cómo podrían entenderse e imaginarse como formas de resistencia a la homogeneización cultural, también tiene mucho que ver con las personas auto-identificadas como *crips* que en las calles le dan

mazazos a los cordones de las aceras inaccesibles, que encadenan sus sillas de ruedas alrededor de los autobuses o estaciones de metro, exigiendo servicios e instalaciones comunitarias para una vida independiente o interdependiente. (McRuer, 2006 como se citó en Mareño, 2021, p. 394)

Por otro lado, para Moya (2014) la teoría crip “presenta al cuerpo como un marco para repensar el funcionamiento de la opresión” (p. 35), dado que la forma de actuación del capacitismo determinado por los propios modelos de la discapacidad, no se demuestra en la individualidad de las corporalidades “sino en las devaluaciones sistemáticas de estos cuerpos y de las restricciones de sus órganos” (p. 35). Así mismo, pone de manifiesto el anquilosamiento que segrega y homogeneiza las experiencias múltiples, tras la delimitación entre lo funcional y lo defectuoso.

Esta teoría se ha introducido en el contexto latinoamericano a partir de los múltiples estudios sobre la diversidad funcional, disidencia corporal o discapacidad, que sitúan una crítica a las connotaciones y prácticas capacitistas ejercidas hacia las personas catalogadas como [dis]capacitadas. La incorporación de lo crip en este escenario geopolítico va más allá de la mera traducción del concepto a “tullidx”, “lisiadx” e “invalididx”, sino que es una acción política-comunitaria guiada a desmarcarse de las prácticas que perpetúan el capacitismo.

Esta señala en primer lugar, los sistemas estructurales que configuran las opresiones, por ejemplo, el sistema de producción evalúa al sujeto desde su competencia y productividad, situando a las personas con diversidad funcional dentro de los parámetros de temporalidad neoliberal, donde se asume que el tiempo de productividad de una persona con [dis]capacidad es inútil para el funcionamiento del sistema productivo, desde acá, García & García (2021) señalan que lo crip “se puede comprender como un punto de fuga del sistema neoliberal actual, dado que existen personas que no viven bajo la temporalidad dominante de manera similar a lo que ocurre con las temporalidades *queer*” (p.14).

Por otro lado, si bien el recorrido de la teoría crip en Latinoamérica no ha sido tan amplio, el reconocimiento de las disidencias corporales y experiencias crip han estado presentes en los espacios académicos con la intención de trascender la esfera política, así para Villa (2020), “la teoría crip radicaliza la experiencia de la discapacidad y la politiza al democratizar la lucha y la resistencia corporal de colectivos sociales situados en el margen” (p. 247). En Guedes (2016) se menciona que la teorización de la diversidad funcional, dentro y fuera de los marcos teóricos, deben coexistir con el activismo político y las dinámicas estatales, por lo que señala que:

Considero importante que se mantenga un diálogo fructífero entre la academia, los movimientos sociales y el Estado, porque la formación de políticas públicas no solamente depende de las demandas, reivindicación y control social de los movimientos sociales, sino también de las investigaciones desarrolladas o a desarrollar en las universidades. (p. 45)

Así mismo, en una cercanía a nuestra realidad encontramos experiencias y juntanzas que en busca del reconocimiento de sus identidades y sus derechos han politizado espacios pertinentes para sus existencias, tal es la creación de la **Colectiva Polimorfás** que trabaja en busca de reivindicar la capacidad jurídica y política de mujeres en diversidad funcional/discapacidad; de igual manera, la creación de **La Escuela de Rarites**, -también en Colombia- trabaja desde el tejido comunal y popular a partir de la necesidad de interpelar la hostilidad de la escuela y dialogar con los cuerpos rotos-chuecos y vulnerados en la infancia. Estas son unas pocas de las muchas experiencias que se pueden encontrar escondidas en los recovecos barriales de Latinoamérica y Colombia, lugares desde donde se ha camellado por la plena existencia.

Estas experiencias crip situadas en la periferización de las existencias le apuestan a la decodificación corporal a raíz de sus activismos y localizaciones académicas-políticas contemporáneas, por ejemplo, apuestas como **La Pospornografía** que emergen “como un discurso subversivo y crítico que lucha por visibilizar nuevas representaciones de la sexualidad en el contexto de otros discursos acerca de la sexualidad” (Murcia, 2014, p. 18) y que producen fisuras lisiadas desde el [anti]capacitismo o [contra]capacitismo a los cimientos del conocimiento

corponormativo y constituyen herramientas para desestabilizar la normalidad, así como otras aristas que componen los sistemas de opresión corporales.

Finalmente, en este camino teórico hemos encontrado un refugio en las pedagogías sensibles, del cuerpo, de la piel y los sentidos; por tanto, en el siguiente y último apartado de nuestra fundamentación teórica nos provocamos desde las apuestas que apuñalan la normatividad en la escuela y tiñen de color la vida y existencias de quienes hemos-han nacido rotos.

2.1.3. Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror

Contra todo higienismo del lenguaje, la proletaria se contamina de los aires más turbulentos de la imaginación. Criaturas deformes, monstruos, sexualidades polimorfas, vegetación hilarante, fauna inaccesible, merodean en los escenarios de su lengua. Todos los líquidos oníricos perfuman el ambiente terrenal y atacan la mansedumbre del día. Un collage de figuraciones realza su vocación procaz. Desde un estanque exhibe su boca de oscuridad magnética. Cose en forma desmedida la vestimenta de las pájaras traviesas que revolotean sobre el sudor ignífugo de adiestrados alumnos urbanos.
(val flores, 2010, p. 69)

Las teorías queer-cuir-crip han sido lugares de enunciación política-disidente que cimientan una crítica a los esencialismos corporales y abogan por la desnaturalización de categorías rígidas y monolíticas a raíz de discursos [cis]hetero-patriarcales y capacitistas que históricamente han construido líneas divisorias ante el cuerpo otro, abyecto, deficiente y anormal. Así, las experiencias que encarnan los cuerpos quebrados y desviados retratan las lógicas de regulación impuestas desde regímenes políticos de verdad de la modernidad/colonial. Para García-Santesmeses (2017)

Las construcciones de género y (dis)capacidad no son independientes, sino que se refuerzan en la (in)validación de ciertos cuerpos. En este sentido, los cuerpos femeninos, son concebidos como dependientes, frágiles, vulnerables, enfermos, “discapacitados”, patológicos incluso; de la misma forma, los cuerpos diversos funcionales, son feminizados.
(p. 38)

Estas alianzas queer-cuir-crip sitúan la teoría de la doble discriminación, que es una reedificación de la forma en que la heterosexualidad obligatoria actúa sobre la capacidad

obligatoria, y viceversa, determinando las formas dominantes que el [cis]tema sexo-género corpóreo ha construido sobre las disidencias corporales. Sin embargo, la normatividad ejercida por parte del [cis]heteropatriarcado no se da de manera monolítica sobre los cuerpos tipificados por la injuria, sino también actúa de manera radical sobre aquellos que desbordan los márgenes corporales de la funcionalidad y que irrumpen las normas sexo-genéricas. Esta relación del [cis]heteropatriarcado y el capacitismo, devela que

Las personas con diversidad funcional física refuerzan la tesis de Judith Butler que rompe la secuencia lógica entre naturaleza-sexo y cultura-género, ya que son cuerpos que, aun siendo categorizados y categorizables en la dicotomía sexual hombre-mujer, no realizan una actuación de género adecuada. Este hecho pone de manifiesto el carácter performativo, variable y construido de esta actuación, y desvela la arbitrariedad de la relación entre los dos conceptos: si cuerpos naturalmente (sic) sexuados no se traducen en un género inequívoco, no se puede plantear la diferencia sexual como un origen/causa neutra y objetiva. (García-Santesmases, 2014 como se citó en García-Santesmases, 2015) (p. 45).

Esta perspectiva descompone toda lógica binaria de la normalidad que ha gobernado en las matrices de pensamiento, siempre que sea entendida en “términos relativos y no absolutos, puesto que los seres humanos no sólo son dos categorías concretas” (Arnau, 2017, p. 23). Además, pone en riesgo el concepto de normalidad corporal, constitutivo de los análisis butlerianos de la performatividad del género, permitiendo ahondar en el análisis del carácter performativo de la capacidad y las variables (in)corporadas de raza, edad, clase social y orientación sexual que han determinado el cuerpo de las subjetividades excesivamente perversas.

En este trabajo, nos permitimos pensar la juntanza de la teoría queer-cuir-crip como una estrategia teórico-práctica y un puente-alianza interpretativa en búsqueda de develar las matrices hegemónicas de la mismidad, construidas desde miradas caritativas y asistencialistas en la escuela, que denotan una cuota de inclusión para los cuerpos de quienes desbordan[mos] los cánones de normalidad, que imposibilitan, además, el continuo agenciamiento y la construcción de subjetividades críticas de los cuerpos (*im*)*pertinentes* dentro de los escenarios educativos; por ello

imaginamos, desde Bello (2018) una pedagogía queer-cuir-crip “capaz de crear otras prácticas escolares, otras formas de democracia sexual y otros modos de conocer los cuerpos por medio del reconocimiento y autodeterminación sexual, la autonomía corporal y la relacionalidad mutua” (p. 108).

Partimos desde estas alianzas epistemológicas y de [sobre]vivencia, para pensar la alteridad desde el Otrix en relación con sus ontologías corporales y sus [des]marcas, situando la escuela como un mecanismo de in-exclusiones corporales, pues “es el cuerpo el objeto que le permite a uno *incorporarse o des-incorporarse*, estar corporalmente en la sociedad/comunidad o bien estar fuera de ella” (Planella, 2017, p. 34). Aunado a lo anterior, estas in-exclusiones corporales se manifiestan como una estrategia que se esconde tras la naturalización de categorías perpetradoras de las miradas negativas hacia la diferencia y de la normalidad.

En esta lógica, la educación desde las alianzas queer-cuir-crip, debe ser una praxis radical para desempupitrar los cuerpos (Ferreirós, 2016), para producir una herida en el corazón del saber (val flores, 2013) y para desaparecer, construir o reconceptualizar lxs sujetxs desde la frontera, posibilitando la ruptura de las ontologías corporales que se forman en sus propias “entrañas” (Planella, 2017). Retomando a val flores (2008).

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y de habitar este mundo. La promoción de la ignorancia, el desconocimiento como “industria discursiva”, es un elemento esencial de todo régimen de exterminio. No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada. (p. 21)

Así, pensar pedagógicamente las teorías queer-cuir-crip implica desarmar las condiciones que hacen de la discriminación la trama de construcción de lxs sujetxs “diferentes” (val flores, 2013). En ese sentido, las pedagoqueer-crip deben abogar “por una crítica necesaria de los principios que rigen las definiciones identitarias y de saber en el terreno educativo denunciando la construcción social del binomio normal/anormal” (Alegre, 2013, p. 5).

Bajo esta lógica, dar la palabra al cuerpo es asumir políticamente es desajuste y la tensión de las pedagogías del terror y de la mismidad que devienen de un sistema que nunca ha dialogado con la multiplicidad de experiencias encarnadas en las aulas y que ha potenciado las estructuras centro-periferia. Así mismo, es alejarse tajantemente de las mismas pedagogías de la inclusión que han hecho de las corporalidades abyectas una cuota necesaria bajo el capitalismo-gore, construyendo “la oposición nosotros-ellos de manera más elaborada y normalizada” (Moya, 2014).

Partiendo de esto, es necesario re-pensar las políticas educativas nombradas como inclusivas situadas en la configuración curricular, pues como menciona Britzman (2016) “los currículos que se proponen más inclusivos pueden de hecho trabajar para producir nuevas formas de exclusividad si las únicas posiciones de subjetividad son lo normal tolerante y el subalterno tolerado” (p. 24). Entonces, la propuesta de estas pedagogías antinormativas -pedagoqueer-crip- consiste más en una práctica para desarmar y perforar las condiciones-estrategias que han hecho de la in-exclusión el factor movilizador de la constitución del Otrx-diferente como anormal, abyecto e (im)pertinente (val flores, 2013). Estas, no se centran exclusivamente en vivencias de ciertas identidades a raíz de la desestabilización de las practicas divisorias, sino que plantean reflexiones en otras realidades corporales

Realidades hipercorporalizadas, reducidas a un cuerpo físico, que no se ajusta al estándar. Realidades medicalizadas y raptas por un paradigma biomédico que ignora la confusión entre norma biológica y norma social. Realidades construidas socialmente que se han naturalizado permanentemente. (Planella y Pie, 2012)

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, estas nuevas apuestas epistemológicas y de construcción pedagógica dan lugar a la otredad desde sus marcas, saberes y sabores, pues resulta necesario reconocer el potencial encarnado en los cuerpos fronterizos y marginales, así como descolocar y tensionar la mirada esencialista que construyen sobre ellos. Seguiremos

tejiendo reflexiones mientras en conjunto extendemos el vuelo cucaracha y polilla como una manera de contención para “deconstruir la hostilidad y el desprecio en la escuela, sobre todo cuando prescribe modos de habitar los espacios y de contener las diferencias” (Villa, 2019).

A partir de todo este recorrido desviado, travesti y taconero, junto a nuestra tutora Nathalia Martínez Mora, decidimos apostar a un espacio de práctica donde se dialogara desde la multiplicidad y pluralidad de narrativas y existencias, donde se ratificara y se materializara la necesidad del trabajo en comunidad para desestabilizar los sistemas imbricados de dominación y donde podamos agenciar una nueva escuela; así nació la propuesta electiva denominada Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz, en la cual depositamos nuestra esperanza, agencia y apuestas para construir el mundo que llevamos en nuestros corazones.

2.2. Apropiaciones desde la injuria y la marginalidad a modo de propuesta electiva

A partir del trabajo realizado en el Semillero “Género, educación y poder: les aguafiestas”, decidimos apostarle a una propuesta formativa¹⁷ a manera de práctica pedagógica, la cual se trazó como objetivo central generar espacios de formación e interlocución con profesorxs a partir de la interpelación, reflexión y transformación de prácticas-discursos discriminatorios presentes en la escuela para develar la hegemonía de la integridad corporal y la [cis]heterosexualidad obligatoria presente en los espacios educativos y en la vida misma, esto como un aporte a la construcción de sociedades más justas, menos hostiles y libres de toda forma de discriminación y de violencias. Para ello, propusimos la aproximación a las teorías y pedagogías queer-cuir y crip como pedagogías antinormativas, poniendo en discusión cómo el propio discurso institucional es

¹⁷ Revisar anexo 1 al final del documento.

habilitante de la violencia y problematizando sistemáticamente los binarismos fundantes de las instituciones y prácticas de normalización (val flores, 2013, p. 239).

Adicional a esto, proyectamos generar en lxs participantes de este espacio electivo el análisis discursivo desde una perspectiva comparativa de algunos apartados y capítulos del “Informe final Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado” de la Comisión de la Verdad de Colombia, para reconocer trayectorias vitales de cuerpos abyectos atravesados por la guerra.

Para el desarrollo y realización de cada actividad definimos tres movimientos de vagabundeo o bloques temáticos. El primero titulado: **“Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota, y yo quiero que vuelen compañero”**: **TRANSitando los caminos de la injuria queer-cuir**, donde se propuso un acercamiento conceptual a las distintas apuestas de la teoría queer situadas en las narrativas latinoamericanas en lógica de debatir sobre las categorías rígidas, asimilacioncitas y normalizantes constitutivas del sistema sexo-género.

El segundo: **“No quiero más cargos, ni casilleros a donde encajar”**: **un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip**, donde se promovieron articulaciones entre las reflexiones de la teoría crip como un producto de la teoría queer, los estudios críticos de la discapacidad y los movimientos de vida independiente. En este momento avanzamos en la reflexión sobre el actuar de la integridad corporal obligatoria (able-bodiedness) como un proyecto político-estatal que consolida la funcionalidad como una categoría rígida que restringe los deseos, saberes, identidades y demás prácticas de agenciamiento subjetivo.

Y, por último, el tercer movimiento **Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror**, invitamos a abordar el vínculo pedagoqueer-crip como un entrecruce para desarmar y perforar las condiciones que han hecho legítimo el desplazamiento a los márgenes de

la normalidad y creación del cuerpo Otrix-diferente, anormal, abyecto e (im)pertinente. En este movimiento, situamos las pedagogías antinormativas como un lugar para desempupitrar los cuerpos y superar los moralismos, el pánico al deseo, a la sexualidad, a los saberes emergentes y a las identidades perversas, donde las infancias rotas y calladas puedan extender su vuelo polilla y cucaracha.

Pedagógica y metodológicamente implementamos como estrategias el análisis de diferentes textos, materiales audiovisuales e intervenciones de múltiples voces y experiencias que han trabajado la problemática desde diversas perspectivas como las presentadas a lo largo de este capítulo, así como distintas actividades que nos permitieron tejer discusiones desde las teorías, los propios lugares de enunciación y las marcas vitales de quienes habitaron-mos este espacio. A lo largo de las sesiones se le solicitó a cada estudiante traer consigo un foro-comentario sobre alguno de los materiales trabajados para la sesión correspondiente, con el fin de construir un acercamiento situado desde las preguntas, aportes, opiniones e interpelaciones suscitadas tras trabajar los textos. Ahora, a modo de trabajo final, se propuso el diseño de estrategias y metodologías incisivas-transgresoras que permitieran develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativas, a su vez, que generar rupturas y fracturas a estas.

Durante las dieciséis (16) semanas de clase se realizaron distintos talleres y actividades ubicados estratégicamente en cada uno de los bloques temáticos y que surgieron gracias a la fundamentación teórica, como un enlace directo para abordar textos provocativos. Por ejemplo, en el primer bloque temático se realizaron talleres como: la construcción de DNI's, el cual tenía por objetivo alterar los Documentos Nacionales de Identidad impuestos por normatividades [cis]heterosexuales y que se relacionó con las reflexiones suscitadas por parte del texto de Preciado, P (2012). «Queer»: historia de una palabra.

De esta misma forma, se fueron realizando talleres como la [de]-contrucción de lxs cuerpxs monstruosos, un tendedero desde las imágenes de infancia, ejercicios corporales que denotaran roles-privilegios y que sirvieran como técnicas de activación de memoria para reflexionar en torno a la escuela; un conversatorio desde la experiencia encarnada de Natalia Puentes a partir de la lectura de su trabajo de grado que lleva por nombre *Habitar los márgenes. Urdidos existenciales y caminos errantes de una profa lisiada*; así como un taller sobre pospornografía, todos conectados con textos como, Berkins, L. (2007); *Travestis: una identidad política*; Preciado, P. (2013). *¿Quién defiende al niñx queer?*; Sanmiquel L. (2017). *Sujeción, des-sujeción y subjetivación del cuerpo discapacitado: entre el orgullo, la vergüenza y la superación*; Planella, J. (2017). *Teoría de la producción de los cuerpos torcidos*; Bello, A. (2018). *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad* y Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido. La corporalidad como territorio como movimiento descolonizador*.

2.3. Terroristas del A207¹⁸

La Universidad Pedagógica Nacional tiene como antecedentes las experiencias y trayectorias constituidas por parte de la Misión Pedagógica Alemana encabezada por Francisca Radke, que dio paso al Instituto Pedagógico Nacional. Desde su surgimiento la UPN ha sido pionera en “la formación de maestros, la producción de conocimiento educativo, pedagógico y didáctico, la investigación en distintos campos del saber y el análisis crítico del sistema educativo colombiano y de las políticas educativas” (S.P). Desde esa lógica, los principios ético-políticos y programáticos de la Universidad Pedagógica Nacional se constituyen como ejes integrales de

¹⁸ Nos referimos a terroristas del género porque a diferencia de lo que expone Kate Bornstein (1994), nosotrxs aterrorizamos la propia estructura del género, siempre estamos atentxs para bombardear desde la presencia incisiva el regimiento de la heteronorma. Incendiamos cada lugar posible desde la incomodidad que representa escucharnos, leernos o vernos.

transversalización que procuran la vinculación y acceso educativo a distintas experiencias corporales vividas. A partir de esto, en

[...] los procesos de admisión de la Universidad, existe una asignación de cupos especiales para aspirantes con ciertos tipos de discapacidad (Sordos, discapacidad visual y discapacidad física motora) [...] en conformidad con lo que establecen los Acuerdos del Consejo Académico 017 de 2017 y 008 de 2018. (p.37)

Durante el proceso académico a los estudiantes se les brinda acompañamiento por parte del Grupo de Orientación y Apoyo a la Comunidad Universitaria (GOAE), perteneciente a la Subdirección de Bienestar Universitario (SBU) que desde el decreto 2902 de 1994 se considera como

Una unidad de gestión y apoyo a los procesos universitarios y de manera especial al mejoramiento de las condiciones de vida de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria buscando que el bienestar y la satisfacción de necesidades se construyan de una manera colectiva y formativa. (p.22)

Sin embargo, en términos concretos estos procesos de admisión y acompañamiento son la materialización de políticas nombradas como inclusivas, pero que se erigen desde postulados esencialistas, asistencialistas y que [dis]capacitan los cuerpos, dado que pareciera que las identidades disidentes se mantienen en la línea de la inclusión forzada como una cuota para legitimar las políticas de normalidad. Sumado a esto, se enuncian a lxs sujetxs desde lo políticamente correcto, negándoles la posibilidad de agencia en escenarios educativos e invisibilizando que en el mundo práctico las condiciones de estas identidades exorbitan las posibilidades de las vivencias normativas, así por ejemplo, la exigencia de puntualidad a todes sin considerar las particularidades que implican para una persona no vidente o con cualquier otra diversidad corpórea habitar la idea de la temporalidad neo-liberal, o la decisión deliberada de no construir mecanismos anexos al programa académico que permitan explicar la ubicación geográfica de algún territorio de otra forma que no privilegie el capitalismo o la hegemonía visual.

En este marco, el *Boletín estadístico 2019* que responde al Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019), desde el cual se recopilan datos estadísticos sobre la gestión institucional obtenidos a lo largo de cinco (5) años, demuestra en el apartado de *Atención Psicosocial* el objetivo de brindar

[...] asesoría a la comunidad en procesos administrativos, académicos y psicosociales para disminuir los índices de deserción, mediante el mejoramiento de la calidad de vida y la creación e implementación de estrategias que posibiliten el acompañamiento académico, la permanencia, la titulación de estudiantes que ingresan a la UPN, con un enfoque diferencial y de educación inclusiva. (p. 124)

Esta estrategia desde el componente de educación inclusiva y durante los dos semestres del año 2019, materializó su propuesta con un total de 155 estudiantes, aquí resulta importante mencionar las estrategias y esfuerzos construidos por parte de distintos estamentos universitarios; sin embargo, no se puede negar que en la realidad las distintas experiencias corporales vividas en relación con los cupos especiales se han convertido en el comodín y en cuota de las políticas de inclusión por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos programas no atienden a las trayectorias, accesibilidades y condiciones de posibilidad que faciliten su permanencia y desarrollo justo en los espacios educativos.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional (2020-2024) que se encuentra en vigencia fue construido bajo la premisa de la formación de educadores que “[...] generen los impactos necesarios para favorecer las transformaciones culturales que requiere nuestro país.” (p.13). Para la construcción de dicho plan, la Universidad Pedagógica Nacional, se comprometió con la construcción de proyectos que dieran cara a la sana convivencia y a la formación integral de docentes en el país. En ese marco, se formuló el programa de Transversalización de Género e Inclusión, el cual ha realizado proyectos que “[...] favorecen el bienestar integral de toda la comunidad universitaria, implementando estrategias que posibiliten una cultura de alteridad en

donde el reconocimiento del otro esté basado en el enfoque diferencial, de educación inclusiva y desde los derechos humanos” (p.118).

En estos programas institucionales, se inscribe el proyecto *Plan de Transversalización para la Igualdad y Equidad de Género 2020-2030*, el cual funciona como una de las principales acciones por las que se implementa el Protocolo de Prevención, Atención y Sanación de Violencias Basadas en Género de la Universidad Pedagógica Nacional que,

Busca generar herramientas de sensibilización, apropiación y actuación de las acciones pedagógicas y disciplinarias, necesarias para avanzar en la construcción de una cultura de derechos humanos y el buen vivir, en aras de dignificar la vida y rechazar todas las formas de discriminación, desigualdad y violencias basadas en género, que afectan el libre desarrollo de la comunidad universitaria. (p.5)

Es de vital importancia reconocer los esfuerzos realizados por distintas personas, colectivas e instancias de la Universidad que contribuyeron a la construcción de este Protocolo, que contrasta con la posible falta de interés institucional por la expansión, divulgación y tratamiento de las acciones violentas dentro de la Universidad, pues no basta simplemente con la socialización de la forma en qué se creó el protocolo y su uso. Lo anterior, da cuenta de una serie de estrategias, programas y proyectos institucionales que se han diseñado y ejecutado en la institución para abordar las VBG, aunque aún resultan insuficientes y de poco alcance.

En la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades, lugar donde se desarrolló la propuesta pedagógica, esta problemática también es evidente y pareciera encontrarse en aumento, pese a que desde su creación en el año 1999 mediante el Acuerdo 020 del Consejo Superior, se estableciera como pilar fundamental

[...] formar docentes investigadores en el campo de la educación, específicamente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, desarrollando la apropiación crítica y reflexiva de la pedagogía, de los demás saberes específicos y de su propia práctica profesional en concordancia con las realidades actuales (s.p).

Así, a pesar de que la Licenciatura en Ciencias Sociales tiene por objetivo el análisis de las realidades actuales, la apropiación crítica y reflexiva, ha representado y legitimado las políticas institucionales de olvido hacía las diversas experiencias corporales vividas, reflejo de ello, por ejemplo, es la existencia de un vacío en la problematización y el diálogo de categorías como diversidad sexual y/o diversidad funcional en los trabajos de grado de la Línea de Formación Política y Memoria Social -FMPS-, pues desde el año 2005 hasta el 2020, de doscientos veintiséis (226) trabajos de grado, solamente tres (3) trabajan de manera conjunta con estas categorías¹⁹.

Desde esta realidad, nos encontramos en el escenario de práctica con un grupo de personas que en su mayoría encarnan la desidia de habitar cuerpos e identidades no-normativas. Así, treinta (30) personas conforman el grupo de terroristas del A207, entre ellos, once (11) son de la Facultad de Humanidades; seis (6) de la Facultad de Educación; siete (7) de la Facultad de Bellas Artes; unx (1) en Pedagogía, cuatro (4) de la Facultad de Bellas Artes; dos (2) de la Facultad de Educación Física, además de contar con la participación de unx (1) egresadx de la Facultad de Humanidades, sumando nuestra presencia y la de la profa Nathalia Martínez Mora.

Ahora, si bien no es una generalidad, de un cien por ciento (100%) de lxs participante que se han mantenido a lo largo de las sesiones, que oscila entre veinte (20) y veintitrés (23), solamente el treinta por ciento (30%), no se enuncia desde las disidencias sexo-généricas; sin embargo, sí lo hacen desde diferentes apuestas feministas que transgreden la heteronorma. Por otro lado, el quince por ciento (15%) de lxs participantes, es decir, tres (3) personas habitan y se enuncian desde lo indígena y la negritud, denotando que, aún siguen siendo una minoría en los espacios académicos.

¹⁹ Los trabajos de grado mencionados fueron para optar por el título de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia y son: Maldonado Gómez, Carlos Iván (2015) Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares: tensiones y desafíos; Gutiérrez Pinzón Cristian Gustavo; Mayorga Folkes Miguel Arturo (2016) Cine y Discapacidad: Un diálogo desde la tensión normal-anormal en el marco de la reflexión pedagógica y didáctica; Rodríguez Lancheros, Andrey Yesid (2018) Victimizaciones, Resistencias y Luchas de la población Trans en Chaparral (Tolima) durante las últimas dos décadas.

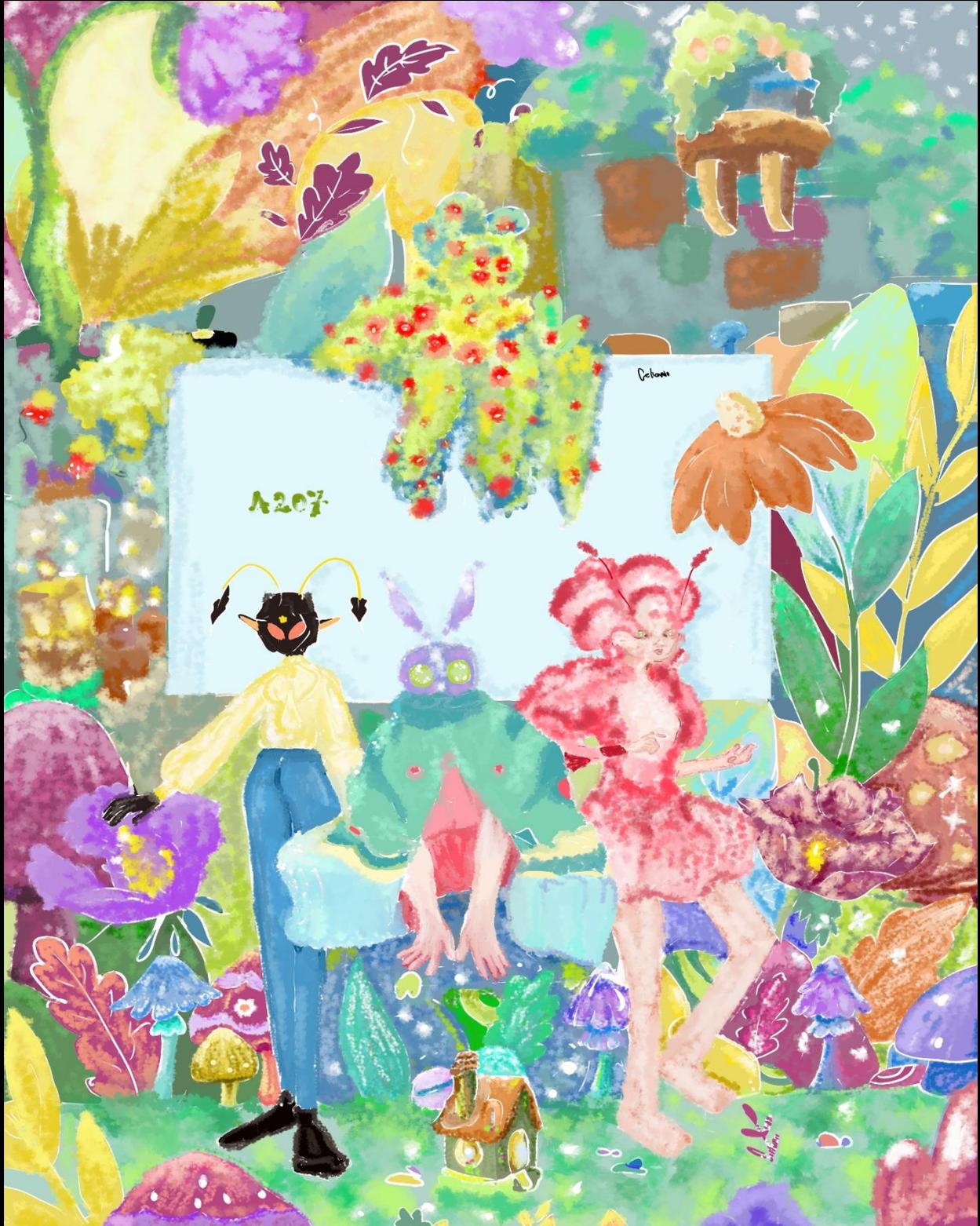
Es necesario mencionar que fuera de lxs integrantes inscritos y constantes, contamos con población flotante que acude de manera irregular como asistentes. De esta población flotante presente, una generalidad, es que habitan corporalidades dismórficas, abyectas y no-hegemónicas, así como identidades no-hetero-normativas.

Finalizamos este viaje en flota por las fronteras de lo irreal, fuimos caminando por las sendas de los territorios anglo y sudakas que han potenciado la urgencia de dismantelar el virus hetero-corpo normado. Así, tras el entrecruce teórico de lxs profanadorxs de la academia que encarnan y dialogan junto a lo queer-cuir, lo crip y las pedagogías antinormativas, hemos encontrado nuevos aquellarres que reúnen a todxs lxs terroristas del género con el deseo de poner en jaque el sistema de representación corpórea monolítica y esquemática.

Por otro lado, la propuesta pedagógica más allá de ser simplemente un espacio centralizado en lo calificativo se convirtió en una apuesta trans-marikona-chueca donde al ritmo de los infortunios se fueron ladrando los dolores más íntimos fruto de la homo-trans-lesbo-bi/fobia, del capacitismo, racismo, machismo, gordofobia y xenofobia; durante 14 semanas reales de clases logramos limar las asperezas de estás matrices-fantasmas de opresión para que la heteronorma y capacidad integral se muerdan la lengua y se desmoronen o estallen como pólvora. Así, el abordaje mismo de las lecturas provocativas para cada sesión permitió el des-encuentro de nuevos focos que cobijan la posibilidad de ser-nos, leer-nos, entender-nos y sentir-nos de otras formas, porque no podemos mantenernos en el planeta caos desde la tendencia de (sobre)vivientes sino que es la hora de juntar nuestras garras como profxs bichxs para agenciar refugios para lxs niñxs con la alita rota que con el bálsamo de las estrategias y metodologías incisivas puedan volar y en ejercicio dialógico, nosotrxs también.

Este segundo apartado y su materialización en el espacio electivo *Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz*, más allá de volvernos a resquebrajar “tal vez en mil pedazos, en formas caprichosas, casi imposibles de juntar” (Planella, 2017, pp. 49) tras desenmascarar el sin sabor que arrastra y sopesa el sistema hegemónico-normativo, nos ha dado multiplicidad de perspectivas para potenciar desde la ensoñación una escuela posible y una patadita de la buena suerte a modo de Jorge Barón, para como terroristas del género accionar bombas para fracturar la escuela moderna/colonial y destruir la heteronorma/el capacitismo, así damos paso a al tercer capítulo de este cadáver exquisito donde dejaremos todas las reflexiones suscitadas desde el abordaje de la teoría cuir-queer y unas-muchas formas de ser profxs clandestinxs.

III caPítULO



3. **Memorias y remembranzas de dos niñxs atravesadxs por la bala, a dos profxs polilla**

Resulta tan indescriptible la emoción que produce escribir estas memorias y remembranzas porque cada diálogo se ha clavado en nuestro corazón para iluminarlo. Cada letra, párrafo y página son el reflejo del abrazo de cobijo que nos brindó abordar el bloque temático **“Hay tantos niños que van a nacer con una alita rota, y yo quiero que vuelen compañero”**: **TRANSitando los caminos de la injuria queer-cuir**, donde tras el abordamiento conceptual a partir de las distintas apuestas de la teoría cuir-queer situadas en las narrativas latinoamericanas logramos cuestionar y reflexionar sobre aquellas categorías rígidas, asimilacioncitas y normalizantes constitutivas del sistema sexo-género.

El siguiente recorrido involucra “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” (Jelin, 2002, p. 17), cada sistematización es un conjunto de vestigios e invocaciones disruptivas cuir que han pretendido desempupitrar lxs cuerpxs, podríamos decir que se convierten en una prosa poética, pero tal como Fernando Molano (2019) estos no son poemas de amor, sino poemas de nuestros grandes amores y también de nuestro deseo. A continuación, presentamos tres (3) sistematizaciones que recogen la experiencia pedagógica abordando la teoría cuir-queer, además de una (1) reflexión enlazada a la toma feminista del 8M, ¡vamos! adelante... bienvenidx seas.

3.1. El primer cacareo de una jauría hyaenidae (hienas)

En el prolongado proceso de escritura de este trabajo de grado, a modo de viaje galáctico, nos encontrábamos en las letras enrarecidas de Claudia Korol (2016) cuando le daba el último adiós a su amiga mariposa Lohana Berkins, recordándonos el privilegio de nuestro camino errante al devenir bicho y “vivir esa trans/formación, compartirla, pensarla juntas, fue una subversión

personal -y por ello política-, nacida del hecho maravilloso de ser [amigas y compañeras] de varias aventuras” (p. 209). En ese devenir bicho, nos hemos encontrado con algunos “amores de folletín, de panfleto arrugado, amores perdidos, rastrojeados en la guaracha plañidera del maricón solo, el maricón hambriento de «besos brujos»” (Lemebel, 2001, pp. 38) que, aunque con miedo y con las garras nos ayudaron a construir este espacio de [des]encuentro con el corazón de lxs niñxs colibríes.

Minutos antes de nuestra primera sesión sentíamos un sinfín de emociones en nuestras entrañas superiores “que incluyen al corazón, pero también a los pulmones y al hígado” (Cusicanqui, 2018, pp, 111). Sin embargo, al entrar al aula y sentir la presencia de tantos cuerpos que desde la abyección iban en su propia búsqueda, recordamos las palabras que usó de Linn Da Quebrada (2017) en Vivencia blasFêmea porque nosotrxs también construimos este espacio para compartir nuestras soledades... las soledades que cada unx habita²⁰. Éste quizá ha sido el hilo que nos ha conectado en una suerte de embrujo con sujetxs que también les apuestan a las pedagogías del caos, sensibles, travestis y chuecas.

A medida que el espacio transcurría, el miedo se transformaba en una profunda empatía que conectaba nuestros sentires, la razón por la que estábamos convocadxs en el aula A207, provenía de un dolor muy similar, de un desasosiego que nos había instaurado la matriz heterosexual, capacitista, sexista y de los propios sistemas de dominación y nominación presentes en nuestra cotidianidad. Así, la sesión inició con la voz de la maestra miel, nuestra cómplice, amora, amiga y tutora, Nathalia Martínez, con quien hemos podido soñar nuevos mundos, quien nos propuso un ejercicio para cuestionar el uso del lenguaje disruptivo y los pronombres, siendo una de las primeras frases movilizadoras el planteamiento de George Steiner (s.f) “Lo que no se

²⁰ Cita original “(...) como a solidão foi algo que atravessou meu caminho. Construir um espaço para mim é justamente compartilhar das nossas solidões. As solidões que cada um habita” (Linn Da Quebrada, 2017, 1m)

nombra, no existe” situando la nominación que realizan estas matrices para nombrar o no, para dar existencia o no, a la injuria que habitamos, movilizando preguntas como *¿Para quién no existe? ¿Qué sujetxs son legítimxs? ¿Cuál es el poder de la nominación? ¿Cómo nos referimos a las personas con discapacidad? ¿Qué es lo que me afecta cuando me nombran?* que fueron algunas de las tantas que surgieron entre lxs participantes.

Este fue el prefacio para conocer a cada unx de lxs integrantes de este raro aquelarre que se gestaba de forma reservada en un aula, en la que posiblemente también se habitó la injuria, la desidia y el agobio de este mundo académico “crítico” y de izquierda, que decidió no darnos un puesto, que nunca tuvo tiempo en sus agendas para hablar de otra lucha más allá de la clase. Y al mirar nuestros lugares de enunciación este espacio parecía la encarnación de una jauría de hienas, estábamos reunidxs, todxs lxs excluidxs del mercado, del buen sujeto, del buen hombre, de la buena chica (Despentes, 2007), en esta sala hablaban en nuestras palabras algunxs muertxs y ficticixs que deseaban una lucha para ellxs, escuchábamos desde la voz de nuestrxs compañerxs, la queja de la loca, aquella que vivía en las páginas que nos regalaba (Lemebel, 2001), quien decía desde su digna rabia “Si algún día hacen una revolución que incluya a las locas, avísame. Ahí voy a estar yo en primera fila” (Tengo Miedo Torero- La Película, 2021, 1m2s).

También se escuchaba el deseo perdido de Felipe, quien en las páginas escritas por Fernando Molano (2012) deseaba desde su tristeza más profunda un ensayo que propusiera la “libertad de culos, para que sean libres de ser deseados y amados” (p. 85). Y entre tanta potencia, expectativa y algarabía se dio cierre a la sesión leyendo en voz alta aquellas letras ya mencionadas en este proyecto “llegué a la teoría porque estaba sufriendo (...)” (hooks, 2019, p. 124).

Finalmente, al salir del encuentro, entre charlas y pasos que nos alejaban del salón, Michael, quien ha sido una gran compañía en muchas de nuestras conspiraciones, nos recordó que

años atrás en “Alter-ando la academia” un grupo un tanto queer-cuir, un tanto loca, había soñado con crear un espacio que se llenara de disidencias y otredades, para desde ahí resistir y agenciar una vida universitaria más llevadera. Ahora, después de un par de años, hemos salido de un salón lleno de rareza, rebeldía y diversidad que de forma conjunta se pregunta por la escuela, las infancias y la identidad.

3.2. Lo Queer: acercamientos teóricos

A partir de la pregunta ¿Cómo te vives como ser con género y sexo? (a propósito de la frase «Hoy diré “yo” 276 veces, sin saber exactamente a quién me refiero” del monólogo de Miriam Yung Min Stein en Black tie de Rimini Protokoll (2008), realizada por Nathalia- la maestra miel, diferentes apreciaciones surgieron y dieron inicio al debate conjunto con quienes habitamos de nuevo este espacio. Michael, nos mencionó que en su propio proceso de interrogación y al enunciarse como unx migrante de categorías tiene la posibilidad de crearse, provocar, provocarse y provocarnos, lo que nos recuerda la apuesta terrorista del Grupo de Trabajo Queer (2005) quienes d/enuncian que “el sexo es una migración, somos migrantes en tránsito. Somos sextranjeros. Somos extrangéneros. Resistimos a lo humano, a ser persona, sujeto o individuo. Nuestro sexo es protésico, cibernético, precario, múltiple” (p. 40).

Desde acá, retomamos la lectura provocativa de bell hooks para pensar[nos] el lugar de las teorías queer y crip como teorías sanadoras, sin embargo, tal como ella lo menciona “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (p. 125), a propósito de esto y de la pregunta ¿Qué podemos hacer frente a una teoría que excluye, clasifica y silencia de forma selectiva?, Sofía, escribió:

La respuesta a este interrogante desde mi perspectiva tiene la posibilidad principal en la producción de conocimientos y perspectivas desde otros lugares de enunciación y discursivos, teniendo en cuenta el valor de la interseccionalidad. Gracias a la deuda histórica que ha acumulado la academia es necesario en este punto de la historia volcarla hacia la restauración de los que han sido víctimas de exclusión gracias a los metarrelatos, regímenes de verdad y complicidades relacionadas con la subalternización y silenciamiento de las mayorías sociales. (...) (Anexo 2)

Este cuestionamiento aunado a la apuesta feminista de bell hooks y en voz de la profa Nathalia, carga un sentido ético-político y pedagógico como materialidad a una reflexión vivida que desde la teoría nos permitió hablar alrededor de la pregunta *¿Qué traen al espacio y por qué están aquí?*, por ejemplo, Valentina, trae dudas; Brayán, preocupación; Mario-Neta, poesía marika-chirri; Santiago, nos ofrece la facilidad que tiene para defenderse; Michael, trae su mariconfianza y su ancestralidad yoruba; Maya, la interpelación de las formas comunicativas, entre otros tantos grandes obsequios como el incienso, la mirra y el oro que lxs reyes magxs le dieron al niñx Jesús; obsequios que nos conmueven y movilizan para seguir incomodando y desobedeciendo epistémicamente la escuela moderna y sus relatos de normalidad descomunal.

En la segunda parte de la sesión se abordaron las lecturas recomendadas de La Prieta (2001) de Gloria Anzaldúa, «Queer»: historia de una palabra (2012) y Multitudes queer. Notas para una política de “los anormales” (2003), ambos de Paul B. Preciado, con la intención de situar la genealogía de la teoría queer desde distintas apuestas e interpretaciones y realizar un mapeo por las distintas apreciaciones, transformaciones e inserciones de la teoría y las prácticas políticas de las multitudes queer, aquellas que se “oponen tanto a las instituciones políticas tradicionales que se presentan como soberanas y universalmente representativas, como a las epistemologías sexopolíticas heterocentradas que dominan todavía la producción de la ciencia” (Preciado, 2004, p. 9).

Nos encontramos frente a un diálogo múltiple cargado de experiencias perversas que de cierta forma abren y muestran una gran caja de herramienta situadas para [re]leer ética, política y pedagógicamente el mundo, que para Planella y Pie (2012) consisten en la peligrosidad pedagógica de “escuchar a los demás y plantearse nuevos objetos de estudio, otros temas de interés, nuevas epistemologías y hacerlo con la intención de desestabilizar determinadas construcciones binarias de la realidad” (p. 267). A continuación, relacionamos algunos de los foros comentarios de nuestra primer sesión teórica, que de-muestran los acercamientos situados y reflexiones que interpelan el cuerpo, la normalidad, las infancias, las opresiones y la vida misma.

Figura 3. Foro comentario: Karol Milena Orduz



Figura 4. Foto comentario: Leidy Jineth Guzmán

16/02/23
La prieta - Escrito por Leidy Guzmán
Cuando era pequeña no era Leidy,
era negra, ese era mi apodo. Cuando
pequeña la pregunta más recurrente
era ¿por qué eres así? ¿Por qué
tienes el cabello como lo tienes?
Siempre respondía lo mismo que
mis papás me decían "me quede
más tiempo en el horno y me
quemé". Desde mi niñez sé que no
soy igual, eso me lo han hecho
saber. ¿Por qué eres tan alta?
¿Por qué eres gorda? ¿Por qué
no te peinas? Al final me di
cuenta que mi familia no era
conciente de mi corporalidad.
No soy parecida a mi familia
por lo que habitarme en mi
cuerpa fue difícil. Me recajo en
las palabras de Gloria Anzaldúa
entendo ciertas opresiones sobre
lo que fue ser victima de acoso
y sexualización cuando era pequeña
solamente por habitarme en un lugar
diferente

Posteriormente, nos adentramos en un breve pero sustancioso recorrido por la configuración de los Estados modernos, reflexionamos sobre su celeridad a la hora de instaurar el pensamiento heterosexual y los regímenes de dominación, exploramos los inicios de lo queer y sus raíces travestis, voguearas, machorras, la sexopolítica y el bio-poder, las distintas luchas gestadas por movimientos como MLF (Mouvement de libération des femmes o Movimiento de Liberación de las mujeres), Gounies Rouges (Bolleras Rojas) y FAHR (Frente Homosexual de Acción Revolucionaria), se interrogó constantemente la matriz hetero/homo-normada y la propia teoría queer inserta en la academia eurocentrada. A raíz de este primer balance, nos propusimos entonces

resistir al DNI, a la identidad estable, al registro identitario normado, al D-ictamen N-ormado I-nsulso, para ello se propuso realizar un ejercicio de creación individual de DNIs alterados.

Desde esa peligrosidad pedagógica que nos trajo a este espacio, y con las intervenciones sobre la pregunta anteriormente mencionada *¿Qué traen a este espacio y por qué están aquí?* La respuesta de Brayan “traigo hambre y ganas de cocinar” fue una declaración que nos invitaba al igual que Carrera (2013) a romper “de una vez por todas con la educación bancaria que tristemente sigue transmitiendo en el contexto de la escuela” (p.10). Nuestras últimas reflexiones de este espacio las encontramos en las letras y el corazón de Alzandúa, en el recuerdo vivo de su experiencia encarnada como poeta chicana, quien al igual que nosotrxs y quienes dan-damos cuerpo y voz a este espacio práctico, nos sentimos

[...] como Shiva, con un cuerpo de muchos brazos y piernas, con un pie en la tierra color café, otro en lo blanco, otro en la sociedad heterosexual, otro en el mundo gay, otro en el mundo de los hombres, de las mujeres, un brazo en la clase obrera, los mundos socialistas y ocultos (p. 138).

Entonces, pensarnos como Shiva, en un mundo monolítico, esquemático, cartesiano y patologizante, es una declaración de la posibilidad de re-pensar la escuela y la práctica educativa fuera de los postulados de homogeneidad y normalidad, reconociendo-nos como sujetxs mutantes y monstruosos que moldean su corporalidad con tintas de acuarela, sin el miedo de regarse por el papel y convertirse en otrx.

3.3. Tejiendo de otro modo: cuir, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala

La Universidad nos recibió de una forma nefasta y hostil, el ambiente se sentía pesado por la larga asamblea que se llevaba en el departamento de ciencias sociales a raíz de la discusión de las políticas neoliberales instauradas en las universidades públicas, y con ello de las condiciones pauperrimas producto de la desfinanciación a las que estudiantes y profesorxs nos encontramos

condenadxs. Así, de la forma más bruja, lxs teorixs que referimos y leímos en clase, gritaban en nuestras remembranzas de sus letras que aún existe una jerarquía en las luchas políticas, que aún, el sujeto sólo puede leerse desde pugnas políticas de primera importancia, que primero está la lucha de clase para que todxs lxs pobres podamos habitar la universidad.

En esta suerte de homogenización se sentenciaba que todxs lxs que venimos de las periferias nos enfrentamos a esta lucha bajo las mismas condiciones, sin reconocer que aún desde una unidad en la postura de clase hay diferencias que jerarquizan y privilegian a unxs individuxs sobre otrxs. En nuestras reflexiones como profxs bichxs, nos opusimos a una representación estudiantil que se enunciaba desde una inclusión forzada y prolgbti, que aunque desde la izquierda más izquierda, sigue mantenimiento una mirada policiva, lasciva y sanitarista, una postura que vocifera desde los micrófonos que es importante cuestionar el patriarcado pero no en espacios públicos, sino desde los espacios que dispongan ellxs, lxs de izquierda, para que demos estas discusiones sin incomodar tanto, sin arremeter contra los abusadores y violentadores, que a pesar del daño que han ejercido sobre nuestras compañeras, siguen “sumando fuerzas” y para que los discursos feministas no fragmenten la unidad universitaria. Lo que nos recordó las palabras de Fernando Molano en Vista desde una Acera quien, siendo militante socialista, nos decía

Pero, en cambio, había otro aspecto del espíritu revolucionario que me decepcionó como no se imagina. Yo creía que el socialismo, que la crítica a la economía y al esquema político y social del capitalismo se fundamentaban en una crítica de la moral humana, algo así como una revaloración de la libertad del individuo. Pero parecía no ser así. El ideario revolucionario estaba minado por el mismo radicalismoseudomoral, retrógrado de la ideología que pretendía superar, y seguía violentando la intimidad y la libertad de las personas. La mía, por ejemplo, pues para la izquierda, el amor de un hombre hacia otro hombre no era más que una prueba de la decadencia moral de las relaciones capitalistas, un despreciable vicio burgués que debía ser perseguido. Y los revolucionarios lo hacían reviviendo otra vez la inquisición: era increíble. Muchas historias se conocían sobre la manera en que eran perseguidos y ajusticiados en las columnas guerrilleras los compañeros a los que se les descubría el vicio. Triste ¿no? Era como descubrir que también el socialismo se sostenía en la vigilancia y control de la voluntad de las personas a través del dominio de su cuerpo. En últimas, yo iba entendiendo que ningún sistema social se sostenía gracias a la bondad y a la seducción de sus ideas, sino a la rigidez de los sofisticados cinturones de

castidad hechos en los talleres de la moral. Empecé a sospechar que en el hurto social del cuerpo y de la sexualidad de las personas se hallaba la clave del enigma de todos los oprobios. Así que, ¿por qué habría de seguir vinculado a una lucha por una revolución de la que yo estaría excluido? Nunca dejaría de creer en la revolución, pero perdí todas las ilusiones en ésta que había conocido nuestra izquierda. Y deteste a los socialistas, pero no deje de amar el socialismo. De manera que, desencantado a mi manera, pronto abandoné las reuniones de mi grupo. Una y otra vez me buscaron para reconciliarme con el trabajo, hasta que un día se lo dije a la cara: "Me voy porque soy marica y sé que entre ustedes no tengo sitio. (Molano, 2012, pp. 191)

Con este disgusto que nos convulsionaba los cuerpos llegamos al aula a secarnos las lágrimas en jauría, y aunque la tristeza nos dejó un poco en silencio, no nos arrebató la posibilidad de gritar nuestra angustia, por ejemplo, Valentina Mosquera, en su lectura del foro comentario nos dio luz para reivindicar la digna rabia, declarando que:

Hay que levantarnos contra los que nos odian, en contra de los que nos insultan, en contra de los que nos humillan y decirles en la cara ¡Gonorrea usted me da asco, asco tu racismo disfrazado de academicismo; asco tu machismo disfrazado de tradición; asco tu transfobia disfrazada de feminismo; perra me das asco! liberemos a los demonios que tenemos dentro que ellos también nos guíaran. (Valentina Mosquera, 2023)

Desde este reclamo iniciamos nuestro espacio leyendo y reflexionando los DNI's alterados y subvertidos que fueron una actividad de D-enuncia a la N-normalización I-identitaria, entre risas y aplausos, cada pronunciamiento de lxs participantes se convirtió en una declaración subjetiva de sus gustos y deseos, de la posibilidad de ser otrx, de ser hierba y también ser ave, de ser culo o ser vulva. Así, en el camino escuchábamos como se prestaba cada unx ante la audiencia, respondiendo desde las distintas enunciaciones, cómo resistir al DNI, apareciendo propuestas como las siguientes:

Este documento determina y clasifica lo que soy, desde mi nacimiento hasta mi penosa muerte. Especie: Perra con capul; Nombre: Sofía; Apellido: Carranza. El de mi papá no cala en documentos tan valiosos; Sexo: Le cuesta aceptar sus implicaciones; Lugar de nacimiento: Las lejanías-periféricas" (Sofía, 2023, anexo 3)
Nacionalidad: Okupa de la periferia bollera. Apellido: Mecagoenmipadre. Sexo: transfronterizo sin órganos. Sudoroso, velludo, gimiente y felpudo. Género: No binario y me gusta que me llamen lindo. Fecha de nacimiento: Malparidx en el mes de las brujas y el año de las ratas. Número de documento: Abyecto extraído. Tipo de sangre: Menstrual y abortera. Estado civil: Salvaje amante de lxs deidadxs" (Stepán, 2023, anexo 4)

Este ejercicio nos permitió ver que en la configuración identitaria circundan elementos que se encuentran fuera de la órbita descriptiva en la que nos encontramos enraizados cual nomenclatura periódica, demostrando que somos más que la tipificación construida por parte de un Estado que instauro la normalidad como proyecto de vida para mantener la identidad estable, fuente del capitalismo voraz.

Así buscamos nuevos puntos de enunciación que sean ruptura en este sistema, para que sea posible enunciar las distintas cosmovisiones que nos configuran en un mundo incierto y subjetivo, donde lo que nos distingue está fuera de la sistematización numérica, de los apellidos impuestos, de los nombres binarizados y de las sangres categorizadas que configuran a un sujeto objetivo digno de moverse con libertad en la burocracia, entonces desde la mofa nos anunciamos desde las lunas, desde el horóscopo, las deidades no católicas, las ancestras y la libertad sexual. Estos documentos perversos fueron el preámbulo para pensar las categorías que nos configuran como humanoides, cuerpoxs cyborgs, figuras matrixs, maniqués, muñecas inflables e inflamables, Aunado a lo anterior, preguntas como la de Juan sobre “¿cómo pienso un cuerpo y una identidad sin sentirla?” quedan en el umbral de nuestra propia reflexión pedagógica para seguir apropiándonos de la marginalidad y de la injuria.

En la segunda parte de la sesión nos permitimos hacer un viaje a Latinoamérica, con el objetivo de situar lo cuir desde las voces del “proletariado del feminismo y/o de la sexualidad que habitaban el tercer mundo” (Valencia, 2015, pp. 4). En ese sentido, con la ayuda del texto *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos* (S.F) de *Ochy Curiel*, se realizó un amplio diálogo donde se puso en cuestión la matriz colonial instaurada en los cuerpos-territorios sudakas y transfronterizos, este acercamiento teórico nos alimentó el habla para cuestionarnos alrededor de las preguntas ¿*Debemos de prescindir de la utilización de categorías?* ¿*Qué significa renunciar a una*

categoría? Por ejemplo, Brayan nos mencionó que “las categorías funcionan como una voz para decirle al Estado que no tenemos las mismas necesidades”; Juan nos dijo que “nombrarse tiene unas implicaciones necesarias para las apuestas políticas en el contexto actual” a diferencia de Mario-neta que propuso sentir nuestra identidad y nuestro cuerpo fuera de la categoría al menos en la soledad.

Este debate inicial posibilitó una intersección con las lecturas recomendadas de *Travesti: una identidad política* (2007) de Lohana Berkins; *Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local* (2015) de Sayak Valencia y *No soy queer, soy negrx. Mis orishas no leyeron a J. Butler* (2018) de Iki Yos Piña Narváez. A partir de esto se dio voz a las reflexiones que a cada unx de los integrantes les suscitó el acercamiento a dichos textos, de esta forma nos permitimos presentar algunos de los foros comentarios expuestos en el espacio.

Figura 5. Foro comentario: Rut Daniela Murcia

A propósito de las lecturas “No soy Queer, soy negrx” y del artículo “Travestis, una identidad política”. Me generan una reflexión y una inquietud acerca del poder del neoliberalismo y el capitalismo voraz en el que estamos actualmente, donde cada lucha con un nuevo nombre o cada reivindicación de luchas por los conceptos utilizados para la estigmatización como Queer o Travesti o Trans. Este capitalismo voraz con sus agentes pasivos y obedientes entran a tragarse estas nuevas luchas y reivindicaciones, convirtiéndolas a través de estos agentes en tendencias, modas, privilegios, cuestión de clases, dominación y finalmente opresión. Es como si se apoderaran de las luchas y las vuelven comercio o entretenimiento o producto de consumo, haciéndoles perder en el vanalismo su verdadero sentido, abusando de ello y exprimiéndolo hasta que los frentes de cada lucha tienen que salir a evidenciar como una cosa es una cosa y otra es el capitalismo disfrazado de Queer, de multiculturalidad, de diversidad, de unión, de visibilidad etc. Así como en la parte final de la lectura “No soy Queer, soy negrx” que evidencia como los blancos euro socializados y privilegiados quieren ser los nuevos monstruos, vanagloriándose sobre ello, adjudicándose la diferencia, la marca de originalidad, como dice en la lectura “erigiéndose como la promesa del destino no normativo de la humanidad”, esto es algo así como la apropiación cultural o no sé qué otro termino se usa para esa acción de entrar superficialmente en algo y performarlo en su estética pero en el pensamiento crítico quedarse corto y hasta a veces contradecir las propias luchas que creen representar, en conclusión son como parásitos que creo el Neoliberalismo para resistirse a las luchas humanistas.

Figura 6. Foro comentario: *Valentina Mosquera*

Mientras leía el texto de Iki Yos Piña, recordaba las tantas veces que como mujer negra me sentía el bicho raro del lugar, como era tratada como una cosa que se salía de lo normal y lo aceptado. Y recuerdo con mucho desdén como para poder ser un poco aceptada reprimía mi conducta, reprimía mi propio espíritu. Siempre trataba de ser la coherente, la sensata, la inteligente, la objetiva, la amable y la pasiva aunque en el interior de mí solo quería insultar, gritar, revelarme, reírme fuerte, dejar de lado mis ataduras, dejar de lado la norma de ser mujer.

En verdad viví gran parte de mi infancia y adolescencia queriendo evitar que me compararan con los estereotipos de "la negra" "la negrita" "la morenita", pero siempre me persiguió eso, y yo como buena cobarde, solo buscaba huir, correr, escapar de mí, escapar de mi cuerpo que traía las marcas de la vergüenza.

Aún recuerdo cuando deje de huir, la primera vez que me dije ¡No Valentina, no eres una mujer blanca, ni mestiza, ni con el pelo lizo, ni con los ojos claros, ni flaca, ni bonita, no lo eres y eso está bien, estamos bien! En ese momento, decidí reconocerme como lo que era y soy, una mujer negra que no entra en la imagen hegemónica de la mujer aceptada, no entro en la feminidad normada.

Yo no solo soy una mujer, porque ¡He sido una puta, una fogosa, una vulgar, una gritona, una exagerada, una agresiva, una bufona, una gorda, una bembona, una fea, una descendiente de esclavas, una perra en calor!

Yo no represe sentí a todas las mujeres negras, pero sí a aquellas que nunca hemos sido mujeres, pero nos levantamos con la misma furia de Oshun y Yemayá para dejar claro que estamos y estaremos siempre atormentando la normalidad normativa hetero-blanca-cis-occidental que nos impusieron al nacer.

De mi madre aprendí que nunca hay que dejar que los demás se alimenten de tu dolor, de tu tristeza e inseguridades. De las mujeres de mi familia aprendí a lamerme las heridas, pero también a contra atacar, no podemos quedarnos esperando a que hagan con nuestros cuerpos e identidades lo que quieran, no podemos seguir ocultándonos entre los humanos, porque nosotres siempre hemos sido bestias y monstruos terribles, hay que empezar a construir desde nuestra posición anormal, hacer nuestro propio mundo con juegos de azar y mujerzuelas.

Junto a esto, y en diálogo con los conocimientos situados que desde Haraway (1991)

[...] son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo, tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas (pp. 187-188)

Surgieron a múltiples voces y apreciaciones que enlazaban la “latinoamericanización de lo queer” (val flores, 2013, pp. 61), las ñeritudes gótico tropicales (Arias Peñuela, 2019) y las experiencias localizables de la escena del ballroom en Colombia, para develar las matrices de opresión instauradas, según Daniela “a modo de laboratorio”. Así, hablando desde los conocimientos marcados por su vitalidad y acudiendo a la interpretación interseccional que hace Mara Viveros, Valentina, planteó una crítica a la mirada occidental de lo queer expresando que “cualquier identidad que se salga de lo queer-blanco, es susceptible a ser sexualizado” mención

que nos hace pensar en la pregunta que realiza Iki Yors (2018) sobre “¿Cómo tejemos redes afectivas cuando los deseos blancos coloniales ero-exotizan nuestrxs cuerpxs?” (p. 9).

Desde este recorrido teórico por el pensamiento cuir nos suscitaron muchas más reflexiones sobre el lugar de la violencia como práctica normalizada en los cuerpos-territorios periféricos, pues tal como nos afirma Valencia (2015) vivimos una “vulnerabilidad históricamente compartida” y una “disidencia sexual desclasada” (Soffa, 2023) por el mismo proyecto colonial. Entonces, a partir de nuestras reflexiones como maestrxs polilla, que le han apostado a desmembrar el fantasma de la mismidad que ronda la escuela y los pasillos más oscuros del régimen heterosexual, nos preguntamos *¿cómo contrarrestar desde los espacios educativos, la violencia inscrita en los cuerpos y las identidades?* es decir *¿cómo construir una pedagogía desde el amor?* En relación con esto, Mario-neta mencionó que “la palabra amor nos convoca para enlazar relaciones con los demás”, por otro lado, la voz de Michael, como un susurro a nuestro corazón, nos mencionó que ellx es unx mal alumnx de este sistema que le enseñó a odiarse, lo que nos lleva a pensar en Ines Dussel (2006), y su vínculo de amor y pedagogía, como una apuesta ética para abrazar la vulnerabilidad, para construir una política del cuidado donde las alitas rotas puedan seguir volando, ella, considera necesario

[...] enunciar la palabra «amor» en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas, no cargada de «tintas rosas», como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletitud, pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la tierra. educación tendría que combinar el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica desproporcionada del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños (pp. 154)

Así, para dar cierre a la sesión, tuvimos la intención de comunicarnos desde otros lugares posibles no centrados en la verbalidad, desde el silencio del aula propusimos diferentes roles que en medio de la dinámica nos darían pistas para analizar los diferentes privilegios habitados

dependiendo de las identidades construidas por el sistema, con esto se evidenció en primer lugar, que habitar sin cuestionamiento el sistema capacitista es uno de los grandes privilegios en los que estamos inscritos de forma mayoritaria en el grupo, pues anular la oralidad fue prácticamente anular la comunicación entre los presentes. En segundo lugar, desde el análisis de cada uno de los roles propuesto, logramos ver los diferentes rasgos que nos permiten habitar con mayor o menor facilidad la cotidianidad, reconociendo desde esta experiencia que la existencia de un entramado de sistemas que desde la normalidad produce la diferencia, construyendo al otro diferente.

Figura 7. Actividad de roles y privilegios



Finalmente, estas últimas sesiones nos han permitido pensar respecto a los alcances obtenidos en esta propuesta electiva, pues cuando quisimos materializar en algún sentido todas las reflexiones suscitadas en nuestro viaje a través de estas bellas y estrepitosas teorías, evocamos nuestra intención que en primer lugar fuese construir un espacio de interpelación que nos permitiera formar y reformar nuestra labor docente y los espacios educativos en los que nuestros niños [trans]mutantes se encuentran y en los que nuestros cuerpos e identidades [trans]gresoras

deambularon; es decir que, en este espacio pretendimos la aproximación a las teorías queer y crip como pedagogías díscolas, desobedientes a la norma desde las que se deshagan las prácticas-discursos que construyen la discriminación y por ende a lxs sujetxs “diferentes”, para así procurar una escuela que no ampare la integridad corporal y la [cis]heterosexualidad obligatoria.

Ahora, en retrospectiva nos encontramos en un aula en la que se reúnen lxs exiliadxs del régimen escolar normativo y de que quienes desean arrebatarle al sistema configurado un lugar que sigue siendo tan valioso como es la escuela, para que ésta no sirva más a la autocracia de la homogeneidad, sino que esté al servicio de las infancias y las juventudes que soñamos libres de desear, ser, sentir y vivir. Así que, aunque no sabemos qué tan largo es el camino para la transformación que nos hemos propuesto, sí tenemos claro que en este momento las fuerzas se están agrupando, y el silencio se está disipando.

3.4. Un 8M que deja rezagos: a modo de reflexión

Escribimos esta pequeña reflexión con un atascamiento en la garganta, con una suerte de gastritis producida por la rabia, la incomodidad y la inconformidad. Para la sesión del 9 de marzo nos encontramos con un panorama que nos imposibilitó la realización de nuestra cuarta sesión, en la que se había proyectado la socialización de algunos apartados del Informe Final de la Comisión de la Verdad. Sin embargo, el aplazamiento del encuentro no fue un determinante para no mantener la reflexión e interpelación constante, y tan necesaria, de las dinámicas universitarias como reflejo mismo del proyecto político patriarcal y sus tintes necropolíticos.

Nos encontramos entonces, con una toma feminista a raíz de la emergencia nacional por feminicidios, una toma tejida desde parches feministas e individualidades que al igual que nosotrxs, repudian la violencia como arma política para mantener el relato de la dominación, la maquinaria política que hace del dolor corpóreo una herramienta lasciva de control, lo cual no

situó en el análisis del CNMH -Centro Nacional de Memoria Histórica- sobre la categoría de violencia sexual, en el que se advierte que quienes

[...] han vivido en carne propia las vejaciones que se ejercen sobre sus cuerpos considerados disponibles, [han sido] reducibles a objetos; [siendo ésta, una] violencia que permea todos los espacios sociales. En sus cuerpos están impresas las marcas de una sociedad que silencia a las víctimas, de un Estado incapaz de hacer justicia, de familias y comunidades tolerantes a las violencias de género y de un manto de señalamiento, vergüenza y culpa que impide que se reconozca la verdad sobre lo sucedido (CNMH, 2017, pp. 22).

En esa vía, y pensando en el pliego de exigencias construido el día de la toma, que tensiona la administración universitaria así como el discurso de los machos rojos, tan blancos y a la vez tan verdes, se evidencia la imposibilidad y la falta de interés por construir verdaderos mecanismos para afrontar las Violencias Basadas en Género, y aunque exista un Protocolo para la prevención, atención y sanación de las mismas, que se ha construido con las uñas y bajo las mínimas condiciones institucionales para su correcto funcionamiento, sigue habiendo limitantes a la hora de su operatividad debido a lo que podría considerarse un poco interés institucional por responder a esta problemática, pues a ciencia cierta sin importar cuantas reformas y nuevas reglamentaciones se construyan para resolver esta cuestión, las leyes no son más que letras que carecen de poder práctico si no existen sujetos y colectividades dispuestas a materializarlas.

Por tanto no deja de sorprender que sigan existiendo apuestas y espacios de discusión, análisis o construcción colectiva como la electiva construida a partir de este trabajo de grado, al igual que espacios electivos como *Prevención de las violencias contra las mujeres y las niñas* a cargo de la profa Nathalia Martínez; *Amor, sexualidad, género y educación* y *Mujeres, historia y organización en América Latina* ambas a cargo de la profa Liliana Chaparro; *Cuerpos no pertinentes: diversidad funcional y sexualidad desde lo Queer-Crip* a cargo de la profa Jessica Morales, *Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación* a cargo de la profa Alanis Bello, entre otras, que son y han sido trincheras y nichos para pensar[nos] una educación libre de toda

violencia, pensarnos en palabras de María Acaso (2013) una rEDUvolution desde la urgencia de perseguir el desplazamiento del “(des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de [ciudadanía]” (p. 7). Así mismo, una rEDUvolution, que acabe con el colegio asesino como lo enuncia Preciado (2016) y permita,

establecer nuevos protocolos de prevención de la exclusión y de la violencia de género y sexual en todos los colegios e institutos. Todos: públicos y privados. Todos: metropolitanos y rurales. Todos: católicos y laicos. Todos. No estoy hablando aquí de la fantasía humanista de la escuela inclusiva (y su consigna “toleremos al diferente, integremos al enfermo para que se adapte”). Al contrario, se trata de desjerarquizar y des-normalizar la escuela, de introducir heterogeneidad y creatividad en sus procesos institucionales (párr. 10)

Entonces, como profxs transmarichuecas, le seguimos apostando a la necesidad de situar estas narrativas en todo espacio, pues creemos en la vitalidad de los estudios de género como un lugar para desarmar las condiciones que hacen de la violencia patriarcal una acción normalizada, seguiremos incomodando para que lxs que se asumieron desde lo “normal” se muerdan la lengua, para darle cabida bajo nuestras naguas a las infancias y vidas rotas “porque en la pizarra de [nuestro] corazón, siempre hay espacio para escribir la palabra libertad” (Bello, s.f).

3.5. ¿Quién defiende al niñx queer?

En un nuevo encuentro vespertino y desobediente de los jueves, iniciamos con la posibilidad de vociferar las rabias guardadas que habían quedado como rezago de las discusiones propuestas en el marco de la toma universitaria, así, a modo de balance encontramos un sinfín de preocupaciones que a nosotrxs también nos inquietan, porque pareciera que vivimos en la condena de ser cuerpxs atacadx por la norma y por la violencia. Estas reflexiones a múltiples voces refuerzan y consolidan las nuestras, que como profxs atravesados por la bala hemos consignado a

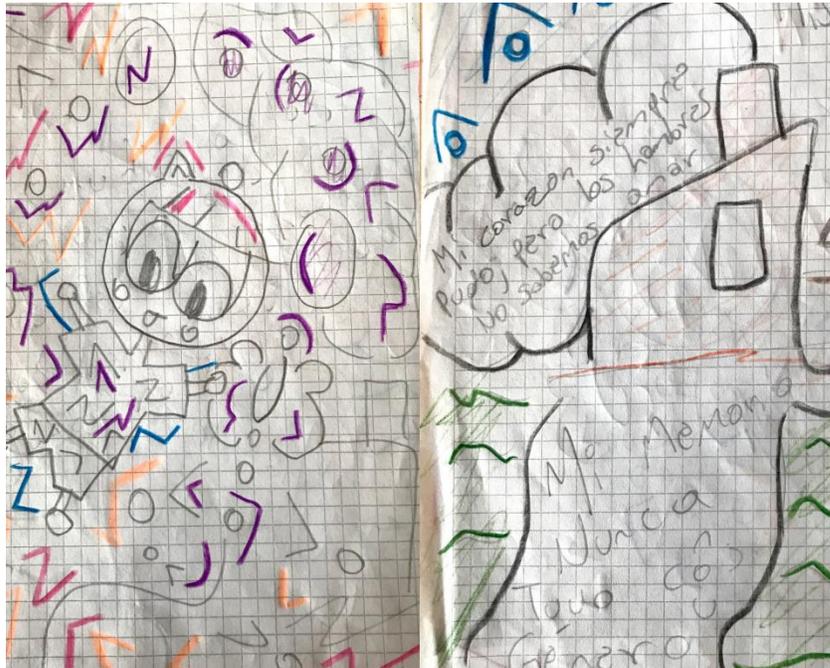
lo largo de esta sistematización, en donde dejamos claro, conciso y preciso nuestro reclamo por una educación que escupa la norma y se llene de tintes travestis, chuecos y taconeros.

A partir de esto situamos nuestra discusión sobre las infancias desde el abordaje de los textos *¿Quién defiende al niñx queer?* (2019), *La Bala* (2019) ambos de *Paul B. Preciado* y *Rara* (2013) de *val flores*, los cuales nos aproximaron a las reflexiones más sentidas y cargadas sobre las múltiples formas en que leemos nuestras propias memorias de infancia. En ese entendido, Leidy nos mencionó desde su experiencia encarnada la forma en que ha habitado los mecanismos de regulación corpórea situados en la escuela a partir de la pregunta *¿Qué niñez socava entre el género?* (val flores, 2013, p. 128), manifestándonos, que para ella ha existido una imposición hacia el uso de la falda, a una delicadeza motora del cuerpo feminizado, y en una suerte de reconciliación consigo misma, nos dice “sale a la superficie la Leidy de 7 años, diciéndome que no es la falda, es el mundo” (Leidy, 2023). Siguiendo esta línea de reflexiones, articulamos la postura de Elizabeth Jelin (2002) frente a que las memorias tienen

[...] un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo. (pp. 9 - 10).

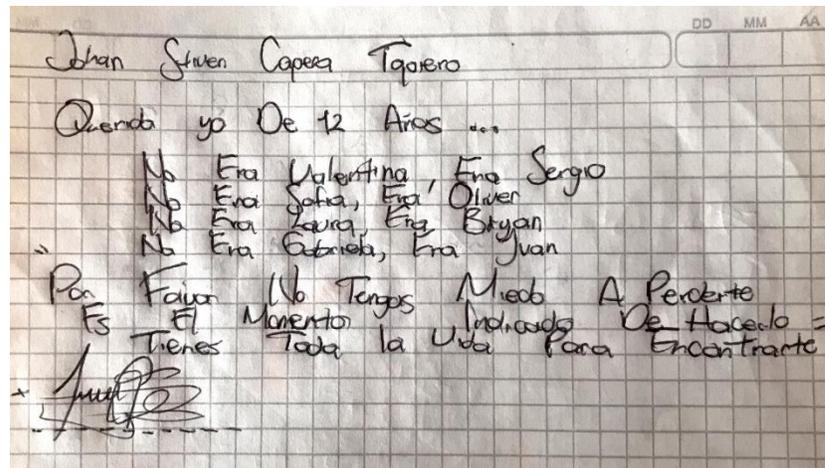
En contraposición, Juan nos dijo que su memoria nunca ha tenido género, pero sus pasos sí; es decir, que a diferencia de Jelin, para él su memoria no le fortaleció su pertenencia a un grupo en específico, a una tipificación que oscila entre lo binario, pues había un hueco en ésta que le permitió reconocerse, pues no sentía el peso del mundo en sus bolsillos (Juan, 2023).

Figura 8. Foro comentario: Juan Veloza



Nota: “Mi corazón siempre pudo; pero los hombres no sabemos amar”; “Mi memoria nunca tuvo género, mis pasos sí”

Figura 9. Foro comentario: Johan Stiven Capera



En esa perspectiva, nos permitimos estrangular las memorias y verlas a modo de muñecx con ojos saltones, donde se desbordan ríos y mares de lágrimas secas atravesadas por una seña, por un dedo que solo distingue blanco y negro, donde para Celiann (2023) se resume en “vivir en una jaula”. Desde está reflexión y en diálogo con Michael (2023) deseamos colocar en el centro del huracán la duda sobre *¿cómo miro a esx niñx para dialogar una educación donde quepan*

todxs?, pregunta que nos lleva a pensar en Preciado (2013) y en su diálogo visceral e introspectivo, en un recuerdo al ser niñx bala, diciendo que en lógica de desafiar el estatuto de la normalidad “había diseñado [su] propia utopía sexual en la que regía el amor libre, la procreación colectiva, en la que los animales gozaban de estatuto humano” (p. 3). Anudamos esta sentida reflexión con la que nos convocó al espacio sobre *¿Quién defiende al niñx queer?* y para ser explicitxs

¿Quién defiende los derechos del niño diferente? ¿Los derechos del niño al que le gusta vestirse de rosa? ¿De la niña que sueña con casarse con su mejor amiga? ¿Los derechos del niño homosexual, del niño transexual o transgénero? ¿Quién defiende los derechos del niño a cambiar de género si así lo desea? ¿Los derechos del niño a la libre autodeterminación de género y sexual? ¿Quién defiende los derechos del niño a crecer en un mundo sin violencia de género y sexual? (Preciado, 2013, pp. 2)

Con la intervención de Sthepán, quien apuntala desde su voz la pregunta *¿realmente se quiere proteger o reprimir?* Nos remitimos entonces a pensar en todas esas infancias que el mandato heterosexual y el molde que pretende ubicar un único relato ha reprimido; cercenando la identidad desviada y chueca, inmiscuyéndose por las noches como un fantasma que susurra al oído y al corazón “tú no eres normal” (Cami, 2023), habilitando de esa forma la mutilación del deseo, el gusto, los colores y sabores otros, lo que nos hace pensar en la *Ética Promiscua* de Easton y Hardy (2017) y sus aportes para pensar(nos) una educación sexual para niñxs. Por otro lado, desde un relato propio, desde su experiencia encarnada, Fernando Molano (2023) en “Lo bello y las mariposas. Y otros textos”, nos dice:

¿Por qué necesariamente promiscuo un gay?: porque la homofobia obliga a ello. Piénsese en un adolescente que se enamora de un amigo del barrio: ¿cómo habrá de comunicarle su amor al otro en medio del temor, no solo de un “no”, sino a las probables consecuencias de esa negativa: el desprecio, la humillación, la discriminación en la perspectiva de que el mundo se entere, no de que es un muchacho enamorado de otro muchacho, sino que él es sencillamente un marica. Así, en medio del temor, seguirá aplazando el amor, acumulando sus deseos, haciendo siempre la pregunta central para todo adolescente gay no iniciado: ¿en dónde están los muchachos que gustan de los muchachos para amar a uno? Un día descubrirá que ellos se encuentran en cualquier esquina, en cualquier parque, en cualquier bar, en el auto que se detiene a su lado y desde el interior alguien le invita a subir. Difícilmente podrá encontrar en ellos un romance, pero podrá satisfacer sus deseos eróticos con quien quiera. Y si el asunto resulta de su gusto, entrará en el desenfreno de los contactos

anónimos e indiscriminados en los que el amor y la ternura jamás se entregan. (Fernando Molano, 2023, pp. 194)

Aunado a lo anterior y como abre bocas para seguir con la segunda parte de la sesión, Milena nos habló de los estereotipos que cargan las infancias, por ejemplo, la gordofobia; traemos entonces las letras de Constanza Álvarez Castillo quien escribe *La Cerda Punk* (2014), letras que se inscriben en nuestras corpo-reflexiones para desbarajustar todas las nociones de otredad que no tienen en cuenta la gordofobia como un sistema que se configura desde y para la higienización corporal, son letras subversivas para interpelar el mandato de la hegemonía corporal y su inscripción en un mundo que pretende sustentar y legitimar discursos sobre lo estético y lo salubre, donde los cuerpos gordos, anchos, grandes y sudorosos, han sido solo una cuota desde el utilitarismo estatal y médico, para decirnos cómo no ser, pues los cuerpos abyectos y limítrofes son inútiles, cuestión que también nos hace pensar en el anticapitalismo capacitista cuyo proyecto se configura a partir de la centralidad de los cuerpos física, psicológica y neurológicamente funcionales, ridiculizando e invisibilizando al cuerpo gordo.

Mi cuerpo, mi primera enemiga. Años extranjera a su existencia, no reconociendo mi auto-imagen, menos mi autoestima. Con un pánico al mirarme al espejo desnuda, a que mi piel se ennegreciera, a salir sin faja, a usar ropa muy apretada, faldas muy cortas. Ocultar un cuerpo, callarlo, ensombrecerlo, avergonzarlo... Escribir para sellar la herida, mantener aquella cicatriz, lamerla, colectivizarla, exponerla y politizarla, jamás borrarla... (Álvarez Castillo, 2014 p. 22)

Este debate inicial nos posibilitó como un tejido a nudos relacionar desde la voz de la profa Nathalia, el lugar teórico que correspondía a esta sesión, haciendo un viaje al igual que Despenes (2019) por el apartamento de Paul B. Preciado, con la seguridad de que no ocurrirá nada violento, donde la pretensión era suscitar muchas más reflexiones sobre el pensamiento queer-cuir enlazado con las infancias, cuestionando por ejemplo, *¿qué puedo hacer desde mi privilegio heterosexual?*, *¿los tránsitos encarnan valores hegemónicos?* o las categorías de nominación *¿no existen fuera de una epistemología colonial y capitalista?* (Nathalia, 2023). Frente a esto, y pensando los cruces

de migración, raza y género, Michael expresó que “la trampa son las categorías (...) porque alimentan la heteronorma”, por otro lado, Mario-Neta mencionó que unx nace bautizado desde el nombre, apelación que se relaciona con la postura de Preciado cuando dice “el niño es un artefacto biopolítico que permite normalizar al adulto. La policía de género vigila las cunas para transformar todos los cuerpos en niños heterosexuales” (p. 2).

En la tercera y última parte de la sesión, se realizó un taller denominado Abra[S]ando mi infancia, el cual tenía la intención de aproximarnos de manera introspectiva a los procesos de [des]identificación, analizando desde cada una de las vivencias encarnadas el funcionamiento de las políticas regulatorias y de normalización corporal-identitaria y partiendo de la invitación que nos hacen Fabi Tron y Val Flores (2013) para “[...] pensar colectivamente el cuerpo de la infancia como cuerpos en devenir, objeto/sujeto de las programaciones de género y sexuales, y también como sujetos de derecho (...) (p.9). Para ello, cada estudiante dispuso de un espacio y un tiempo para recrear la imagen de su infancia sobre una lámina de acetato y reflexionar alrededor de las siguientes preguntas en clave pedagógica: *¿Qué imágenes de mi infancia vienen a mi memoria?*, *¿Qué recuerdo del contexto en el cual se produce el recuerdo?*, *¿Cómo me veo a mi mismx en el presente?*, *¿Es mi cuerpo un terreno confiscado por la norma?*

Mientras realizaban su ejercicio creativo, se leyó en voz alta el cuento “La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño” de Christian Braul (2014) y “Oliver Button es una nena” de Thomas Anthony De Paola (1979), que sirvieron como técnica activadora de memoria o vehículos de la memoria para materializar los sentidos o significaciones que representan sus experiencias de la infancia en el pasado para el tiempo presente (Jelin, 2002); además que nos llevaron a viajar al centro de nuestras vísceras y vociferar nuestros más íntimos recuerdos, para saborear nuestro dulce favorito y para recordar un sábado en la tarde corriendo a diestra y siniestra por un parque de

colores. Así mismo, la lectura de estos relatos nos permitió visualizar a las infancias desde otros lugares que validan sus interpretaciones del mundo, sus deseos, sus gustos y sus quejas frente a una realidad que les romántiza y normaliza continuamente.

Figura 10. *Realización del taller abra[s]ando mi infancia*



Posteriormente desde la habilitación de esta técnica de activación de memoria se realizó un tendedero de imágenes que fueron proyectadas una por una, dando voz al recuerdo más recóndito que se posaba en alguna de nuestras entrañas superiores, este ejercicio nos mostró que hay muchas infancias uranistas, que fueron privadas del derecho de tener un padre y una madre que pudieran amarlx y protegerlx (Preciado, 2013), infancias que vivieron la constante negación, la seña con el dedo, la zancadilla en el pasillo, encontrando refugio en la habitación, en el baño, en la oscuridad... en el silencio. Por otro lado, a modo de maquinaria para la guerra y para el dolor, se constató que hemos sido objeto constante de intervención en el laboratorio de la matriz heterosexual para la instauración de roles, formas corpóreas, comportamientos basados en estereotipos y prejuicios de género.

Figura 11. Resultados del taller abra[s]ando mi infancia 1

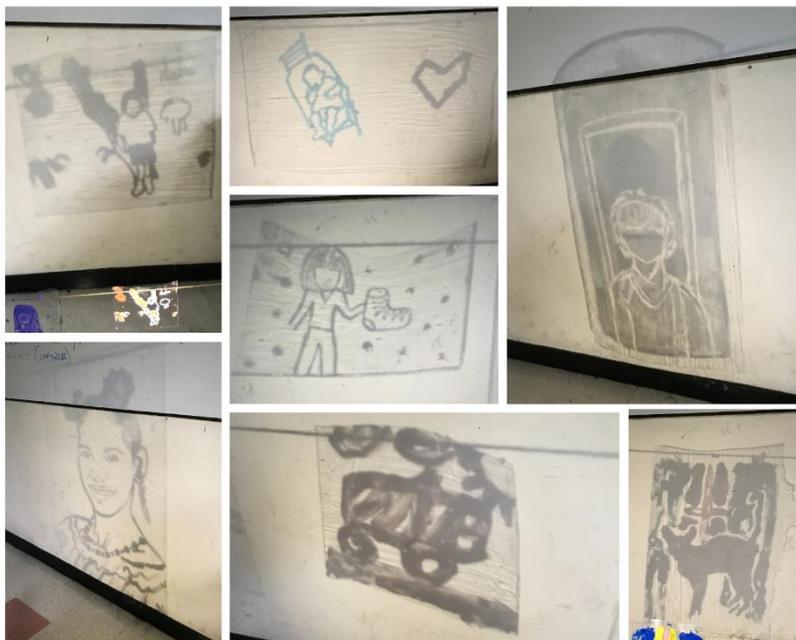


Figura 12. Resultados del taller abra[s]ando mi infancia 2



Sin embargo, existen apuestas terroristas del género y malxs alumnxs ante la enseñanza heterosexual que tejen estrategias de super/sobre-vivencia que fortalecen el lazo colectivo de

quienes también han sido atravesados por la bala, lo que nos hace pensar en el cuestionamiento *¿dónde está la vulnerabilidad cuando hay otro que me sostiene?* (Vulnus, 2016 como se citó en Asún Pié, 2019, pp. 53). Por último, y en lógica del nombre del taller, la intención próxima fue abra(s)ar nuestra infancia, quemar todo lo normativo, quemar el relato de mismidad, “quemar este amor que desampara” (Sara Hebe, 2009, 3m43s), ver arder todo y en su momento, abrazar las cenizas de eso que fuimos y nunca más queremos ser.

Finalizamos este trasegar de reflexiones, interpelaciones y preguntas abiertas centradas fundamentalmente en las amenazas terroríficas de lo queer-cuir como una estrategia incisiva para des-membrar el fantasma de la heterosexualidad obligatoria, encontramos como escribe Maricarmen (2017) que “la que a perras lee a ladrar se enseña”, pues estás provocaciones teóricas fueron una inflexión frente a las perspectivas rígidas de los cuerpos que encarnamos la disidencia sexual y de género. En las anteriores sistematización se han ido potenciando varias analisis frente al entrecruce pedagógico que sitúa lo cuir-queer como mecanismos viscerales para engendrar otras historias.

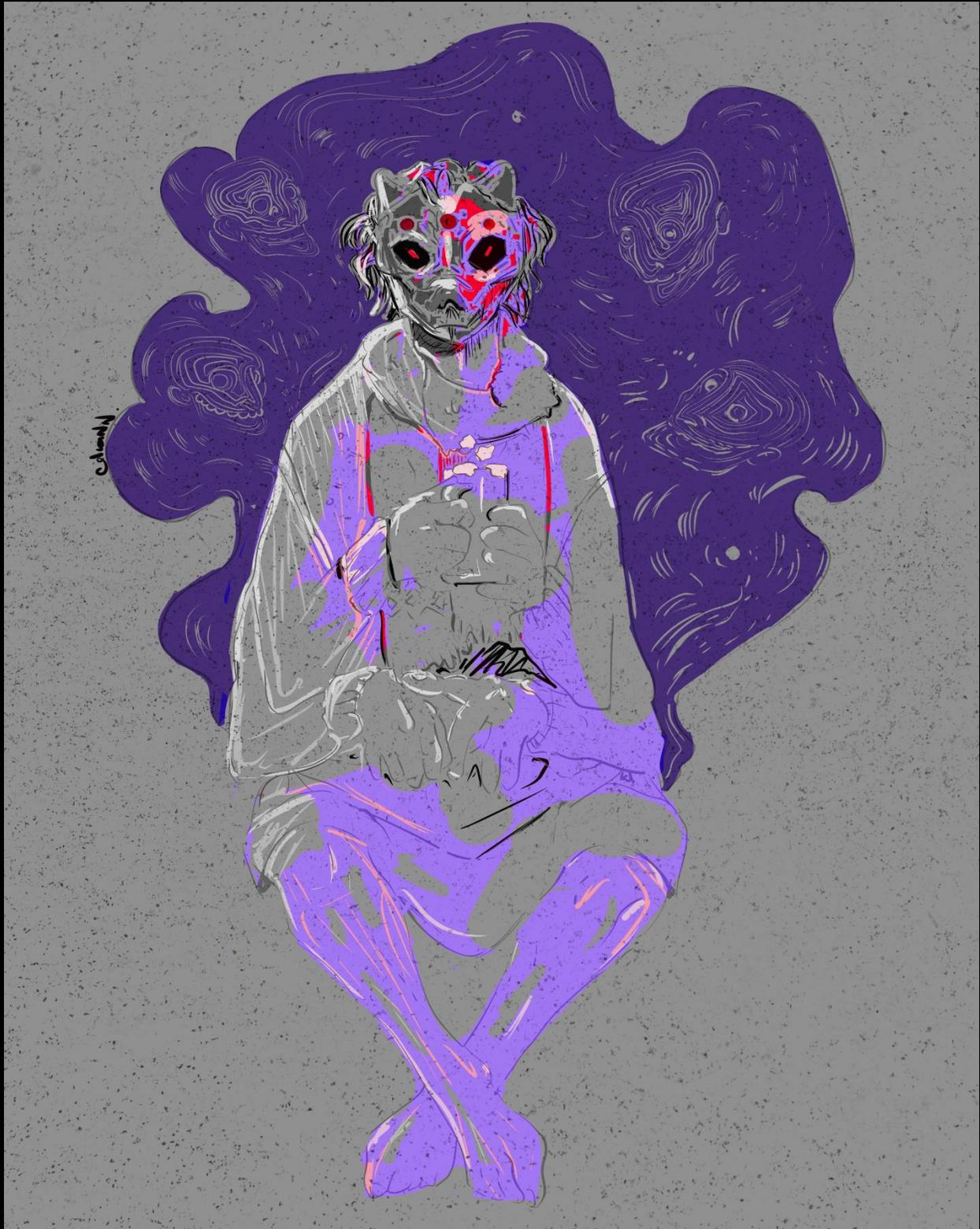
Y aunque la desazón se siga manteniendo porque en nuestras aulas aún siguen faltando nustrxs hermanxs trans, lenchas, machorras, marikas, travestis taconerxs, la pertinencia de está teoría y las experiencias corporales vívidas de cada unx de lxs terroristas del A207 denota las ganas de atacar el virus maltrecho de la [cis]heterosexualidad obligatoria, de poner el corazón en la tierra para crear nuevas y amplias masas de hifas ramificadas y decir a grito herido que

Nuestros muertos están cada día más vivos, cada día más jóvenes, cada día más frescos, como si rejuvenecieran siempre en un eco subterráneo que los canta, en una canción de amor que los renace, en un temblor de abrazos y sudor de manos, donde no se seca la humedad porfiada de su recuerdo. (Lemebel, 2018, p. 106).

Damos inicio al cuarto capitulo, que sintetiza la experiencia tras abordar el bloque de la teoría crip o teoría tullida, el cual denominamos “**No quiero más cargos, ni casilleros a donde**

encajar”: un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip, con el fin de interpelar la forma de actuar de la matriz capacitista en lo cotidiano como proyecto necropolítico que restringe y anula la existencia, el deseo, placeres, sabores, saberes e identidades disca/chuecas/tullidas.

IV caPitULO



4. Reflexiones de (TRANS)euñtes de cuerpos anómalos

Seguimos hilvanando en nuestra escritura los muchos senti-pensares que cobijan las discusiones suscitadas continuamente en este hermoso espacio, construido para cuestionar cómo sanar[nos] en este mundo infeccioso y medio muerto. Entre silencios, letras, meditaciones y una que otra lágrima, hemos encontrado desde la colectividad las palabras e ideas precisas, para ver en nuestras experiencias corporales vividas algunos privilegios ignorados; pero, dándonos el permiso del consuelo y el reparo de las opresiones que aun así hemos vivido y hemos dejado en el desamparo como forma de [sobre]vivencia en este [cis]tema neo-liberal, machista y excluyente, que precisa de un cuerpo producido y productor, normalizado y normalizador.

Así, entramos en este nuevo bloque temático **“No quiero más cargos, ni casilleros a donde encajar”**: un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip” donde, a partir de dos (2) sistematizaciones recogemos las experiencias y los análisis que hemos podido construir desde las distintas apuestas a las que nos acercamos para comprender la teoría crip, en su historicidad, en sus apuestas políticas chuecas y en sus formas de construir su geo-epistemología, para que desde estás vertientes pudiésemos pensar una pedagogía [re]construida que abrace los distintos cuerpos sensibles, torcidos, desviados, volátiles y monstruosos que diariamente circundan nuestras realidades.

4.1. “Yo, monstruo mío”: entre cuerpos rotos, muñecas cyborgs, manos de langosta y muñecas de secundazo

Como transeñtes de la teoría queer-cuir nos encontramos con un panorama que nos cobija e invita a reflexionar sobre otros cuestionamos que han parido y engendrado algunas otras no/teorías que sitúan los devenires monstruosos, anómalos y torcidos de los queerpos,

reconociendo que estas no/teorías son las hijas desviadas nacientes del feminismo. Tropezamos dentro de letras torcidas que se articulan como ramas para enganchar la rareza que nunca pudo habitar en la regla de lo normal; porque, así como nunca fue natural, ni mandato divino de un dios mas-culino, el amor/deseo heterosexual, tampoco corresponde a lo natural, ni es una regla de tres, habitar un cuerpo arquetípico producto del régimen de verdad moderno, donde la preocupación por el control y la vigilancia como prácticas políticas alentó a la generación de las dicotomías “hombre/mujer, blanco/negro, capacitado/discapacitado. El segundo elemento de cada uno de dichos opuestos quedó constituido como inferior, patológico y amenazante” (Sanmiguel Molinero, 2017, p.3).

Así damos inicio a este capítulo donde pretendemos desenmascarar otra de las caras que nos sonrían desde el régimen de la normalidad, empezamos por vernos el cuerpo marcado por esta heterogeneidad que intentó desollarnos los gordos, la grasa, los pelos y las marcas; entonces, pensamos en la Santa de las Santas, en la señora de lo trans, en Susy Shock y en su “Manifiesto yo, monstruo mío”, que a modo de bisbiseo cuando enuncia “no quiero más cargos, ni casilleros en donde encajar” nos invita a reconocer las/nuestras monstruosidades. Y así, como desde lo esotérico es un anhelo la existencia del tercer ojo, nosotrxs deseamos la existencia de la tercera teta para “que otros sean lo Normal” (Susy Shock, s.f).

Ahora, ante tanta imposibilidad por poder habitar la presencialidad e infectar como hongos gregarios los espacios académicos, nos trasladamos por primera vez a un encuentro virtual porque no encontramos límites para reunirnos a necrosar el cuerpo-académico-normativo y su epistemología de las afecciones. Y aunque el silencio de la virtualidad a veces convierte las experiencias en simples monólogos, no hay cabida para anular nuestra oralidad y ladrido bestial.

Desde estos lugares reflexivos, el objetivo de este encuentro se centró en problematizar la historicidad sobre la que deambula el sujeto creepy, monstruoso y tullido, desde el abordaje de los textos *Sujeción, des-sujeción y subjetivación del cuerpo discapacitado: entre el orgullo, la vergüenza y la superación* (2017) de Laura Sanmiquel Molinero y *Una Construcción Social de la Discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente* (2002) de Soledad Arnau, quienes a modo de tránsito multimodal relatan de manera histórica algunos modelos e interpretaciones supersticiosas, fantásticas, médicas, morales, caritativas, exotizantes, fetichizantes y morbosas de la disidencia corporal o discapacidad. No obstante, “defendemos que estos modelos no constituyen diferentes “respuestas” dadas en diferentes momentos históricos a un mismo objeto -el sujeto deficiente” (Sanmiquel Molinero, 2017, p.3) sino que son formas de intervención y de habilitación del capacitismo como proyecto necropolítico auspiciado por el mundo neo-liberal.

En este recorrido, resaltamos a ese sujeto idílico de la discapacidad, retratamos al buen deficiente que tanto necesitan los “normales” para abanderar su correcta y moral funcionalidad; en ese sentido, localizamos experiencias como el Teletón, FIDES y los Juegos Paralímpicos, estos últimos, se pueden ubicar dentro del espectro del modelo supercrip, que para Sanmiquel Molinero “conceptualiza la discapacidad como un reto y convierte a las personas que lo superan en superhéroes y superheroínas” (p.7) y que además, produce la estafalaria mirada que supo aprender el obediente sistema cultural.

En medio de la discusión surgió un cuestionamiento por parte de Karol, quien nos manifestó si los escenarios que buscan la representación de quienes han habitado la desidia ¿excluyen o incluyen? (Karol, 2023). Frente a esto, retomamos las palabras de María Mercedes Sainz en la entrevista que le realiza Aldo González Ocampo, y es que nosotrxs “no nos creemos las bondades de la integración ni de la inclusión actualmente concebida” (p.134). Porque al igual que val flores, creemos que

La inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la

normalidad se produce a sí misma como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianeidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo. (p.20)

En esa perspectiva, pensamos la inclusión como una buena bondad de la normalidad, en donde se busca tolerar al Otrx diferente suprimiendo su voz marginal para perpetuar la hegemonía impuesta, al igual que, la normalidad descomunal como foco del proyecto homogeneizador. En esta misma vía de conversación, Sofía mencionó que la mirada supercrip, además de situar al sujeto sobre humano y glorificado, sigue actuando sobre este como un ser monstruoso, pues aunque sea un sujeto que no se percibe como algo moralmente incorrecto -como si lo es la monstruosidad-, sigue siendo considerado un ser extraordinario que hace parte de un espectáculo sobre el cual se genera un provecho económico, por ejemplo, la exposición de zoológicos humanos durante el siglo XIX, pero ahora, desde una forma moralmente aceptable en los valores de los estados neoliberales.

Estas reflexiones dieron paso a la presentación del taller denominado [De]construcción de lxs cuerpxs monstruosxs, el cual tenía por objetivo la alteración, modificación y/o re/construcción de manera monstruosa de los arquetipos corporales, como una estrategia incisiva que nos situara en los umbrales reflexivos sobre nuestra encarnación de la normalidad. Estas fueron unas de las tantas creaciones de cuerpos rotos, muñecas cyborgs, manos de langosta, muñecas de secundazo, familias útiles y domesticadas, monstras alienígenas que han sido alienadas.

Figura 13. Taller de deconstrucción de lxs cuerpxs monstruosxs realizado por Kat.



Niñe monstruo llorón

Materiales: Tela, espuma, alambre, cinta, cabeza de bebé, cubos para manillas, madera.

Este personaje es un retrato desde la propia experiencia hasta hoy, demostrando la deformación de mi autopercepción.

Desde niño me han demostrado que para tener la misma validez y algo de empatía con relación a mi necesidad debo extenderme en el piso como un resto de vísceras, debo ser bulloso como una foto, “si no me sobra o me falta algo jamás me van a escuchar”.

El autismo tiene demasiados imaginarios, los cuales siempre han hecho que el trato con otros sea complejo, nunca he tenido claro los espacios que puedo ocupar, ser invalidado por no ser capaz, no ser discapacitado por ser capaz, un trastorno no es discapacidad, una limitación es discapacidad; por la parte física tener discapacidad parcial permanente es estar entre la frontera de ser una o otra mientras no soy ninguna.

En la casa soy un inútil, alguien que justifica su flojera, soy un guerrero, soy un ejemplo a seguir; en programas para diversos sectores soy discapacitado si necesitan llenar cupo y lista, soy capacitado si mi cuerpo no se ve extraño, si no hay cupos, si no se sabe qué hacer conmigo; en la calle soy otro más que no requiere nada más y si lo exige es un cómodo, ¿dónde está tu discapacidad que no la veo?

MAMÁ SALÍ EN LA TV. Cuando empezaron a salir autistas en la televisión sentí gran emoción, sentí que ya no tenía que desparramarme en el piso para ser válido, al inicio fue

algo importante y alegre para mí, pero después estos personajes crearon un imaginario para mí, ya no fue una representación de lo que era sino de lo que debía ser.

Personajes como JJ de Skins hay potenciado el creer que somos seres asexuales, solitarios, impulsivos, sumimos, infantiles, carentes de esto y lo otro o súper dotas de tal o aquella cosa, muchas personas refieren tratarme en base a estos personajes asumiendo que debo ser así y asumen limitaciones de/con mi persona, jamás se me pregunta como quiero o necesito yo ser trato, no soy un imaginario generalizado y reducido.

Nota. Texto realizado por parte de Kat

Figura 14. Taller de deconstrucción de lxs cuerpxs monstruosxs realizado por Sofía



Este cuerpx monstruosx se basa en el modelo del sujetx inmoral, tragicx y monstruosx presentado por Laura Sanmiquel Molinero, modelo difundido en el marco de la edad media y la época victoriana y por otro lado el modelo medico rehabilitador que no se aleja mucho de las concepciones sobre la corporalidad del primer modelo mencionado, es importante plantear que estas visiones frente a la discapacidad en la actualidad no son obsoletas ni tienen miras a ser abolidas.

Basándome en el trabajo artístico de Sunaura Taylor teórica, activista y artista que ha desarrollado su obra en el marco del anti capacitismo y anti especismo, este cuerpx monstruosx tiene la finalidad de poner sobre la mesa la discusión histórica y ética de como se ha concebido y actuado frente a la discapacidad en dos vías: primero está el ámbito del desarrollo de las trayectorias vitales de las personas con discapacidad en los Freak Show de circo (espectáculos de fenómenos) desde el siglo XVII que centraron su acción en la explotación, trata y confinamiento a personas con diversidades funcionales, raciales y cognitivas catalogadas como anormales, en segundo lugar se encuentran las concepciones medicas que se han encargado en intentos experimentales desmedidos por normalizar los cuerpxs y también en equiparar las diversidades funcionales con las posturas y comportamientos de los animales no humanos.

Este cuerpo monstruoso retrata un tipo de diversidad funcional que en la literatura médica se ha designado como manos de langosta o ectrodactilia y que también tuvo participación en los circos del siglo XVII y en nuevas formas de espectáculo como el cine y la televisión de terror contemporáneos, se construye con el fin de plantear que las dos prácticas han construido un discurso de capacitismo basado en la productividad donde se tipifica la desviación corporal de lo considerado normal para el humano como una condición de debilidad y por este motivo se compara su trayectoria corporal con los animales que en una escala valorativa también es inferior.

Nota. Texto realizado por parte de Sofía.

En un segundo momento la maestra miel sitúa la pregunta *¿Qué nombran los relatos de las vidas chuecas?* que se ubica en el título del texto de Yennifer Villa (2019), presentada como provocación junto con el texto de *Lo Queer y lo Crip*, como formas de re-apropiación de la dignidad disidente (2016) de Melania Moscoso y Soledad Arnau, para abrir el recorrido sobre lo Crip como una apuesta política para cuestionar el capacitismo que opera de forma clandestina en el sistema cultural. A partir de esto Ania, a propósito del ejercicio de lxs cuerpxs monstruosxs, mencionó que esa propia monstruosidad no se crea sola sino en colectivo, detonando el espacio con la interpelación de que tanto el modelo médico-rehabilitador como el social legitiman el capacitismo, que llevan a considerar desde las palabras de ella, una cuantía de reflexiones poderosas sobre la agencia de lxs cuerpxs que habitan lo disca/chueco/tullido, que parte de reconocerlxs “en su máxima expresión, y que sepamos que pueden hacer muchas cosas que las personas normales, entre comillas, podemos hacer

“Poder ser iguales desde nuestras diferencias”

Y sí esa frase sangra gota a gota, las leyes gritan derechos y respetos que derrama una tinta y que solo se quedan en eso... tinta en un papel. Aquellos que más necesitan obtener sus derechos básicos son a quienes más se les vulnera y limita, capacidades que para los grandes poderes no aplican para la sociedad y lo definen como un número, como si por el mismo algún@ fuera más que otr@ condicionando el ser de la persona y dejando el lado humano.

¿Acaso el modelo médico y social contribuyen en el cambio a la injusticia desde ese paradigma? Foro comentario Ania (Anexo 5)

Sujetxs discxs-discapacitadxs

No soy lo que deseas de mí modernidad

También soy carne, soy encierro, soy palpito

Soy deseo y hambre de libertad

No logras ni lograrás corregirme ni amoldarme a tus estándares
a tus entregas, a tus informes y "logros medibles"

Logro es que yo exista

Con mi regurgitación, esquizofrenia, Rett, autismo y todo lo que nunca ha sido aceptable
para ti

Todo lo que para la ciencia médica significa deficiencia

Quiero liberarme de esta silla y de estas férulas

Quiero encontrar la gracia de vivir, sin sentir el control punzante de tus miradas

No quiero que me prescriban más medicamentos

También merezco alzar el vuelo

Cumplir mis sueños

Conocer Chile y a mi súperamiga

Hacer pan

Ir a buscar a mis hermanxs

Estudiar

Y ayudar a las personas que habitan la calle

Mi diversidad funcional no me nombra, soy más que ello.

-Inspirado en los textos y en algunas personas de la Fundación Amanecer. Foro comentario
Geraldine (Anexo 6)

Resulta fundamental pensar en clave pedagógica las reflexiones anteriormente suscitadas, pues tal como la profa Yennifer Villa afirma, el objetivo propio de la pedagogía feminista con perspectiva anti/capacitista, parte de advertir “que existen experiencias compartidas entre quienes viven en sus cuerpos la discapacidad” (p. 97) asimismo, distinguir que el cuerpo legítimo, no-inútil, no-abyecto se ubica en el centro del quehacer educativo, consolidando como lo hemos mencionado con anterioridad, una hegemonía capacitista/masculina/heterosexual que rechaza y desplaza todo lo que no se enmarque dentro de los límites de lo normal. Así, pensar en lxs sujetxs pedagógicxs, corresponde a una apuesta ética por desempupitrar lxs cuerpxs, reconociendo tal como lo declara el profesor chileno Facundo Ferreirós, que

El sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no sólo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce. Cuerpos que, como sabemos, no son sólo los cuerpos orgánicos que tenemos sino también las vivencias que somos. Queremos construir conocimiento sobre nosotros, sobre los demás y sobre el mundo, queremos aprender a vivir el mundo, por eso necesitamos una pedagogía del cuerpo vivido. (p. 4)

Seguido de esto, en voz de la profa Nathalia, se situó un poema de María Sevilla, como una experiencia volcada en lo crip, como una invitación a re-pensar-nos los cuerpos que absorben y han absorbido todas las matrices de opresión, negando su derecho a ser cuerpos deseados y deseantes, mariposas y capullos dentro de la modernidad por fuera de toda fijación normativa. Dejamos todas las letras traducidas por Caterina Riba de Crip is sexy para probar-nos una interrupción y desajuste de nuestros mandatos corporales.

[Crip is sexy]
I knew a guy who was dyslexic,
but he was also cross-eyed,
so everything came out right.
HARMONY KORINE, Gummo
No tengo palabras para describir
la violencia de un cuerpo tan desnudo
bajo la ropa. Me imagino
a Frida Kahlo y Carol Rama
penetrándose. La belleza
de una erección neumática,
ortopédica, desgarrándonos
la mugre entre las nalgas:
mugre de tener nombre,
mugre de tener piel,
mugre de una matriz que se voltea
con tantos hijos que no tendréis.
Pero yo
no tengo palabras para describirme
la vergüenza de un cuerpo tan desnudo

bajo la ropa y solo sé
mirarlo por el ojo de la cerradura.
Me imagino vuestra presencia
perforándome. La belleza
de una erección neumática,
ortopédica, desgarrándonos
la mugre entre las nalgas:
mugre de tener nombre,
mugre de tener piel,
mugre de una matriz que se voltea
con tantos hijos que no tendré.
Porque yo
no tengo palabras para describir
el horror de ser mi policía
bajo mis ropas.

Traducción de Caterina Riba
Poema original publicado en
Kalàixnikov, Món de Llibres, María Sevilla 2017

En esta vía, también nos encontramos con la experiencia localizada de Julia Risso, activista argentina que se enuncia desde su postura política como mujer disca- feminista y quien desde su lugar habitado interpela el libre derecho al desarrollo de la sexualidad, posibilitando desde acá, reconocer los paralelismo existentes en la teoría queer-cuir y crip, pues como lo presenta Sanmiquel Molinero (2017) la causa de la “desexualización” del sujeto deficiente va más allá de su incapacidad para performar adecuadamente la feminidad y/o la masculinidad, pues estas identidades tampoco cumplen con los requisitos para ser considerados sujetos en la sociedad

occidental; de esta forma, tanto lo queer-cuir como lo crip luchan por desencasillar el deseo y el goce, del efecto performativo del amor y la normalidad. Así, Julia Risso cuestiona la mirada patologizada que incidió sobre su cuerpo, desde el modelo médico- rehabilitador y cuestiona su deseo preguntando

¿Y cómo va a ser fácil gustarme si crecí desnuda ante ojos desconocidos que veían sólo una patología sin sueños, vacía de miedos y de vergüenza? ¿Y cómo va a ser fácil quererme si cada vez que me quitaron una prenda fue la ciencia poniéndome a prueba? ¿Y cómo va a ser fácil valorar si cada vez que me tocaron, fueron manos frías sobre mi espalda, argumentando ellos tener la razón? ¿Y cómo va a ser fácil respetarme, si en mi cuerpo todos han visto un error? ¿Y cómo va a ser fácil cuidarme si el mío es el cuerpo público y a la vez el cuerpo que no quiere ser de nadie? Julia Risso (militante política disca feminista) Podcast. Les otros (2019).

Trajimos a la escena las siguientes preguntas: *¿Qué sensaciones, emociones, recuerdos les produjeron los relatos?; ¿Cuál es el papel del educador y cuál es el papel del educando en el acto de conocer?; ¿De qué manera entretrejer vínculos que democraticen el cuidado?*, para seguir generando lazos tejidos a nudos de reflexiones situadas. De esta manera, desde la experiencia de Leidy y el lugar de los trastornos mentales en la escuela, nos compartió el cuestionamiento que se le suscita sobre “¿cómo yo de profe me posicionaría respecto a ello?” (Leidy, 2023). Cami, al respecto, desde su habitar en la Licenciatura en Educación Especial, mencionó que es tensionante pensar su ejercicio docente contrapuesto a la teoría (Cami, 2023); es decir que, para él, la práctica educativa ha sido un escenario distinto a lo expuesto en unas cuantas letras de los estudios críticos de la discapacidad, pues la realidad próxima que ha habitado no se enmarca en una unanimidad corporal de sentires y sabores. Por último, nuestra intervención con estas preguntas estuvo encaminada desde las palabras de Jiménez-Caicedo (2014), pues concebimos la educación física como un mecanismo que se ha impuesto en la escuela moderna para normalizar las corporalidades, al respecto nos dice que

Por último, en el seno de una escuela engañosamente inclusiva, la Educación Física se instituye como otra tecnología regida por “paradigmas higiénicos, disciplinarios, estéticos

y deportivos que han permeado (...) la forma de actuar del docente quien ve el cuerpo como máquina de producción, vulnerándolo de forma radical” (Jiménez-Caicedo, 2014, p. 52 como se citó en Sanmiguel Molinero, 2017 p. 5).

Para finalizar, nuestras últimas reflexiones van encaminadas al desajuste de la normalidad desmedida mano derecha de la escuela moderna y panóptica, para ello, sentimos necesario cuestionarnos en viva voz alrededor de las preguntas suscitadas por Yennifer Villa (2019), “¿qué sociedad queremos construir si no se posibilita el (des) encuentro con la experiencia de la dis/capacidad y el género? ¿Qué nos hemos negado al no permitir el devenir del otro desde sus experiencias con/desde la dis/capacidad y el género?” (p.91). A partir de ello, reclamamos un espacio académico que permita el encuentro con otrxs profxs donde se puedan interpelar matrices de opresión que no han sido reconocidas, y qué si lo han sido, es desde políticas educativas que buscan resarcir la dis/capacidad, pues en un estado ideal, lo chueco/tullido/disca/disidencia corporal no tienen lugar, ya que son consideradas mercancías dañadas, cuerpxs inútiles, abyectos e inservibles que aun viviendo el capitalismo feroz y sus garras neoliberales, han sido arrastrados a las fronteras del sistema que simbólicamente les ha ocasionado la muerte.

4.2. Melancolía de la normalidad: diálogos junto a una profa lisiada

Decidimos darle cierre al ejercicio reflexivo de la sesión anterior de cara a la entrevista que realizan Melania Moscoso y Soledad (2019) Arnau a Robert McRuer, para ello, inicialmente desde la voz de la profa Nathalia, se abordó la pregunta *¿Cómo profe si llegará a tener estudiantes con discapacidad o diversidad funcional (discas/chuecxs/tullidxs) modificaría mi programa, actividades y hasta el ambiente educativo? ¿Haría esto solo si les tuviera, pero si no, seguiría mi práctica proyectada?* Y aunque inicialmente hubo silencios detonando la propia interpelación, Carol Natalia nos mencionó desde su experiencia en la Licenciatura de Educación Especial, la

apuesta por remitirnos a pensar en el ambiente educativo como una barrera que nunca se ha cuestionado *¿qué hago con lxs niñxs con discapacidad?*; por otro lado, Juan, hizo hincapié en la forma en que la institucionalidad habilita el capacitismo, pues niega las posibilidades de agencia como si fueran cuerpxs que flotan en el aire.

Estás primeras precisiones surgieron como aperturas disruptivas para encarnar y situar diálogos con la alteridad, diálogos im-propios para poner en tensión nuestro propio cuerpo y cuestionar el lugar del asistencialismo; frente a ello, tomamos el planteamiento de val flores (2013) desde la urgencia de des-capacitar los ambientes educativos y desde un interés perverso por “escupir sobre la diversidad para desapaciguar la conciliación neutral de la suma y los acuerdos pasivos entre identidades que fabrican el pluralismo de la indiferencia del mercado y el consenso” (p.303), para de esa forma, como profes bichxs desarrollar nuestro coraje político e incendiario y “suscitar interpelaciones y cuestionamientos radicales” (p.245).

Este lugar del desarrollo de nuestro coraje político y de una peligrosidad pedagógica anticapacitista desorienta las prácticas de normalización, los silencios, los borramientos y los desplazamientos producidos por epistemologías estructuralistas y funcionalistas, que han analizado a lxs cuerpxs disca/tullidxs/chuecx/s/lisiadx como un simple grupo focal y que dentro de las aulas son la maleza que hay que cortar para evitar su reproducción, lo que nos recuerda la apuesta de Gloria Anzaldúa suscitada por Jordi Planella (2017), para poder pensarnos las pedagogías anticapacitistas donde la

La frontera se convierte en el espacio de lo posible y de lo imposible al mismo tiempo, el horizonte utópico de muchas pedagogías y de muchas corporeidades. No hay que esconder el hecho de que la frontera hace posible esta desaparición, construcción o reconceptualización de los sujetos, pero que a la vez posibilita romper con las antologías dicotómicas. (p.79).

Seguido de estas reflexiones, en el espacio se abordaron múltiples cuestionamientos encaminados a interpelar la educación, los deseos y la vida, una última pregunta fue *¿He tenido*

una relación sexo-afectiva-amorosa con una persona disca/disidente corporal/chueca/tullido (gorda/con cuerpos no normativos)? Y si la(s) he tenido, ¿ha sido desde prácticas de respeto, responsabilidad y cuidado afectivo, corpóreo, emocional? con el objetivo de pensar-nos el lugar del placer y el deseo; ahora, antes de continuar, queremos situar las reflexiones a las que nos convoca Constanza Álvarez Castillo (2014) para pensar las interrupciones del deseo y la centralidad de la hegemonía producto de la heteronormatividad y capacidad corporal obligatoria como refugio, en tanto

Los cuerpos delgados son cuerpos legitimados y privilegiados en una sociedad “delgada”, en donde todo lo grasiento pierde puntos en su escala del deseo, la tez grasa, el pelo graso, el sudor, el brillo en la piel, son atributos poco deseables y de ocultamiento. (p.41)

Michael, respecto a este cuestionamiento expresó que las personas que están al borde son susceptibles de ser fetichizadas e hipersexualidades, pues desde su experiencia como marika negra ha sentido, en palabras de Mara Viveros (s.f), el imaginario alimentado por la figura del negro producida en Europa a partir de las experiencias de esclavitud en América, así “los poderes sexuales que les fueron atribuidos fueron percibidos por el Estado colonial como una fuerza amenazante para la institución familiar y actuaron como elementos catalizadores del dualismo cuerpoespíritu, propio de esta tradición” (p. 2). Por otro lado, la profa Nathalia manifestó la existencia de una negación de derechos y placeres, en relación con Andrea García-Santesmases (2015) y su análisis sobre aquellos “cuerpos desacreditados y desacreditables” (p. 50) donde desde la experiencia disca, existe el “deseo de ocultar los estigmas invisibles y la necesidad de desvelarlos a la hora de establecer relaciones afectivas y sexuales” (p.51).

De acuerdo con las palabras de la profa Nathalia y de Andrea García-Santesmases, el capacitismo instaurado ha sido habilitador de la castración del deseo y el placer del cuerpo Otr, coartando su propio derecho a la sexualidad; en ese entendido, y con la invitación que nos hace la profa Natalia Puentes a pensar el deseo como categoría que trasciende, como posibilidad y

horizonte de construcción de sentires, como creación que emerge de los vínculos tentaculares (p. 106), remitámonos a pensar desde la interpelación, la reflexión y la tensión en que la sexualidad de las personas que habitan la discapacidad “es curiosa, llamativa, motivo de sorpresa, escozor, es patologizada y temida, estos imaginarios se potencian desde el discurso médico que pretende ejercer control sobre la reproducción de los cuerpos diferentes/chuecos/con discapacidad, para potenciar sus prácticas eugenésicas” (p. 106).

Por último y para no detenernos tanto en esta primera parte, queremos hacer un símil con la apuesta de J. Butler sobre la performatividad del género, para pensar-nos el amor y el afecto, frente a la pregunta que hace Celiann “¿quién va a querer un epiléptico en su vida?”, dejamos las letras de val flores que se incrustan en nuestro corazón como una malsana creación para cuestionar eso que sentimos, deseamos o se nos es placentero

El amor es un proceso de repetición regularizada y obligada de normas, que habilita una relación y constituye su condición temporal. El amor es una producción ritualizada, un rito reiterado bajo presión. En la medida que adquiere la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición. El amor siempre se produce como una reiteración de normas hegemónicas. Esta reiteración productiva puede interpretarse como una especie de performatividad. La performatividad discursiva del amor parece producir lo que nombra, hacer realidad su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y producir. Paradójicamente, sin embargo, esta capacidad productiva del discurso del amor es derivativa, es una forma de iterabilidad o rearticulación cultural, una práctica de resignificación, no creación exnihilo. La performatividad del amor es imposible de concebir independientemente de esas restricciones políticas registradas psíquicamente. Entonces, mi amor, si el amor es una cita de la ley y del poder ¿qué nos dijimos con cada “te amo” que nos pronunciamos una a la otra?

Estás profundas reflexiones dieron paso al conversatorio junto a la profa Natalia Puentes, a raíz de la lectura de un capítulo de su trabajo de grado *Habitar los márgenes. Urdidos existenciales y caminos errantes de una profa lisiada* (2020). Natalia llegó a nuestras vidas en el año 2019 cuando aún éramos unxs pollxs, junto a ella y a otras amigas transitamos distintos espacios y aunque lo hicimos en la sesión, acá también dejamos nuestros agradecimientos porque siempre que nos re-encontramos entre risas y memoraciones, surge un nuevo cuestionamiento,

que termina cavilando constantemente en nuestra cotidianidad, y que en este caso terminó siendo materia de discusión y de encuentro fuera del escenario de práctica.

Y en este proceso de hilvanar y urdir como “una cautelosa conexión con el mundo interior” (Puentes, 2020, p. 85), el conversatorio inició desde su cuestionamiento sobre *¿Qué es habitar los márgenes? ¿Es posible habitarlos?*, pregunta que, para ella misma en su proceso de escritura, de pensar-se cómo profa lisiada, consiste en habitar en colectivo las heridas y los dolores porque “hasta la más normativa también lleva dolor” (Puentes, 2023). Queremos potenciar esta reflexión con las palabras de Johanna Hedva (sf), pensando que habitar los márgenes es una apuesta anti-capitalista que permite construir-generar políticas del cuidado consistentes en “cuidar de otra persona y cuidar de ti misma. Enfrentar la práctica históricamente feminizada (y por lo tanto invisible) de asistir, nutrir, cuidar y preocuparse” (p. 15).

A partir de estas reflexiones políticas sobre el cuidado, fue inevitable centrar la discusión en la vulnerabilidad y la supervivencia que nos impone el mundo, a propósito, Hedva nos denuncia, la

Teoría de la Mujer Enferma es para las personas que deben enfrentarse a su vulnerabilidad y fragilidad inaguantable a diario, y entonces deben luchar para que su experiencia sea primero hecha visible y luego respetada. Para esas personas a las que, en palabras de Audre Lorde, nunca les correspondió sobrevivir, porque este mundo fue construido en contra de su supervivencia. (p.10)

Y hablar de esta supervivencias que ha impuesto la exclusión cultural sobre lxs cuerpxs no normativos, no capitalizables y cuerpos como mercancía dañada, es comprender que sistemáticamente desde esta construcción capacitista se ha generado de forma histórica una opresión, a partir de esto, Natalia Puentes advirtió que cuando en su cotidianidad hace uso de las estructuras preferenciales pensadas para las personas con discapacidad como lo son: las sillas azules, las filas exclusivas y los beneficios estatales, etc. no son un bonificación del Estado, que

ella deba agradecer sino una retribución histórica, que como mencionó Brayan (2023) hace parte de un intento de reparación tras el capacitismo como política estatal.

Esto nos lleva a reflexionar que a pesar de que existan ciertas disposiciones para afrontar las dificultades de accesibilidad diarias habitadas por los cuerpos no normativos, estas son creadas desde miradas caritativas, lo que hace que sea necesario vivir en una constante reivindicación y permanentes luchas para asumir la propia opresión, situación que deriva en el agotamiento, en el desear los privilegios que han sido arrebatados por la normalidad. Así, la profa Natalia Puentes mencionó que “estoy tan rota con la realidad que también quiero ser normal” y resume este deseo en lo que ella denomina la “melancolía de la normalidad”, categoría que surge de su análisis de lo propuesto por J. Butler como “melancolía del género”. Queremos pensar en palabras de Rincón, en la posibilidad de agenciar resistencias y frustrar nuestro propio deseo, autosabotearnos para poder salir de esa melancolía “¿Qué significa esto? Que no solo hay que buscar los materiales adecuados para desmontar la manera como nos vinculamos con los otros, sino que hay que crear espacios en donde sea posible llorar la falta, reconocerla, restituirla. (párr. 13). Lo que nos recuerda, a la mención que hace Brayan, en vías de esa melancolía de la normalidad, y es que, aunque se cuestione la hegemonía no significa que no se la quiera habitar (Brayan, 2023).

Finalmente, quisimos apostarles a otras reflexiones con la necesidad de desarticular y desbarajustar las narrativas enclaustradas del deseo y del placer, pues en clave de lo que habíamos venido tejiendo al inicio de la sesión, sumado con las reflexiones eróticas por parte de la profa Natalia Puentes, articulamos un taller sobre pospornografía con el objetivo de vociferar otros modos de concebir lo erótico, en palabras de Lorde (1986):

Cuando empezamos a sentir lo erótico profundamente, en todos los ámbitos de nuestra vida, también empezamos a exigir de nosotras y de nuestros empeños vitales que aspiren al gozo que nos sabemos capaces de sentir [...] Cuando vivimos de espaldas a nuestros instintos eróticos, nos adaptamos a estructuras externas, mientras que si nutrimos ese poder interno éste iluminará el mundo que nos rodea y comenzamos a ser responsables de

nosotras mismas y nos revelaremos ante cualquier acto de represión/opresión/negación/indiferencia, es así como el erotismo es radicalmente político y espiritual. (Lorde, 1986 p, 13 como se citó en Puentes, 2020, p. 110).

En ese sentido, trajimos a la escena la pospornografía como una iniciativa anticapacitista/contracapacitista que se desentiende de los marcos normativos del placer sexual, pensamos entonces, en Diana J. Torres (2014) la artista feminista multidisciplinaria que nos dice que

CUALQUIERA QUE SE LO PROPONGA puede ser pornoterrorista. En realidad, no tiene nada de especial, no es un don, porque el pornoterrorismo se puede proyectar también en las cosas sencillas y cotidianas. No lo digo por quitarle mérito al asunto porque que lo pueda hacer cualquiera no significa que no requiera un esfuerzo o que no haya que currárselo. Sencillamente no es necesario ser excesivamente perversx ni tampoco tener predisposiciones especiales para el exhibicionismo, la transgresión, el sexo, o la combatividad. (p. 80)

A partir de estas consideraciones cobró sentido la fractura propositiva a modo de documental que realiza Raúl de la Morena y Antonio Centeno, que nace desde el Movimiento de Vida Independiente y que aborda las sexualidades de personas chuecas/tullidas/lisiadas/disca haciendo una crítica al patriarcado, al binarismo, al cisheterosexismo y al capacitismo (Padrón, 2015). Al momento de presentar el documental *Yes, ¡we fuck!* el silencio se hizo eterno, pues los cinco minutos que se mostraron en una pantalla plana fue la experiencia de olores, sabores, juegos, roles, deseos, placeres, apuestas disidentes y disruptivas, que como lo enunció Michael (2023) desbarajustan la cabeza para desear y se salen de la mirada occidental del placer.

Por otro lado, Karol frente al documental nos manifestó que no le impresiona, pues lo que encuentra son cuerpxs con la posibilidad de sentir emociones y conexiones (Karol, 2023); finalmente, Cami, nos mencionó desde su experiencia el gusto que sienten Otrxs por la particularidades, por ejemplo, la sensación del cabello recién cortado (Cami, 2023), a lo que desde nuestras reflexiones le sumaríamos el olor a gasolina, a pasto recién cortado, a limpiador de

muebles, a la sensación que genera la organización de lápices en gama de colores o el mero placer de bañarse con agua caliente en una día lluvioso.

Procedimos entonces a pedirles que se vendaran los ojos, pues pretendíamos potenciar la escucha y el tacto, inicialmente se realizó un ejercicio de meditación y sensibilización que consistió en centrar la escucha en la melodía predominante y en la voz de Celiann, como un ejercicio para dirigir los pensamientos de lxs participantes en pro de silenciar las preocupaciones circundantes en cada realidad y poner al servicio del espacio sentidos como el tacto, el olfato y la escucha; posteriormente reproducimos la O.R.G.I.A de [un rombo]²¹ un creación audiovisual sugestiva y diciente que centralizaba el placer en la preparación de una receta de dedos de harina, crema de tomate y huevos duros; en esta ocasión, llevamos algunos materiales como slime y foamy moldeable que simulara cada uno de los ingredientes para esta placentera preparación, el objetivo era oír, sentir, respirar la receta mientras en el audio se utilizaban palabras como: sexo, lubrica, presiona, sexo, amasa, empuja, moldea, estruja, sexo, extiende, repliega, reúne los dedos y organiza la orgia. Al finalizar el taller, logramos percibir un silencio frente a su realización, solamente Michael nos mencionó sus reflexiones diciendo “hay mucho que aprender y cuestionarse pues ¿cómo diálogo con otros placeres?” (Michael, 2023).

²¹ “O.R.G.I.A es un monstruo de múltiples cabezas, que desde el año 2001 plantea su investigación y creación artística en torno a cuestiones relativas al género, al sexo, y a la sexualidad, desde un posicionamiento feminista y queer. Se trata de una identidad fluctuante, inestable y bastarda, que transita a su antojo y en base a sus posibilidades por diferentes disciplinas metodológicas sin importarle el reto que ello pueda suponer. En definitiva, O.R.G.I.A es un espacio heterotópico en el que cuando se entra, las leyes, los tiempos, y los placeres son marcados por el propio ser amorfo que se conforma” Tomado de: O.R.G.I.A <https://vimeo.com/groups/79420/videos/19493961>

Figura 15. Taller de pospornografía. O.R.G.I.A de dedos 1



Figura 16. Taller de pospornografía. O.R.G.I.A de dedos 2



Así, dimos cierre a un nuevo bloque temático; sin embargo, sentimos un poco de desazón y molestia porque percibimos una fugacidad al abordar lo Crip, donde en lógica del objetivo trazado en la electiva pretendíamos develar la hegemonía de la integridad corporal a partir de la interpelación y reflexión. Y, aunque hubiésemos querido al igual que en el bloque temático sobre teoría queer-cuir quedarnos horas y horas, días y días, ahondando en el temario para potenciar mayores reflexiones y exploraciones de manera crítica a los aportes de lo Crip para perforar el anquilosamiento institucional, creemos que han suscitado malestares estomacales, dolores de cabeza y alguno que otro espasmo muscular nacientes de la propia tensión de aquello que la escuela

cómplice de las matrices de opresión ha silenciado. Finalizamos con la reflexión de Laura Moya Santander (2014) sobre lo pedagocrip, como una pretensión para “educar desde los cuerpos, es decir, instalar en el cuerpo metáforas liberadoras para poder restituir un espacio demasiadas veces negado desde los discursos pedagógicos” (p.44). También, como una entrada para el siguiente bloque temático en donde pretendemos hacer un entrecruce pedagógico para desarmar y perforar las condiciones que han hecho legítima la creación del cuerpo Otrx-diferente, anormal, abyecto e (im)pertinente.

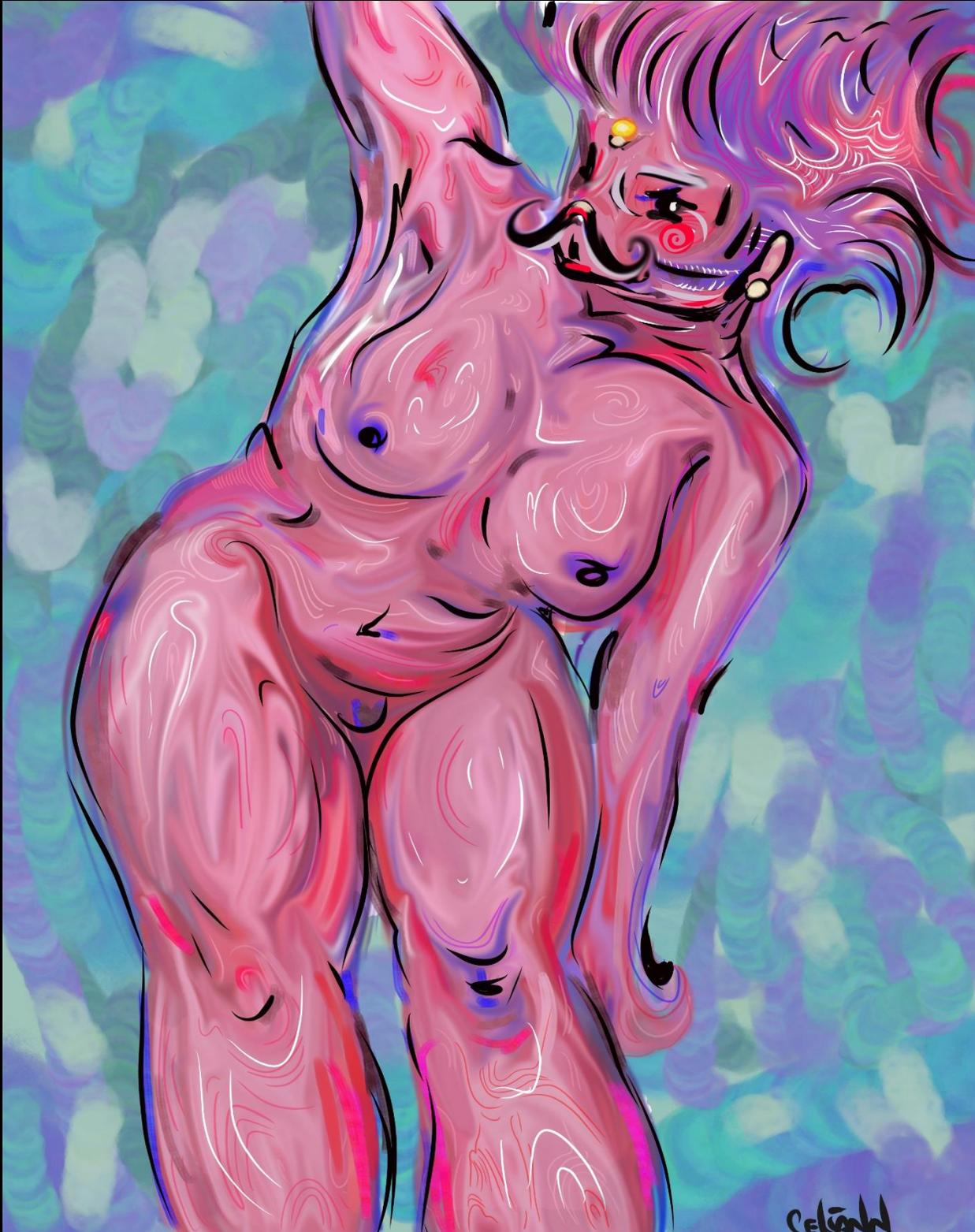
En resumen, este apartado nos dio la posibilidad de leer de forma contextual las interpretaciones de la capacidad y la incapacidad que se construyen a partir de un sistema de producción el cuerpo capacitado y discapacitado; desde acá, visualizamos los ejes fundamentales que son tomados por la teoría crip, interpelados bajo la necesidad de desarticular al igual que lo cuir-queer otro binarismo que construye el régimen de la normalidad. Así mismo, a lo largo del desarrollo de este bloque temático, nos hemos permitido desde la colectividad de la voz, la escucha y la lectura conjunta, atender a una amplia gama de preguntas y cuestiones que solo han sido posibles desde el análisis comunal.

Entonces, teniendo en cuenta el objetivo de reconocer las matrices de opresión como la hegemonía de la integridad corporal obligatoria y la [cis]heterosexualidad obligatoria presentes en las prácticas-discursos de la escuela, hemos conseguido escuchar realidades situadas desde ejemplificaciones reflexivas que se socializaron, dándoles también linealidad con nuestro interés pedagógico. De esta forma, escuchamos relatos habitados por varios integrantes del espacio, reflexionando la forma en que existió la normalización desde de quienes habíamos experimentado de una u otra forma la rehabilitación de lo torcido en el cuerpo y la conducta. Nos re-encontramos junto a los que también fueron reintegrados a la normalidad, a partir de la corrección de espaldas

corvadas, piernas torcidas, mentes dispersas y emociones intensas; escuchando también desde las lecturas y espacios de conversación, la realidad habitada de identidades que han llevado la rareza en el cuerpo y el dolor de vivir con lo crónico, para preguntarnos desde estas realidades, recuerdos y encuentros tanto propios como conjuntos, por las formas en las que podríamos incidir y transformar la cotidianidad de la escuela des-corporeizada, productiva y capacitista.

Desde aquí damos inicio al quinto capítulo, que recoge las manifestaciones y movimientos del último bloque temático del programa de trabajo denominado **Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror**, el cual sintetiza las apuestas terroristas y profanas de las pedagogías de la piel, del perfume, del cuerpo y del tacto.

V caPitULO



5. Senti-pensa-ciertos: (pedago) CUIRpos/desencriptados

Resulta un tanto indescriptible el sentimiento que conlleva las despedidas, cuando iniciamos a escribir estas memorias y remembranzas, vestigios de lo que fue nuestra experiencia en la electiva *Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz*, no imaginamos que el espacio que reunía a todxs lxs exilidxs de lxs buenxs ciudadanxs llegaría a su fin tan pronto, pues no sentíamos infinitxs. En el proceso de escritura de este último apartado nos sentimos conmovidxs por que la ensoñación nos permitió dialogar con otras posibilidades de agenciar otras escuelas, cada sesión que compuso este apartado era una oportunidad para narrarnos y perforar las tramas que han hecho de las pedagogías del terror y la crueldad el relato inamovible en la educación.

Presentamos en entonces la sistematización del último bloque temático denominado **Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror**, donde nos invitamos a abordar el vínculo pedagocuir-queer-crip como un entrecruce para desarmar condiciones que han hecho legítimo el desplazamiento de los cuerpos TRANSfronterizos, denominados abyectos, anormales e (im)pertinentes, aquí dejamos las profundas reflexiones que surgen del acercamiento a las pedagogías sensibles y anti-normativa que se convirtieron en una voz de reclamo para desempupitrar los cuerpos y superar los moralismos, el pánico al deseo, a la sexualidad, a los saberes emergentes y a las identidades perversas.

5.1. Cuir-pos en sincronía performática

“Vamos a deslizarnos, a la izquierda, derecha, adelante, atrás, un salto, otro más, dos saltos, dos más” (Activación Física en casa Preescolar Perla Castro, 2020, 25s). Con estas indicaciones para mover la pelvis, las manos, reírnos y soltar nuestros más amargos sentires de una mañana

lluviosa, se fue dando inicio a una nueva sesión con centralidad en las corporalidades, “textos, carnes, palabras, gritos desgarrados, sabores, olores, perfumes, dolores” (Planella, 2017, p.118), teniendo en cuenta las dimensiones expuestas en los textos *Teoría de la producción de los cuerpos torcidos* (2017), *Pedagogía(s) Sensible(s) I: Resistencias Educativas* (2017) ambos de Jordi Planella en *Pedagogías Sensibles: sabores y saberes del cuerpo* y *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización* (2008) de Valeria Flores, que son una invitación a pensar las pedagogías [anti]normativas -aquellas que mostramos como pedagoguir-queer y pedagogrip-, como apuestas que des/movilizan los binomios mente/cuerpo; así retomando a Planella, quien ha sido una voz disruptiva e incisiva entendemos que

Lo vinculado con el cuerpo (o la carne) puede llegar a ocupar un espacio central de las prácticas y discursos educativos, y esa centralidad puede ser interpretada de formas distintas: políticas vinculadas a la liberación corporal o políticas vinculadas al control de dichos cuerpos. (p. 59)

Estas claves para pensar pedagógicamente las corporalidades sitúan el reconocimiento de las nociones de apropiación, despojo y olvido, nociones coloniales y modernas que “intentaron borrar [las] subjetividades e historias personales y las redujeron a cuerpos descartables” (CNHM, 2017, p. 16). De ese modo, los relatos expuestos nos remiten a anudar otros habitares del cuerpo, darle elasticidad al movimiento y al sentir encarnado, frente a esto Michael mencionó que la categoría de cuerpo se ha profundizado en la academia, sin embargo, no se le ha dado la importancia necesaria como un elemento que está al servicio de los retos de la educación.

Figura 17. *Activación Física*



Por otro lado, Daniela, en vías de la corporalidad de lxs maestrxs y desde su experiencia en la Facultad de Bellas Artes, mencionó que “un profesor es un actor total” (Daniela, 2023) pues dispone su cuerpo en sincronía performática. Está reflexión nos recuerda los postulados de J. Butler sobre la performatividad del género y nos lleva a pensar en ¿cómo dialogar con una performatividad de lxs cuerpxs?, o en voz de Daniela, a propósito de la performatividad y el cuidado, “¿cómo todo es válido en el aula por parte de lxs profes?”. Atando estos cabos, y anudado con las sentidas narrativas de quienes hacen posible este espacio, recordamos los postulados platónicos que ubican al cuerpo como una cárcel que tiene privada la libertad al alma, legitimando los binomios cuerpo/mente, mente sin cuerpo, cuerpo sin mente, cuerpo/alma, alma sin cuerpo, cuerpo sin alma, carne/sentir, sentir carnes, carnes sentidas.

Estás marcas han tenido la intención de romper los cuerpos, cuyo proceso de reconstrucción con acetato de polivinilo, cola, colbón y adhesivos, nos permite “ejercer nuestra propia condición de humanidad [y nos conduce a recordar] muchos desgarros corporales”

(Planella, 2017, p. 49), para reconocernos como cuerpos chonetos pegados con bordes de residuos de siliconas, con la boca en la oreja y el corazón en la garganta, revueltos y revolucionados. Frente a este cuerpo ORTO-pedico/doxo ubicamos la pedagogía de la resistencia corporal a la que nos provoca nuestro amor Planella y nuestra amora Nathalia, desde la lectura foucaultina, pues como ella de-nuncia “donde hay cuerpo hay resistencia” (Nathalia, 2023), así

Resistir es, simbólicamente pero también en la praxis corporal, poner el cuerpo por delante, con fuerza, para que no sea engullido por las fuerzas que nos oprimen (...) si somos capaces de ver en las corporeidades de los sujetos la capacidad de actuar frente a situaciones constitutivas de cosificación, entonces tendrá sentido pensar en la posibilidad de una pedagogía que forme a los sujetos en la autoconciencia corporal. (Planella, 2017, p. 54)

Así, con la misma intención con la empezamos esta sesión, continuamos con una serie de ejercicios y dinámicas que centraron la corporalidad en el eje de percepción, discusión y reflexión de nuestro encuentro, entonces desde una reconciliación con nuestras infancias normalizadas, empupitradas, “del uniforme gris de la mismidad” (Bello, sf), sobre-vivientes de los ejercicio de regulación corporal, donde nos enderezaron e incorporaron a los márgenes de normalidad conductual, nos permitimos abrazar los juegos infantiles que desde los estándares de la razón adulta, se nos habían negado muchas veces.

De este modo, casi como un insulto a la academia descorporeizada, separamos los cuerpos de los pupitres rígidos y en un disposición circular nos permitimos reír, bailar y jugar en contra de la pasividad que durante tanto tiempo se nos ha inscrito, de esta forma procuramos subvertir y cuestionar la “desaparición ritualizada del cuerpo, que incluye los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, la represión de dolores y placeres, la contención de sonidos y fluidos corporales” (Planella, 2017, p. 121). Permittiéndonos así, bailar al ritmo de la ronda de la ensalada y convirtiéndonos desde el juego y el movimiento, en el tomate, la cebolla, la lechuga, el apio y el maíz.

Así, en nuestra iniciativa de seguir dándole la palabra al cuerpo y desde la seguridad de no ser observadxs, nos meneamos, movimos y danzamos al ritmo de una mezcla musical que transitaba desde las estrepitosas letras del reggaetón, la salsa, el merengue, el rock, el pop y en una suerte de ironía, nuestra voces sincronizadas, mariconas, algunas gruesas y otras aguadas, desgarradas y desafinadas, cantaron en la desazón de Gloria Trevi, como si dedicáramos estás letras a “la heteronormatividad u “obsesión por normalizar la sexualidad” (como la llama la investigadora Débora Britzman)” (flores, 2008, p.17), diciendo “Y todos me miran, me miran, me miran. Porque sé que soy linda, porque todos me admiran. Y todos me miran, me miran, me miran. Porque hago lo que pocos se atreverán” (Gloria Trevi, 2006, Todos me miran, 1m1s).

Figura 18. *Actividad de baile*



Después de este desfogue de sentires, emociones y reflexiones, el espacio fue entrando en una calma que se iba asentando en medio de nuestras respiraciones agitadas, desde la tranquilidad, Brayan mencionó que tuvo dificultad para expresarse corporalmente, al igual que Sofía, quien hace referencia a la domesticación del cuerpo y a las memorias que carga frente a los estigmas que

conlleva ser observadxs en movimientos, para Planella (2017), ese estigma “ha servido para marcar al Otro, para resaltar así (de forma negativa) su diferencia” (p.47); en ese entendido, y para finalizar, Celiann advierte que el miedo a ser estigmatizados nos cohibe de vivir con libertad, del goce, del disfrute y del deseo, sin embargo.

Hacer de la piel territorio de estigma, territorio de «maldad», en lugar de espacio de contacto (poner en juego el tacto con el otro) y de relaciones placenteras entre los sujetos. Pero lo queramos o no, nos guste o no, la pedagogía sigue dando la espalda a la piel, al tacto, a nuestra dimensión «sensible». (Planella, 2017, p. 116)

Así mismo, logramos diagnosticar que el anquilosamiento del cuerpo es un síntoma claro de la hipersexualización reglamentada por el régimen heteronormativo que busca dividir sexualmente toda forma de interacción, siendo inevitable que la binariedad colonice los espacios de dispersión como los son el goce y el disfrute presentes en el baile, pues desde esta simple acción de movilidad, el cuerpo es regulado socialmente al ser corregido y dividido en la asignación de roles diferenciados; entonces se espera que el baile sea una forma de expresión donde se privilegie la seducción heterosexual en espera de que los hombres sean direccionadores, fuertes, rígidos y en general que encarnen todo el performance del atractivo masculino heterosexual. Mientras que, la feminidad debe ser la contraparte complementaria de este binomio, donde ésta habite todo lo antagónico de aquel hombre seductor, en busca de ser una mujer seductible, delicada, ligera, moldeable y que por ende encarne todo el performance femenino que tanto desea el régimen patriarcal, lo cual visto desde las palabras de val flores (2008)

[...] añade un plus de violencia al proceso de coacción, por el que el género femenino se impone sobre los cuerpos de las mujeres (la localización de ámbitos de influencia en la esfera doméstica, la limitación de las posibilidades de movilidad por imperativo estético, el desprestigio de la palabra de las mujeres en el espacio público, etcétera). (p. 18)

Para dar cierre a este primer espacio, volvimos a involucrar el cuerpo como agente principal, esta vez situando los ejercicios de movilidad en las manos y en el desenvolvimiento de

psicomotricidad con destrezas manipulativas; por último, socializamos diferentes reflexiones suscitadas a partir de la proyección del corto audiovisual del cuento de Susana Mattiangeli y Chiara Carrer en voz Mariana Nicolás, “Cómo funciona la maestra” lo que nos recordó a la profa Alanis Bello y su poema “Soy una maestra peligrosa” cuando nos decía “me dicen peligrosa porque en la pizarra de mi corazón. Siempre hay espacio para escribir la palabra libertad” (Bello, s.f). Desde este recurso, nuestra amora, la maestra miel, nos condujo a cuestionamientos referentes a ¿Cómo llegamos al salón desde nuestra apertura corporal? ¿es nuestro cuerpo un vehículo de comunicación con les niñes y jóvenes? desde esto, Mario-neta (2023) manifestó que la problematización del cuerpo siempre ha sido un tema vertebral en la licenciatura en la que se desempeña. Asimismo, Milena (2023) analizó e interpeló desde su experiencia en la Licenciatura de Recreación, la necesidad de trabajar íntegramente en todos los espacios educativos, las corporalidades y las disposiciones físicas, que tanto docentes como estudiantes habitamos en el aula, a continuación, presentamos algunos de los foros comentarios de la sesión.

Figura 19. Foro comentario Leidy Jineth

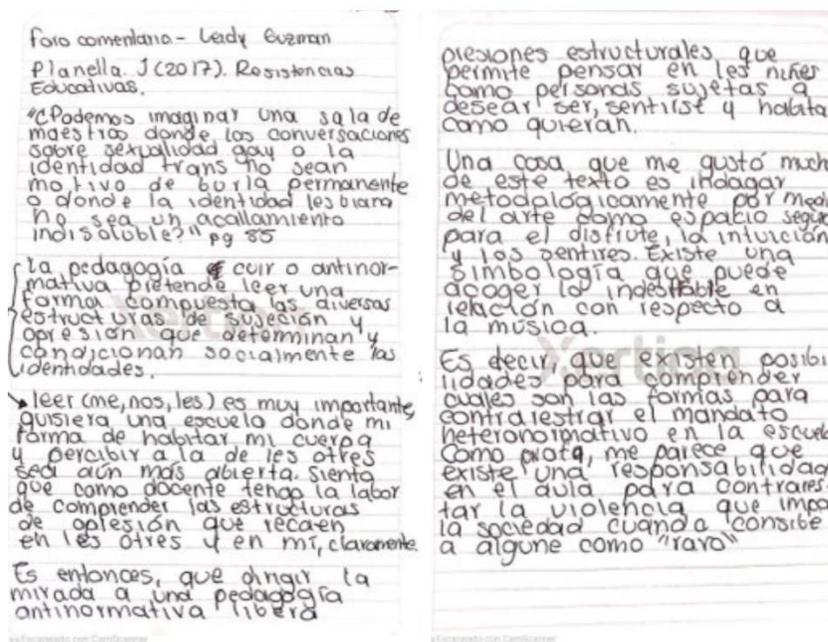


Figura 20. Foro comentario de Brayan Pérez

Horrible frío de faldas grises
deriva al descubierta descubriendo lo que aún no descubro porque no se me
deja descubrir ancho saco y pantalón quiero sacarme de este saco que me envuelve
como papa entre tantas papas embutido parejo pero parejo me dan sino soy parejo en la casa de la
pareja ¡quiero ser disparejo!

Nota: “Horrible frío de faldas grises deriva al descubierta descubriendo lo que aún no descubro porque no se me deja descubrir ancho saco y pantalón quiero sacarme de este saco que me envuelve como papa entre tantas papas embutido parejo pero parejo me dan sino soy parejo en la casa de la pareja ¡quiero ser disparejo!”

Queriendo desarticularnos de las cuatro paredes y del empupitramiento, nos trasladamos a un espacio libre rodeado de pasto, hojas, tierra y aunque el aire que respiramos no era puro, si sentíamos como nuestros pulmones se iban ensanchando. En este momento, quisimos realizar una corpografía desde las reflexiones a las que nos convocaba val flores (2003) en relación con

¿Qué secretos sociales –y sexuales– mantiene la escuela?, ¿cuáles produce de forma específica?, ¿qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas?, ¿a qué órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales benefician esos silencios?, ¿qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión?, ¿cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias?, ¿qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia?, ¿a través de qué conocimientos se provoca desconocimientos?, ¿qué identidades se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del

régimen de visibilidad? Finalmente, ¿qué tenemos que ver las educadoras y educadores con todo esto? (p. 1)

Estas preguntas fueron detonadoras del espacio, pues el ejercicio de reflexión iba acompañado de la realización de una corpografía con los ojos vendados, desmembrando el cuerpo hegemónico, unos con seis dedos, con dos cabezas, anchos o delgados, de palitos y bolitas o de cuadrados y rectángulos. Trosman (2013) según Planella (2017), reflexiona las corpografías de la siguiente forma

Cuerpo y Palabra forman Corpografías, intentos de decodificar las señales del cuerpo, de cartografiar las palabras con las que nos apropiamos de nuestro cuerpo, con las que el cuerpo se entrama y surge de la cultura; palabras que describen partes del cuerpo y acciones, y se hacen extensivas en el lenguaje produciendo significados en cada lugar y momento histórico. El cuerpo humano construido de palabras hace que cada parte nos remita al todo, siempre mayor que la suma de las partes. El cuerpo nos remite a la persona. Un hueso nos remite al cuerpo que a su vez nos remite a la persona, y 10.000 fragmentos de hueso nos remiten a 10.000 personas, aunque pertenezcan a muchas menos, y a su vez provocan muchas más de 10.000 palabras. (p. 40-41)

Figura 21. *Actividad de Corpografías*



En este punto se fueron juntando otras preguntas que iban surgiendo como grandes ramas, por ejemplo, ¿qué instituciones sentimos que nos han violentado y en qué lugares del cuerpo sentimos esas violencias? Finalmente, con la invitación para hacer contención de las posibles irrupciones y grietas abiertas como adoquines deteriorados por el tiempo, nos invitamos a pensar las formas en qué resistimos a esas violencias silenciosas o tan abruptas que nos han dejado sin aliento. Pensamos desde nuestros lugares como profes bichos en la importancia del mapeo de las emociones, de pensar en los dolores que llevamos en nuestro cuerpo, de mapear institucionalmente la forma en que se han clavado esos dolores. Frente este ejercicio, Leidy, luego de compartir su corpografía, mencionó

Llevo todo el semestre con un dolor y la electiva es un espacio para sacarlo, mi cuerpo ya no es lo mismo desde que me violentaron y mis formas de resistencia es buscar hermanxs para que me sostengan y tomar la decisión de seguir viviendo. (Leidy, 2023)

Figura 22. Resultados de las Corpografías



Para terminar nuestra emotiva sesión en donde las pedagogías sensibles fueron un llamamiento y ruptura para pensar nuestras corporalidades y la de lxs niñxs, -que también fuimos-

infancias regañadas, dobladas, silencias y heridas, creyendo incrédulamente convertir-nos fénix donde retomar la piel, la carne, el olor, el tacto fue/es desestabilizar la construcción racional del ejercicio educativo, seguimos entonces, desde la voz guía de nuestra profa mariposa Nathalia, un camino hacia la tranquilidad y la ensoñación, donde se introdujeron inicialmente algunos fragmentos del texto “Carne y Piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental” de Richard Sennet, donde se planteaban preguntas como ¿Qué hará que las personas contemporáneas sean más sensibles y conscientes unas de otras? y desde donde lográbamos comprender, en cierta medida, la posibilidad de las corporalidades y sus sentidos, para interpretar y construir constantemente el mundo físico y social.

Por otro lado, en un ejercicio de meditación corporal nuestra amada mariposa empezó a mencionar una mezcolanza de palabras varias, de sentires varios, de colores varios

Como ramificaciones, llegamos a la pelvis, en donde reposa nuestra vejiga urinaria, los órganos genitales, y el tubo digestivo. Cuantas funciones se desarrollan allí sin que las percibamos, pero sin las cuales no podríamos vivir. La pelvis conforma el centro de masa del cuerpo y está rodeada por los músculos más poderosos. Participa de manera fundamental en la mayoría de los movimientos y acciones que desempeñamos y es la base de nuestro poder. Allí se construye la energía de la vida ¿De qué color percibes tu energía vital? ¿Amarilla? ¿Blanca? ¿Verde? ¿Morada? ¿Negra? ¿O una mezcla de todos y de ningún color? (Nathalia, 2023)

Y, así después de un recorrido entre nubes, pastizales, colores, tripas pintadas y lágrimas derramadas, mientras se mantenían los ojos cerrados/vendados se fueron privilegiando los sentidos del tacto, del oído y el gusto, fuimos compartiendo olores de tierra y marcadores; sabores de banano, queso con bocadillo, chomelos, quipitos y galletas de leche o de limón; sonidos como timbres de colegio, puestos moviéndose y niñxs en descanso; en esta clase nos permitimos aprender “con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades que se convierten en una especie de «terminaciones somáticas del aprendizaje»” (p.104).

Por último, fuimos regresando poco a poco a nuestro espacio presencial, descubriendo nuestros ojos y abriéndonos para un diálogo final, aunque creímos que las apreciaciones irían encaminadas a los recuerdos y sentidos que nos transmitían los sabores, olores y sonidos de la escuela, el punto importante fue la presencia del dulce como contención emocional, el compartirnos el alimento como un lugar acogedor que alimenta el alma donde “todo tú cuerpo empieza a cambiar, te activas, porque la comida es placer” (Ania, 2023).

Cuando nos sentamos conjuntamente a planear esta sesión, pensando desde lugares intergeneracionales que cada una habita, tanto la profa Nathalia como nosotrxs sentíamos una necesidad por nombrar el cuerpo y las sensaciones, y en lógica de lo que fue uno de nuestros objetivos específicos de la electiva, en búsqueda de promover procesos de reflexión sobre las acciones-prácticas que encarnamos socialmente y que instauran los regímenes normativos en la escuela, encontramos la oportunidad para pensar y agenciar otras pedagogías posibles que abracen el cuerpo, las emociones y la sensibilidad, pero también interpelen nuestra complicidad en escenarios educativos cuando también -intencionalmente o no- silenciamos el cuerpo, los cuerpos, su cuerpo, mi-cuerpo, nuestro cuerpo, cuerpo.

5.2. Remisxs de la heteronorma

Nuestros muertos están cada día más vivos, cada día más jóvenes, cada día más frescos, como si rejuvenecieran siempre en un eco subterráneo que los canta, en una canción de amor que los renace, en un temblor de abrazos y sudor de manos, donde no se seca la humedad porfiada de su recuerdo.

Pedro Lemebel

El siguiente apartado es una síntesis de algunas pequeñas reflexiones, cuestionamientos y tensiones a partir de las voces y narrativas de las socializaciones a cargo de lxs estudiantes del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición., Hay futuro si hay verdad. Tomo 7. Mi cuerpo es la verdad: experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado, situando los esfuerzos realizados por parte de la comisión y otras múltiples individualidades y colectivas que desde el plano social han habilitado nuevos lugares de agencia, procesos subjetivos anclados a experiencias de reconocimiento, para poder pensar-nos en clave pedagógica las memorias desde su vinculación con las ciencias sociales, los estudios de género y las teorías cuir-queer-crip.

Dentro de este juego de saberes, surgen emociones constitutivas propias de las identidades que desde sus marcas y silencios d-enuncian desde la visceralidad el actuar sistemático del patriarcado y su maquinaria de violencia por prejuicio como “una creencia, una racionalización terca e infundada, que opera y se justifica de diversas maneras para tratar de resistir, renaturalizar y reinstalar los órdenes de privilegio” (CEV, 2022, pp 476), haciendo de la dominación de las disidencias corporales, sexuales y de género un relato de la cotidianidad pues desde la herencias de los Estados modernos/coloniales, los cuerpos que se desvían del régimen heterosexual han sido atacadx por el fungicida cissexual. En esta vía y en relación con el conflicto armado colombiano, resulta fundamental situar el privilegio cissexual (Serrano, 2012) como un terreno político, económico y social donde por obra y gracia, las personas cissexuales se atribuyen como árbitros que “deciden a qué personas sí y a cuáles no, les está permitido llamarse mujeres u hombres (párr. 11).

De esta forma, para pensar-nos los alcances de la relación dialógica de memorias e identidades, resulta necesario reconocer la dinámica procesual y transformativa de las últimas,

pues como nos dice Restrepo (2007) “las identidades no están en el más acá y en el antes de la acción colectiva, sino que devienen en existencia y se transforman en estas acciones y las experiencias derivadas” (p. 28). Entonces, como lo es para Jellin (2002)

El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad (pp. 24-25).

En esta vía, diferentes apuestas terroristas del género, cuerpos cyborgs, tortas y plumas han hecho una denuncia porque la memoria no es un privilegio cis[heterosexual]; así, tras los alcances de la Ley 1448 de 2011 y la creación del CNMH, se logró construir con las garras un enfoque de memoria histórica para sectores LGBT, donde se reconoce la relación entre violencia sistemática y sistémica imbricada, de-mostrando que no todas las vidas son merecedoras de ser lloradas (Butler, 2017, pp. 64)

sus reclamos de memoria instan a reconocer que el conflicto armado reciente es un momento más en su larga historia de violencias. Un momento particular, con repertorios e intensidades específicos, pero [que] en ningún caso está desligado de la violencia que le antecede y que, en muchos casos, son el elemento generador” (CNMH, 2015, pp. 6 como se citó en CNMH, 2019, pp. 22)

Este reclamo surge como una urgencia por nombrar no sólo la violencia desde las memorias corporales, sino también como una exigencia para pedir la reparación y la no repetición, para decir que no somos peligrosxs sino que seguimos estando en peligro inminente en nuestros territorios, porque no somos sólo cifras, tablas y gráficas, ni sólo objeto de estudio. Somos más que las caras atravesadas por la seña patriarcal, por el dedo violento del estigma y el prejuicio que ha instaurado tanto valor naciente de la moral cristiana y de lxs buenxs ciudadanxs.

Queremos hablar desde una peligrosidad pedagógica y de ser remisxs de la heteronorma, por eso consideramos que la apuesta de las pedagogías sensibles son una grito de alerta para desestabilizar la complicidad, buscamos en la relación de memorias, cuirpos y agencias crip una

herramienta incisiva para desestabilizar el continuum de violencia, además de un mecanismo reparador donde la expansión de los afectos y las políticas de auto-co/cuidado representan “la fuerza o el empuje para poder mirar el horror y sobreponerse a él ” (CEV, 2022, pp. 513).

Habilitar el sentido mismo de las pedagogías de la memoria y las pedagogías cuir-crip como potencias vitales críticas es auspiciar una voz posible para desarticular las tramas de violencia constitutivas para que se acunen en la tibieza de los corazones porque, aunque hayamos aprendido a sobrevivir “llevando de la mano a nuestros Juanes, Marías, Anselmos, Cármenes, Luchas y Rosas (...) [y] caminando al presente por el salar amargo de su búsqueda. No podíamos dejarlos descalzos con ese frío” (Lemebel, 2018, pp. 105)

Es por esta razón, que nosotrxs los terroristas del género nos reunimos a modo de aquellarre para dar cabida al recuerdo, a la remembranza de esta realidad mal habida, que marca con fuerza los cuerpos y las existencias de quienes somos excluidos por el régimen cis-hetero-patriarcal predominante. De esta forma, al permitirnos escuchar y sentir las experiencias que han calado en el conflicto armado nos generó una amalgama de sensaciones en múltiples vertientes, porque al acercarnos al relato de lxs otrxs, comprendimos, que el dolor de las otras personas puede ser visto también como un dolor propio (CNMH, 2015).

Estas sesiones, fueron destinadas a la posibilidad de sentir por lxs otrxs, de quienes ya no están, de quienes han sido víctimas o sobre-vivientes

“Esta es una invitación a mirar las violencias contra aquellas personas que no están dentro de las formas tradicionales de ver el mundo, pues su ocurrencia nos interpela, porque su sufrimiento es también el sufrimiento de nuestra sociedad” (CNMH, 2015, p. 19).

Desde leer con el corazón y escuchar con los sentimientos, encontramos que la problemática que tanto hemos referido en las sesiones, puede ser tan dolorosa como peligrosa, pues a pesar de que los aparatos de regulación corporal e identitaria cargan una sutileza y se

esconden tras las ramas de los valores culturales. Lo cierto es que, en el contexto de Colombia, estos son las herramientas y mecanismos para ejercer dominación, aprovechados por quienes se atribuyen el poder de los territorios, uno que por años ha estado en disputa y que ha dejado un sin número de víctimas en el país, víctimas que han sufrido la desidia, la violencia, la exclusión y la opresión de formas diferenciadas, según la Comisión de la Verdad

Las personas que se apartan de la heterosexualidad obligatoria han sufrido, en todos los tiempos, múltiples formas de violencia que se fundan en la construcción de estos sujetos como “indeseables”. Durante el conflicto reciente ese desprecio ha sido incorporado en los repertorios de violencia desplegados por los actores armados, tanto en momentos de disputa territorial como durante el control social que han ejercido en los territorios. (CNMH, 2015, p. 13)

Estos actos de violencia extrema son nacientes de [cis]tema que se mueve en una cadena engranada que trajina desde violencias que ejercen pequeñas fichas de esta maquinaria como la escuela, la familia, la iglesia y que influyen en engranajes más grandes, como los actores armados pertenecientes a un conflicto en el que estas las identidades y cuerpos no-normativos han estado en función de alimentar la sevicia de la guerra. Teniendo estas reflexiones acomodadas en el dolor y la rabia, distribuimos el A207 para sentir-nos y escuchar-nos lo produjo la distintas socializaciones del Informe Final, donde cada unx de lxs grupos de trabajo fue urdiendo herramientas en clave pedagógica para sanar-nos

Entre hierbas de ruda, caléndula, limoncillo y eucalipto tejimos la empatía, entregamos los sentires entre cantos y sahumeros. Localizamos los relatos y vivencias entre mapas de mil colores, encontramos tristezas, enojos, silencios... escondidos en el Cauca, Antioquia, Meta y entre las cordilleras. Nos pusimos ropas indecentes y negadas, evocando la valentía que estos relatos nos mostraban, para sentirnos libres de andar en pasarela con vestidos, minifaldas, taconas, camisas

machorras holgadas a cuadros, con botones y cuello. Nos preguntamos por el dolor que ha tocado nuestro cuerpo, nos dibujamos en líneas de plastilina, desde texturas y retazos para construir un gran mapa corpóreo chueco. Leímos y entregamos en papelitos de color naranja las historias silenciadas de nuestrxs compañerxs.

Figura 23. *Festival Miss Tangas*



Así, en dos sesiones TRANSitamos por múltiples actividades, palabras y lágrimas para terminar este recorrido soplando una pequeña vela de colores, a la que le regalaríamos un deseo y aunque no precisamos la petición de cada unx de los integrantes, cuando el aula se llenó del humo que destilaba el pabilo, se escuchó entre la danza de aquella nube ese cántico infantil que nos decía “sana que sana, colita de rana, si no sana hoy, sanará mañana”.

5.3. Clavándole el tacón a las pedagogías modernas

Como malxs alumnxs de la enseñanza hetero-normada que han escrito “desde las invendibles, las torcidas, las que llevan la cabeza rapada” (Despentes, 2006, p.9), que han atravesado trincheras, valles, ríos y montañas en búsqueda de respuestas viscerales para parir otras escuelas. Hemos entrado a la teoría con tanto pavor porque el dolor no es inherente a la lectura,

nos encontramos una vez más con un cansancio innombrable y con una tristeza tan aguda porque a la par que corrían los días corría nuestra despedida del espacio que nos vio crecer de la mano de nuestra amada Mariposa Nathalia, a lado de amores que se han incrustado en nuestro corazón de hongos gregarios y con quienes en esta sesión logramos imaginar y explorar a modo de laboratorio de Víctor Frankenstein la potencialidad de las pedagogías del caos para desestabilizar la escuela ortopédica hija del estado moderno.

A partir de esto, situamos nuestros profundos ladridos al abordar autorxs que han buscado profanar la escuela desde la visceralidad y que desbordan los márgenes arquetípicos de las pedagogías de la crueldad, así los textos de *Pedaqueer: resistencias y subversiones educativos* (2012) de Planella, J & Pie, A; *La experiencia “crip”, experiencia encarnada*. (2014) de Santander, L. y *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad* (2018) de Bello, A, son un acercamiento a la urgencia de pensar-nos otras pedagogías encaminadas a realizar un estallido en la figura-dispositivo escuela, una pedagogía antinormativa que para val flores (2013)

se monta frente a esta lógica de la erección, de la posición y la verdad, que se muestra incapaz de valorar el riesgo creativo de lo incierto, lo tentativo, lo inexacto, como una voz incompatible, discordante, con el tono pedagógico normalizado. Una pedagogía degenerada que burla las delimitaciones de género académicamente reconocibles de la disciplina, una pedagogía de perversiones que rompe, exhibicionistamente, el protocolo académico del cuerpo docente para multiplicar las marcas de lo inefable, contaminado, infecto, con la radicalidad de una sospecha crítica que afecta su sistema de nominaciones y denominaciones. (pp. 236-237)

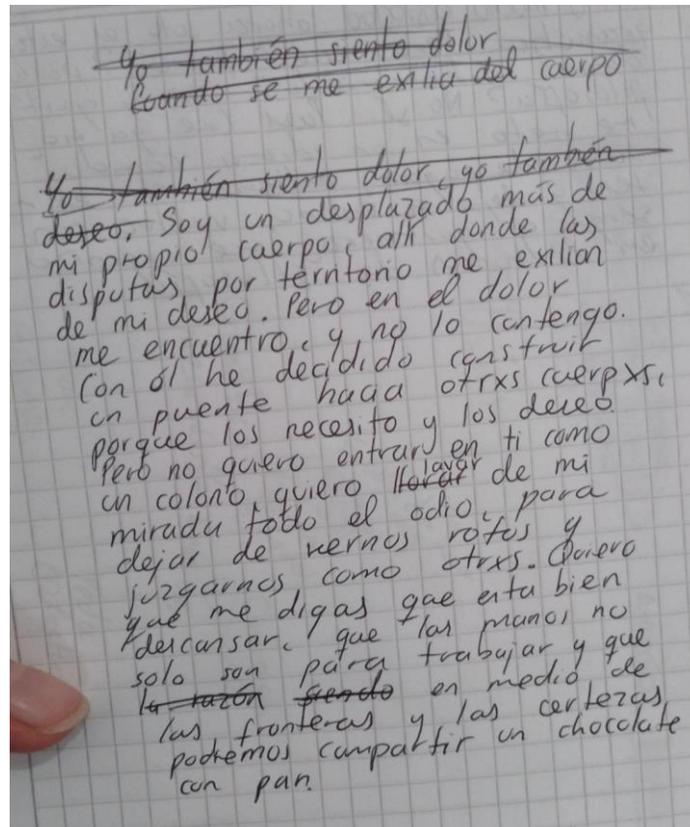
A continuación, dejamos unas letras infestadas a modo de foro-comentario que fueron el inicio de una apresurada discusión en búsqueda de develar matrices imbricadas de opresión y agenciar la peligrosidad pedagógica a la que nos invita Planella (2012)

Este foro comentario está inspirado en la lectura provocativa de Alanis Bello, en la cual se propone la Pedagogía Poética Sanadora como una pedagogía amorosa y consciente de la diversidad, emocionalidad y corporalidad de las personas que no habitamos la norma. En

este sentido, me permito pensar en lugares que nos miren con compasión y cuidado, que no cercenen el deseo y nos brinden caminos y alternativas para estar mejor en el mundo. No sólo los espacios educativos coaccionan y borran las identidades y sexualidades, creo que cualquier lugar representa un peligro para quienes no habitamos la norma. Entonces me permito pensar en construir y vivir en espacios seguros y tranquilos, en donde no tenga miedo de ser y sentir, en donde pueda encontrar un lugar que resiste y me permite encogerme y hacerme pequeña, para solo sentir y no culpar/me.

Foro comentario Geraldine Narváez

Figura 24. Foro comentario de Stephan Silva



Sumado a lo anterior, desde la voz Valentina se expresó un cuestionamiento alrededor de ¿cómo me planteo como profa?, pregunta que nos acerca y recuerda la epistemología trans a la que nos convoca Alanis Bello (2018) al asumirse como una “praxis pedagógica andante” (p. 124) así como los conocimientos encarnados de Jordi Planella, donde

pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndose así, la experiencia, en una

verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico. En un conocimiento encarnado. (Planella & Pie, 2012, p. 273).

Está apuesta por situar los conocimientos encarnados se convierte en una invitación para apropiarnos de otras posturas (Diego, 2023) y “cachetear con [las] tetas de silicona a Comenio, a Rousseau y a todos los pedagogos modernos que pensaron el cuerpo como una cosa que debe ser sometida a vigilancia para evitar su desviación” (Bello, 2018, p. 115). Reconocemos que la exploración de las pedagogías cuir-queer y crip son discursos radicales (Sofía, 2023) que buscan incendiar cada metro cuadrado de la escuela plagada de sumisión-normalización, porque aunque existan un sinnúmero de políticas públicas y planes educativos de transversalización de género lo cierto es que siguen estando contruidos desde la inclusión forzada, desde la mención correcta, bien puesta e higiénica de la diversidad sexual “un término que se basa en políticas neoliberales y en el ámbito educativo se instaló como tolerancia e integración” (Bello, 2018, p. 121). Además de legitimar la estructura social de la nación heterosexual (Curiel, 2013) con carácter multicultural.

De esta forma, el recorrido de la discusión que nos convocó ese día llegó a problematizar la peligrosidad del discurso de diversidad que se ha manejado desde siempre en los entornos educativos, donde hablan del Otrx diversx sin permitir que este concepto se materialice en el espacio vivencial. Así, la diversidad según flores (2011) “se convierte en un saber estandarizado que desconoce la producción de las identidades como efectos de una norma, al mismo tiempo que las señala y visibiliza, oscurece la problematización de la norma” (p. 1).

Situando al Otrx diferente en el currículum de forma ocasional mostrándolo como algo exterior al entorno cotidiano que se encuentra provisto de estereotipaciones y normalizaciones que crean un conocimiento distorsionado del sujeto no hegemónico, aquel que no es pensado en los procesos de educación y escolarización suscitando la pedagogía de la tolerancia que según Moya Santander (2014) es aquella que requiere un sujeto tolerante y otro tolerado, siendo esta una puesta

que en definitiva en visibiliza que el otro diferente es creado a partir de los valores dominantes en la cultura.

Como hemos reiterado, existe una dificultad de agenciar las apuestas pedagógicas cuir-crip porque el fungicida institucional le ha sido funcional al [cis]tema de representación normado, en esa vía, resulta perfecto el cuestionamiento de la profa Nathalia, cuando mencionó ¿cuál es la apuesta entonces? Frente a esto, Celiann expresó la necesidad casi irrefutable de fracturar las nociones modernas inmóviles de las identidades y corporalidades, y así potenciar de forma malintencionada para incomodar, desbarajustar y “romper las certezas” (Nathalia, 2023) desde la pedagogía poética sanadora, aquella que

que reflexiona y actúa sobre las heridas que produce la incomodidad de no habitar la norma heterosexual (y otras normas como las de raza, clase, capacidad, género o corporalidad) (...) Esta poética pedagógica de sanación tiene la potencia de crear condiciones para habilitar la experiencia de otros cuerpos, otros placeres y otras formas de ver el mundo. (...) Es expandir el aula para que abrace los cuerpos que han sido dañados por la pedagogía venenosa y habilitar otras formas de vida como legítimas y valiosas. (Bello, 2018, p.114)

Y en esta expansión en el aula que busca abrazar “las heridas del cuerpo” (Mario-neta, 2023), advertimos y recalamos que la intensidad del cuidado y de política-ética del amor, es una invitación a acercarse al Otrx, “a mirarlo, a acariciarlo desde el contacto, a desplegar el sentido del olfato, a recordar los sabores” (Planella, 2017, p. 116), es una invitación a desempupitrar los cuerpos y teñirlos de colores, saberes y sabores, pero sobre todo, como nos mencionó la mariquita linda, la mil nombres, “la desesperada, la cuando no, la cuando nunca, la siempre en domingo” (p. 58), Lemebella, antes de volar tan alto, porque no le bastó la tierra sino que quiso conquistar el cielo y es que “hay tantos niños que van a nacer con una alita rota. Y yo quiero que vuelen compañero que su revolución les dé un pedazo de cielo rojo, para que puedan volar” (p. 221).

Para finalizar nuestra sesión en donde la rabia se dejó entrever entre cada palabra que se iba diciendo, la maestra miel propuso un ejercicio desde la pedagogía de la piel a la que nos invita

Jordi Planella (2017) donde los aprendizajes provocan placeres y deseos que pasan por sentir cómo se erizan en nuestras pieles. Así, tomando la energía del espacio se fueron activando chakras desde la coronilla hasta las pantorrillas, un ejercicio que para Daniela (2023) se sintió como “tomarse una pola” al afirmar que es una sensación de despejo.

Esto fue la apertura para la realización de un taller denominado relatos de la escuela, el cual consistió en situar desde las escri-vivencias alguna experiencia asumida en la cotidianidad del colegio, para analizar y reflexionar si alguna vez sus identidades, sus corporalidades y sus conductas fueron sancionadas y reformadas desde los márgenes de normalización, relatando también de qué forma se sobrepusieron a la situación o de qué forma actuarían ahora teniendo las nuevas estrategias de [sobre]vivencia que las reflexiones y lecturas tanto propias como conjuntas les han otorgado. También se propuso que estos relatos fuesen expuestos de alguna manera en los pasillos de la universidad y que contaran con otras formas no necesariamente visuales o normativas de escritura para que llegarán a poblaciones que se alejan de la lecto-escritura hegemónica.

Desde acá presentamos uno de los relatos que se leyeron en el espacio y que dan cuenta de las múltiples matrices de opresión que permean y convierten a la escuela en un espacio construido desde los discursos blanco-europeos-coloniales, que al parecer han sido tan difíciles de afrontar para la construcción de nuestra identidad nacional. Así Valentina Mosquera nos compartió su relato,

Una niña negra en un escuela racista

Cuando estaba en primero recuerdo como después de ser alisada por mi tía decidí ir al colegio sin peinar, sin caimanes, solo yo y mi pelo malo alisado. Con el pasar del tiempo mi cabello se fue esponjando de nuevo, volvía el rizo, volvía a ser un estropajo súper voluminoso, nuevamente era yo y mi pelo malo.

Días posteriores la coordinadora del colegio decide llamar a mi madre para reclamarle, que cómo podría llevarme sin peinar, toda mugrosa, mal presentada. Mi madre aprendió su lección.

Ahora era yo escondiendo mi pelo malo.

De esta forma dimos cierre a nuestro encuentro permitiéndonos gritar, repudiar y querer desarmar una escuela de la cual hemos sido víctimas y que aún hoy por hoy sigue estando dispuesta a actuar desde sus discursos de normalización tan enquistados. Cuestionando los binarismos exclusión/inclusión o educables/ineducables, que han sido dispositivos que designan quienes pueden ser parte integral de la sociedad construida, quienes son propensos a los procesos correctivos de conductas y quienes en definitiva deben ser excluidxs de los espacios sociales, y educativos al no ser validadxs por y para un sistema funcional y productivo. Le reclamamos a la escuela reconocer los cuir/pos como lugares válidos para la construcción de conocimiento alejados de las categorías que pretenden estandarizarlo.

Reuniendo la sistematizaciones que componen este malsano bloque temático logramos relacionar el objetivo de construir estrategias y metodologías incisivas y transgresoras para develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativas junto con las reflexiones, relatos y propuestas nacientes de las discusiones que transcurrieron en estos últimos encuentros. Así, desde el reclamo, la rabia y con el poder que nos convocan las diosas travestis y chuecas, pusimos en práctica las consideraciones que no se evocaban cada una de lxs autorxs que de sus narrativas y postulados, han pensado en la urgencia de cimentar una nueva escuela, un nuevo currículum y una nueva pedagogía, hoy más justa y dispuesta para lxs sujetxs que habitan el terrorismo del género y las fronteras de lo educativo, donde se dialogue en colectivo con lxs cuerpxs, los tactos, los olfatos, los gustos, las caricias, los abrazos y las emocionalidades-vulnerabilidades.

VI caPitULO



6. Letras para nuestrxs queridxs mutantes

Queridxs profxs polilla, cucaracha, bichxs, hongos, rarxs, monstruxs y copilotxs de este viaje: Recalcamos que este es ahora un momento de calma, donde viendo lo pretérito nos encontramos de frente a otra clase de respuestas, de reflexiones y de sentires, creemos que, en lógica de nuestro propio devenir, hemos tenido la posibilidad de narrar-nos desde el puro sentimiento, narrar-nos en primera persona. Hemos puesto a temblar las normas APA y su capital lingüístico-cognitivo-cultural porque a lo largo de estas páginas le hemos clavado un puñal al sistema formal, así mismo, hemos tejido junto a otros múltiples engendros y seres del pantano, nichos, refugios y/o largas trincheras para dejar el corazón en la tierra y pensar otro tipo de pedagogías.

Es increíble lo loca que es la vida, ni por enteradxs llegamos a un punto de sosiego en el que tal vez lo que nos preocupaba al inicio de este recorrido, terminó confirmándose inevitablemente. Ya que la problemática expuesta en el génesis de este proyecto no derivó en una conclusión concreta, no podemos decir que encontramos la solución para depurar la incrustación de las matrices de opresión que se insertan de forma tentacular, sutil y fantasmal en los espacios educativos, pero sí un acercamiento desde las pedagogías sensibles como una voz de reclamo para decir “basta, ¡nos están matando!” -aunque sea simbólicamente-, apuestas desde el cuerpo, el tacto, el perfume y la piel que hacen movilizar la urgencia por atacar el virus maltrecho de la [cis]heteronormatividad y la capacidad integral obligatoria en las aulas, en las calles, en el transporte, en la familia... en la vida.

Mantenemos nuestra fe tras rezarle a las diosas marikas, travestis y chuecas, pues ellas nos han susurrado al oído y al corazón la vitalidad y la urgencia de potenciar pedagogías otras para derrumbar la colosal amenaza que supura este sistema. Hablamos de pedagogías como acciones disruptivas y viscerales que cuestionan e interpelan el sistema educativo homogeneizador,

asimilacionista y normalizante; que se han construido a modo de resistencias tras todas las pugnas políticas y jurídicas que son resguardo ante un mundo que quiere extinguirnos. Sin embargo, también son una advertencia para tensionar estos lugares institucionales pues con sus discursitos de la diversidad han legitimado la normalidad-funcional como tramas hegemónicas que siguen desplazando al Otrx diferente a los recovecos y a los últimos pupitres de los salones.

Entonces, pensar-nos el entrecruce teórico y pedagógico de lo cuir-queer-crip es una declaración que abre posibilidades para re-construir-nos tras los daños ocasionados por la arrolladora violencia por prejuicio y capacitista. Es una declaración disruptiva capaz de crear otras prácticas escolares porque irrumpe con los relatos esquemáticos, cartesianos, ortopédicos y que encarcelan los cuerpos a modo de panóptico. Es desafiar lo que ha sido incuestionable desde la (im) pertinencia que provocan las corporalidades e identidades no-normativas, repensarnos los vínculos relacionales corporizados para destejer los cuerpos exóticos y estimular la auto-determinación y reconocimiento como lugar epistemológico.

Así, entre relatos de cantina con quienes han hecho posible nuestro escenario de práctica y con otrxs tantos amores que encontramos en el amplio viaje transcurrido en flota macarena, encontramos una desazón inexplicable, no sabemos si es desesperanza o cansancio, pero aunque existan apuestas disruptivas como las mencionadas y una amplia población de profxs bichxs que deseen ponerlas en práctica, lo cierto es que el mundo cotidiano sigue siendo un peligro para lxs cuerpxs e identidades que encarnan nuestrxs estudiantes y nosotrxs mismxs, con rabia, miedo o algún sentimiento diferenciado nos hemos tenido que seguir enfrentando y sacando las garras para pelear con los comentarios violentos en la calle, en las instituciones, en nuestros hogares, en la academia, porque hemos seguido siendo el germen que infecta las otras frutas, somos el declive familiar y universitario.

Sabemos que el medio desde el que pretendemos desbarajustar las enquistadas matrices de opresión, es también un lugar hostil para ser recorrido, es un escenario de lucha constante, donde pretendemos silenciar la falacia que pregona que esta academia liberadora es un espacio que maquina con la misma (in)justicia para todxs, y que desde sus correctas posturas ha mostrado que incluso hay que agradecer el permitirnos estar a pesar de lo abyectxs, de lo enfermxs, de lo rarxs, de lo maricas, de lo pobres que somos, y de lo incómoda que resulta nuestra presencia para un espacio académico; pues aunque existen un sinfín de planes universitarios, la academia nunca ha tomado en serio la violencia por prejuicio, el capacitismo, el racismo y demás marcas y signos de violencia como un tema importante que imposibilita en muchos escenarios la continuidad de los estudios, a veces perdemos toda esperanza porque sus lecturas interseccionales solamente son para sumar categorías y hacerse sonar políticamente correctos.

Además, es que a la academia y a quienes no habitan la disidencia sexual o una identidad no-normativa, les es dispendioso leer la heterosexualidad como un privilegio y un régimen sexual que construye las verdades en las que nos encontramos insertxs. Por ende, tienden a hacer una interpretación ambigua a la crítica que se le realiza a la heteronorma, como si pretendiéramos excluir la práctica sexual y el deseo heterosexual, cuando nuestro interés al de-nunciarnos desde la maleza y a la vez diamantes, tiene por intención desbarajustar y poner en tensión la propia forma en que se asumen lxs demás profxs, es para que se muerdan la lengua y pongan a discusión su propio cuerpo, identidad y deseo. Debe existir una responsabilidad ética por reconocer la actuación de las matrices de regulación construidas desde proyectos necropolíticos patriarcales, racistas, xenófobos, capacitistas, trans, homo, lesbo, bi/fóbicos y su responsabilidad de la erradicación de las identidades que se comprenden exorbitantes para el mundo funcional y de producción.

En nuestras aulas siguen faltando nuestrxs hermanxs trans, lenchas, machorras, marikas, negrxs, travestis, pobres, chuecxs, tullidxs y con una desviación tan inconcebible que incomoda a todo a su alrededor, con experiencias corporales vividas que desorientan la escena académica y el mundo; con esto, no pretendemos que estas diferencias sean acogidas desde la inclusión forzada, no queremos pedir permiso para entrar, caminando despacio, sin hacer ruido, sin llamar la atención para no perder la licencia concedida por lxs normales. Con esto reclamamos que los espacios universitarios reconozcan desde la interseccionalidad como una mecanismo de corte decolonial y [anti]capitalista que no se preocupe por la suma de categorías impuestas y marcas de opresión, sino que atente e interrogue críticamente a los sistemas de dominación que han construido las periferias económicas, sexuales, del deseo, de género y raza, manteniendo el compromiso ético-político y pedagógico de hacerlos desaparecer; para que desde acá generen posibilidades que nos permitan habitar este espacio que ha sido negado históricamente para nuestras identidades.

Por eso consideramos que el espacio electivo *Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz*, debe tener continuidad o debe abrir la brecha para otros proyectos que apunten al mismo objetivo, ya que este se ha convertido en un punto de desencuentro para identidades y cuerpos no-normativos, así como un espacio seguro para hablar de nuestras/sus realidades y vulnerabilidades, tomarnos de manera seria el papel del cuidado colectivo como una fuerza movilizadora para soportar lo arrolladora que es la vida. Reclamamos la peligrosidad académica, la pedagogía del caos, las contrapedagogías de la crueldad, pero nuestra pretensión no se basa solo en nombrar y tipificar a modo de corabastos las categorías y las violencias desde las memorias del cuir-pos, sino que exigimos reparación y no repetición, nosotrxs y nuestrxs niñxs bichxs no son sólo cifras, tablas y gráficas tan difíciles de entender. Reclamamos

una pedagogía corporeizada que desempupitre la rigidez constitutiva de la escuela moderna/colonial.

Finalmente, los siguientes diptongos, triptongos e hiatos los dejamos como profes en formación y practicantes de las aulas universitarias, si como lectorx llegaste hasta acá queremos decirte que esperamos que no hayas salido ilexs o indemne de cuenta palabra recalcitrante e incisiva encontraste en el camino. Para nosotrxs nunca ha sido fácil nadar contra la corriente y no lo hacemos de una forma caprichosa o fantasiosa, sino porque llevamos casi un cuarto de siglo habitando la desidia, el rechazo, el desplazamiento de los que se suponen deberían ser nuestros lugares más seguros. Todo este trabajo si bien ha sido tejido desde las escri-vivencias también ha sido en memoria de todxs nuestrxs muertxs que cada vez están más vivos. Esto es una invitación para que se permitan agenciar las pedagogías cuir-queer-crip como posibilidades para materializar el mundo que llevamos en nuestros corazones, donde la empatía, el cuidado, el abrazo a la vulnerabilidad sean los rasgos característicos de la educación.

Referencias

- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. (9). Julio 2013. pp. 145-161
- Alvarez, C. (2014). “La cerda punk. Ensayos desde un feminismo gordo, lésbico, antikapitalista & antiespecista”. Trío editorial.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*.
- Anzaldúa, G. (1988). La prieta. En Moraga, C Castillo, A. (ed) (1988). *Esta puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*. Ism Press. San Francisco. pp 157-172
- Anzaldúa, Gloria (s.f). Dejarse ir. En: <https://puenteras.com/2018/12/11/dejarse-ir-soltar-gloria-anzaldua/>
- Arboleda, P. (2011). ¿Ser o estar “queer” en Latinoamérica? El devenir emancipador en: Lemebel, Perlongher y Arenas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. (39). pp 111-121.
- Arnau, S. & Toboso, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades Año 10, (20)*.
- Arnau, S. (2002). *Una Construcción Social de la Discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente*. Universitat Jaume I.
- Arnau, S. (2017). *Personas LGBTQI+ y diversidad funcional en España*. Universidad Abierta Iberoamericana MANUEL LOBATO (UAIML-IPADEVÍ).
- Arvil, M., Novelli, V., Tiseyra, M. y Pechen, M. (2016). La discapacidad en el marco del pensamiento intelectual latinoamericano: Entrevista con Anahi Guedes de Mello. *Cuadernos de género y diversidad*. (volumen 2, número 1). Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20437/13050>
- Bello, A. (2018). *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad*. *Debate feminista*. (55). pp. 104-128.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Berkins, L. (2007). *Travestis: una identidad política*. *E-misférica*, 4.2.

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no lo leas tan recto. *Revista de Educación*, 0(9), 13-34. En: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897
- Butler, J. (1993). Críticamente Subversiva. En Merida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Icaria Editorial S.A. pp. 55-81
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J., & de Guerra, M. (2010). *Las vidas lloradas*. Madrid, España: Espasa
- Carrera-Fernández, M (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-12
- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Centro de Estudios e Investigación en Salud -CEIS-. Fundación Saldarriaga Concha (2008). Caracterización sobre Discapacidad a Nivel Nacional. En: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_caracterizacion_discapacidad.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2019). *Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio*, CNMH, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá, CNMH - UARIV - USAID - OIM, 2015.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(1), 65-81.
- Colombia Diversa. (2005). *Voces Excluidas: Legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas*. En: <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/informes-dh/colombia-diversa-informe-dh-2004.pdf>
- Colombia Diversa. (2019). *Más que cifras. Informe de derechos humanos de personas LGBT en Colombia 2019*. En: <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/03/Mas-que-cifras.pdf>
- Curiel, O. (s.f). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. En: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>

- Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. Zona Erógena, 35. En: <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contemporánea/Derrida/Derrida%20-%20Una%20Filosofia%20Deconstructiva.pdf>
- Despentes, V. (2007) Teoría King Kong. Editorial Melusina.
- Díaz-Posada & Rodríguez-Bustos. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, (24).
- Dussel, I. (2006) Del amor y la pedagogía. Notas de las dificultades de un vínculo. En: https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Del%20amor%20y%20la%20pedagogia%20Ines%20Dussel.pdf
- Fernández, M. (2013). Análisis del contexto educativo en el contexto social. En Carrasco, M., Coronel, J., Fernández, S., García, M., González, S. y Moreno, E. (2013). Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas (pp. 42-55). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. En: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>
- flores, v (2013). Impropio. En: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2016/11/impropio.html>
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. Revista Trabajo Social, (18). pp. 14-21.
- flores, v. (2011): “Entre borradores y tizas. La escritura de los cuerpos y la gramática heteronormativa” A: Jornadas sobre Derechos Humanos en la escuela, “La realidad, la escuela y los derechos humanos.”
- flores, v. (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación. Editorial La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2003). El poder psiquiátrico, Curso 1973-1974. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- García & García. (2021) La Lingüística Cuir en diálogo con los Estudios Críticos de Discapacidad en Latinoamérica. Un estudio de caso de la prensa colombiana. Revista interdisciplinaria de estudios de género del colegio de México. (7). Disponible en: <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/560/412>

- García-Santesmeses, A. (2015). El cuerpo en disputa: cuestionamientos a la identidad de género desde la diversidad funcional. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. (9). pp. 41-62
- García-Santesmeses, A. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes: Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. Universitat de Barcelona.
- Grupo de Trabajo Queer (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Traficantes de Sueños. Madrid.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Editorial Egales. Barcelona – Madrid
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia.
- Hedva, J (S.F). *Teoría de la mujer enferma*.
- hooks, b. (2019). Teoría como práctica liberadora. *Revista Nómadas*. (50), 123-135.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores S.A, Príncipe de Vergara, 78.
- Korol, C. & Castro, G. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas: Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. América Libre.
- Lemebel, P. (1996) *Loco afán. Crónicas de sidario*. Editorial Anagrama. Barcelona. 82-86
- Lemebel, P. (2001). *Tengo miedo torero*. Editorial Planeta. Chile
- Lemebel, P. (2018). Como un cálido sol de sombra en el corazón (a Sola Sierra). *Nomadías*, (4), pp. 105–106
- Lombana, Ó & Báez, C (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones de una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Mareño, M. (2021). Una aproximación a la teoría crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos. Revista de Crítica Social*. (24). pp. 377-429.
- Mcruer, R (2006): *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*, New York: New York University Press.
- Milano, L. (2014). *Usina Posporno: disidencia sexual, arte y autogestión en la pornografía*. Título. Buenos Aires.
- Molano, F. (2012). *Vista desde una acera*. Editorial Planeta. (5). Bogotá.
- Molano, F. (2023). *Lo bello y las mariposas. Y otros textos*. Editorial Planeta. (1). Bogotá.

- Morales, J. (s.f). Cuerpos no-pertinentes: Diversidad funcional, performatividad y alianzas queer-crip.
- Moya, L. (2014). Pedagogicrip: dar la palabra al cuerpo. La experiencia encarnada para deconstruir lo normativo. Universidad de Zaragoza.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. España.
- Peréz, M (2016). Teoría Queer ¿para qué?. ISEL. 5. pp. 184-198.
- Piña Narváez, Y. (2018). No soy queer, soy negrx. Mis orishas no leyeron a J. Butler. Zineditorial, México.
- Planella, J & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. Educación XXI. Madrid. UNED. pp. 265-283.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología, N°. 6, 2006, 13-23.
- Planella, J. (2017). Pedogía(s) sensible(s) III: cuidar el cuerpo en la escuela En Planella, J (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona. pp 115-121
- Planella, J. (2017). Teoría de producción de los cuerpos torcidos. En Planella, J (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona. pp 45-52
- Platero, R.L & Rosón, M. (2012). De ‘la parada de los monstruos’ a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. Feminismo/s. (19). pp. 127-142.
- Preciado, P. (2002). Manifiesto Contrasexual. Editorial Anagrama. 2011
- Preciado, P. (2004). Multitudes queer. Notas para una política de los “anormales”. Nombres, (19). En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2338/1275>
- Preciado, P. (2009). El terror anal. En Hocquenghem, G (2009). El deseo homosexual. Editorial Melusina. pp. 135-170
- Preciado, P. (2013). ¿Quién defiende al niñx queer?. En: <https://100porciento.wordpress.com/2013/01/22/quien-defiende-al-nino-queer/>
- Preciado, P. (2016) Un colegio para Alan. En: <https://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>
- Preciado, P. (s.f). Historia de una palabra: queer. En: <https://paroledequeer-preciado.html>

- Preciado, P. (s.f). Políticas del cuerpo I. Basura y Género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino. En: <https://www.tantosh.com.ar/pdfs/POLITICAS-DEL-CUERPO-1-BASURA-Y-GENERO.pdf>
- Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (1).
- Romañach, J. & Palacios, A. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y Los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas - AIES- España.
- Rubin, G. (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. ¿cómo? Gómez Suárez, Águeda. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 675-713.
- Sanmiquel, L. (2017). Sujeción, des-sujeción y subjetivación del cuerpo discapacitado: entre el orgullo, la vergüenza y la superación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Serrano, L. (2012) La chica del latigo desmontado el privilegio cissexual. Recuperado de: <https://chrysalis.org/la-chica-del-latigo-desmontando-el-privilegio-cissexual/>
- Shock, S. (2010). Oración a la Divina Trans. En: <http://susyshock.blogspot.com/2010/12/oracion-la-divina-trans.html>
- Shock, S. (s.f). Yo, monstruo mío. En: <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>
- Torres, S. (1998). El currículum oculto. Ediciones Morata. Madrid.
- Trimegistro, L (2012). Pensamiento Puñal. En: <https://www.lechedevirgen.com/textos/pensamiento-punal/>
- Valencia, P., Silgado, A., Villa, Y. (2019). Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Valencia, S. (2015) Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local. En Lanuza, F & Carrasco, R. (ed) (2015). Queer & Cuir. Políticas de lo irreal. Editorial Fontamara. pp 19-37.
- Villa, Yennifer. (2020). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). revista nómadas, Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n52/0121-7550-noma-52-243.pdf>
- Viteri, M. Serrano, J. Vidal-Ortiz, S. (2011). ¿Cómo se piensa lo “queer” en América Latina? Iconos. Revista de Ciencias Sociales. (39). pp. 47-60

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, (52). pp 1-17

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. (26). Bogotá: Universidad Central. pp. 102-113

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Editorial Egales. Madrid.

Decretos, leyes y reformas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Línea técnica de la Política Pública LGBTI Sector Educación.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Constitución Política de Colombia [Const]. Art.16 de 1991 (Colombia).

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-478 del 2015 (M.P Gloria Stella Ortiz Delgado; Agosto 3 de 2015)

Corte Constitucional de Colombia. sentencia T-562 del 2013 (M.P Mauricio González Cuervo; marzo 21 de 2013)

Corte Constitucional de Colombia. sentencia T-569 de 1994 (M.P Hernando Herrera Vergara; Diciembre 7 de 1994)

Decreto 366 de 2009 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. D.O. No. 47.258

Ley 1257 de 2008 “Por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia”. En: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ley1257de2008.pdf>

Ley 1346 de 2009 “Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”. Disponible: <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. En: Derecho del Bienestar Familiar [LEY_1620_2013].

Ortiz Gómez, A. Secretaria de planeación. (2016). Plan distrital de desarrollo 2016-2020 (p.20) Bogotá, Colombia.

Presidencia República de Colombia. (2013). Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: una realidad incierta en Colombia. Estrategia de Cero a Siempre. Bogotá: Presidencia República de Colombia. Recuperado el 03 de 02 de 2016, de <http://goo.gl/qOgNWM>

Secretaria de Educación. Equipo de Transversalización de género. (2014). Plan Educativo de Transversalización de Igualdad de Género. En: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/955/FINAL%20PUBLI-PETIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1.

Asignatura	Pedagogías Queer y Crip: identidades perversas, cuerpo y educación para la paz						
Código	1324207						
Horario	Jueves 2:00 a 5:00 p.m.						
Créditos	2	H	3 H	Periodo	1	Año	2023
Modalidad	Presencial			Tipo	Electiva		
Profesora	Nathalia Martínez Mora						
Títulos	Doctora en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Magister en Estudios Sociales (Universidad Pedagógica Nacional) Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas)						
Practicantes	Juan Pablo Arbeláez y Ceci Ortiz						
Formación	Docentes en formación						
Datos de contacto	nmartinezm@pedagogica.edu.co nathaliamartinezm@gmail.com						
Presentación	<p>La escuela desde su aparición como acontecimiento moderno (Varela, J y Álvarez-Uria, 1991) ha sido permanentemente cuestionada. Diversas propuestas han surgido para transformarla y optimizarla, “podría decirse, incluso que la pedagogía existe como un saber sobre cómo cambiar la educación” (Álvarez Gallego, 1995, p. 7) y en su devenir esta característica se ha convertido en una marca natural de dicho dispositivo social, cuyos cuestionamientos se han inscrito en las tensiones de saber y poder de cada momento histórico.</p> <p>Para el siglo XX con la denominada crisis mundial de la educación y la implementación de la estrategia para el desarrollo en los países del nominado “tercer mundo”, surgió una nueva oleada de cuestionamiento de la escuela en la que aparecieron por lo menos dos vertientes para afrontar esta situación: una de carácter radical, que proponía acabar con la escuela por ser reflejo de la ideología del capitalismo o de ser parte del aparato ideológico del estado, utilizando la categoría desarrollada por Althusser. Otra, de renovación de la escuela de la que harán parte las tecnocracias educativas y muchos intelectuales que sin ser tan radicales como los primeros, promovieron una transformación de los sistemas escolares.</p> <p>Con todo ello, es pertinente retomar los cuestionamientos que han planteado diversos intelectuales colombianos interesados en la educación, quienes han afirmado como en nuestros días de nuevo la escuela se encuentra problematizada desde numerosos ángulos y de múltiples maneras. ¿Qué es la escuela? ¿Acaso un salón de clase? ¿Qué pasaría si un día prohibimos los salones de clase en la escuela? ¿Realmente nuestro presente necesita las escuelas?</p>						

(Álvarez Gallego, 1995, p. 8). Así, la actual crisis de la escuela se inscribe en las condiciones de una nueva época que la ha dejado sin motivo de existencia; pues si bien la escuela, fue la principal innovación de las formas educativas del mundo moderno, el agotamiento de ésta se ha hecho evidente desde el siglo XX, la vieja alianza entre familia-escuela se acabó para dar paso a nuevas alianzas.

En este sentido, la escuela como acontecimiento, es decir, que su aparición obedeció a un momento histórico específico que se produjo desde el siglo XVI y se consolidó en XIX en el marco de fervorosas tensiones, creando las condiciones para reconocerla desde entonces como institución escolar dedicada al gobierno de la infancia, ha dejado de ser el centro de lo educativo, desplazándose hacia nuevos escenarios: el mundo multimediático, la ciudad, la calle. En la actualidad se asiste a la conformación de una nueva forma de lo educativo, la sociedad educadora (Álvarez Gallego, 2004) y lo que aparece es una gran red de nuevos y viejos escenarios educativos que promueven novedosas maneras de integrar los sujetos a las diversas culturas que hoy se reconocen como legítimas. Más aún con la crisis producida por la Pandemia del Covid-19 desde el 2020 que sacudió de manera reciente a la humanidad, amenazando la vida, no solo de lo humano, sino de muchas especies en este planeta, la forma escuela volvió a ser objeto de interpelación y de cuestionamiento sobre su sentido en las sociedades contemporáneas.

Sumando a lo anterior, el espíritu moderno/colonial de esta institución ha sido un puente movilizador de la condena y el castigo hacia identidades que han sido jerarquizadas, consideradas limítrofes e ilegítimas, las cuales desbordan los regímenes de mismidad. Nos encontramos entonces, frente a una escuela panóptica y policiva que desde la necropolítica ha buscado darle muerte a la diferencia (Carrera, 2013) desde regulaciones punitivas, como formas de anquilosamiento institucional para el control de las corporalidades-subjetividades excesivamente perversas, que niega la existencia de cuerpos y deseos por la hegemonía corpórea dominante.

La escuela, entonces, se ha constituido en un espacio peligroso para la diversidad que reproduce, naturaliza y valora los cuerpos por capacidades estandarizadas amparando la integridad corporal obligatoria y la heterosexualidad obligatoria. Así, se ha convertido en una fábrica de subjetivación “una institución disciplinar cuyo objetivo es la normalización de género” (Preciado, 2016) y de las corporalidades. La Escuela moderna/colonial se ha convertido en un mecanismo de reproducción del [cis]heterosexismo, del capacitismo, del racismo y la gordofobia, ha sido “un ring en que la sangre se confunde con la tinta y en el que se recompensa al que sabe hacerlas correr” (Preciado, 2016), que sostiene el patriarcado y el antropocentrismo.

Frente a esto, diferentes aparatos estatales han contribuido a la creación de políticas públicas educativas y escenarios de diálogo que aboguen por una educación para la diversidad, sin embargo, en su mayoría éstas legitiman posturas in-exclusivas y no han sido una solución frente al prejuicio y al capacitismo antes mencionados, pues no se ha buscado alcanzar la respetabilidad, sino demoler las jerarquías de ordenamiento jerárquico (Berkins, 2007).

A partir de estos presupuestos en el Semillero “Género, educación y poder: les aguafiestas”, decidimos apostarle a una propuesta formativa a manera de práctica pedagógica, la cual consiste en la interpelación y reflexión constante sobre las acciones-prácticas que encarnamos y que han legitimado los regímenes de mismidad y normalidad no solo en la escuela, sino en la vida misma. Así mismo, propone la aproximación a las pedagogías queer-crip como pedagogías antinormativas para “desarmar las condiciones que hacen de la discriminación la trama de constitución de los sujetos “diferentes”, poniendo en discusión cómo el propio discurso institucional es habilitante de la violencia y problematizando sistemáticamente los binarismos fundantes de las instituciones y prácticas de normalización” (flores, 2013). Finalmente, se proyecta generar con lxs estudiantes análisis discursivos desde una perspectiva comparativa de algunos apartados y capítulos del “Informe final Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado” de la Comisión de la Verdad de Colombia, para reconocer trayectorias vitales de cuerpos abyectos atravesados por la guerra. Así las cosas, se considera un aporte a las perspectivas de educación para la paz, en la medida en que esta propuesta se considera un escenario abierto de interlocución con profesorxs en formación, que busca reclamar una pedagogía del caos y profundizar en la creación-reflexión de estrategias y metodologías incisivas- transgresoras para develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativos. Aunado a esto, se busca explorar de manera crítica distintas perspectivas, ángulos, miradas, sesgos y apuestas pedagógicas que se preocupen por la resignificación de “los cuerpos transfronterizos, abyectos, sucios y raros” (Grupo de Trabajo Queer, 2005).

Objetivos de la asignatura

Objetivo general

- Generar espacios de formación e interlocución con profesorxs a partir de la interpelación, reflexión y transformación de prácticas-discursos discriminatorios presentes en la escuela para develar la hegemonía de la integridad corporal y la [cis]heterosexualidad obligatoria, como un aporte a la construcción de sociedades más justas, menos hostiles y libres de toda forma de discriminación y de violencia.

Objetivos específicos

- Promover procesos de reflexión sobre las acciones-prácticas que encarnamos socialmente y que instauran los regímenes normativos en la escuela.
- Construir estrategias y metodologías incisivas y transgresoras para develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativas.
- Generar análisis discursivos desde una perspectiva comparativa de algunos apartados y capítulos del “Informe final Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado” de la Comisión de la Verdad de Colombia, para reconocer trayectorias vitales de cuerpos abyectos atravesados por la guerra
- Explorar de manera crítica los aportes de las teorías queer y crip, así como las apuestas de las pedagogías antinormativas para perforar el anquilosamiento institucional.

Estrategias pedagógico – didácticas

1. Este espacio de práctica se desarrollará bajo el análisis de diferentes textos, materiales audiovisuales e intervenciones de múltiples voces y experiencias que han trabajado la problemática desde otras perspectivas. Así mismo, se realizarán distintas actividades y discusiones que sitúen reflexiones desde los propios lugares de enunciación.
2. A lo largo de la propuesta se encontrarán lecturas recomendadas que guiarán cada una de las sesiones, es indispensable que lxs participantes realicen la lectura de cada una de ellas para alimentar las discusiones.
3. Aproximación a algunos apartados y capítulos del Informe “Informe final Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado” de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición -CEV-.
4. Para el desarrollo de las sesiones, es indispensable un diálogo constante entre la docente, lxs practicantes y lxs participantes. Para ello se le pedirá a cada integrante aportes, opiniones, dudas o interpelaciones a modo de foro-comentario.

Competencias por desarrollar en los estudiantes

La lógica de competencias es cuestionada por este seminario. Por el contrario, se propone la construcción de pensamiento crítico desde la reflexión, discusión y análisis de perspectivas teórico-metodológicas del campo de la educación. Asimismo, la construcción de conocimiento situado, relevante y pertinente a través de ejercicios investigativos que problematicen fenómenos educativos desde las categorías centrales de éste.

Evaluación cualitativa y criterios de evaluación (tipo, valor en porcentaje y fechas)

1. Revisión de los materiales propuestos y participación en el foro-comentario
2. Talleres grupales por bloque temático o momento
3. Ejercicio de socialización del Informe de la Comisión de la Verdad, que debe ser socializado de manera quincenal al grupo
4. Diseño de estrategias y metodologías incisivas- transgresoras para develar las matrices de opresión insertas en los discursos y prácticas educativas
5. Finalmente, la asistencia y participación es un criterio importante para el óptimo desarrollo de la electiva

Criterios de Evaluación

Tipo	Valor (%)	Fecha(s)
Participación en el foro-comentario	20%	Del 9 de febrero al 7 de junio
Talleres grupales	15%	Del 16 de febrero al 18 de mayo
Socialización del Informe de la Comisión de la Verdad	15%	2 de marzo al 1 de junio
Asistencia y participación	10%	Del 9 de febrero al 1 junio

Trabajo final: estrategias y metodologías incisivas- transgresoras		40%	1 de junio
El núcleo se pierde con el 30% de inasistencias		Del 8 de febrero al 7 de junio	
Contenidos y cronograma			
Semana	Tema	Actividad / Recursos	
1	9 de febrero Presentación del programa	<p>Primera provocación: hooks, b. (2019). Teoría como práctica liberadora. <i>Revista Nómadas</i>. (50), 123-135.</p> <p>Presentación del programa y socialización de estrategias y metodología</p> <p>Lectura grupal y actividad colectiva</p>	
2	16 de febrero Inicio de bloque temático (1): “Hay tantos niñxs que van a nacer con una alita rota, y yo quiero que vuelen compañero”: TRANSitando los caminos de la injuria queer-cuir	<p>Segunda provocación: Grupo de Trabajo Queer (ed.), (2005). El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas “queer”. Madrid: Traficantes de sueños, pp. 40-41. En: http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/El%20eje%20del%20mal-TdS.pdf</p> <p>Anzaldúa, G., Castillo, A., & Alarcón, N. (2001, octubre 1). La prieta. <i>Debate Feminista</i>, 24.</p> <p>Preciado, P (2012). «Queer»: historia de una palabra. En: https://lasdisidentes.com/2012/08/21/queer-historia-de-una-palabra-por-beatriz-preciado/</p> <p>Preciado, P (2003). Multitudes queer. Notas para una política de “los anormales”. <i>Revista Multitudes</i>, N° 12. Disponible en: http://www.hartza.com/anormales.html</p> <p>Actividad: Construcción del DNI's</p>	
3	23 de febrero Bloque temático (1): en Latinoamérica- Abya Yala	<p>Tercera provocación: Christian Ortiz (29 de agosto de 2014). Hija de Perra ¿Qué tan inmundo eres tú? [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wzql-P17Sqw</p> <p>Berkins, L. (2007). Travestis: una identidad política. <i>E-misférica</i>, 4.2.</p> <p>Valencia, Sayak (2015). “Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local”. Carrasco. R. y Fernando L. (Ed). <i>Del queer al cuir. Políticas de lo irreal</i>. Santiago de Querétaro, México: UAQ/Fontamara.</p> <p>Piña Narváez, Y. (2018). No soy queer, soy negrx. <i>Mis orishas no leyeron a J. Butler</i>. Zineditorial, México.</p> <p>Actividad: Juego de roles</p>	
4	2 de marzo Socialización: Informa Final de la Comisión de la Verdad	<p>Socialización del apartado del Informe de la Comisión de la Verdad “Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado”. Análisis de experiencias y taller de reconocimiento y sanación grupal.</p> <p>Actividad: Manifiestos Horroristas.</p>	

5	<p>9 de marzo</p> <p>Cierre bloque temático 1</p>	<p>Cuarta provocación: Preciado, P. (2019). La Bala. En P. Preciado, Un apartamento en Urano. Barcelona: Editorial Anagrama. 100-103; flores, v. (2013). Rara. En tron, f. & flores, v. (2013). Chonguitas. Masculinidades de niñas. La Mondonga Dark. 127- 131</p> <p>Preciado, P. (2013). ¿Quién defiende al niñx queer? En: https://paroledequeer.blogspot.com/2014/08/quien-defiende-al-nino-queer-paul-preciado.html</p> <p>Actividad: Taller Abra[S]ando mi infancia</p> <p>Bruel, C. (2014). La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño. Bogotá, Colombia: Babel Libros</p> <p>DePaola, T. (2007). Oliver Button es una nena. León, España: Everest</p>
6	<p>16 de marzo</p> <p>Inicio de bloque temático (2):</p> <p>“No quiero más cargos, ni casilleros a donde encajar”: un desajuste a la normalidad exorbitante desde lo crip</p>	<p>Quinta provocación: Bird Room (11 de Agosto de 2017). Lorenza Bottner – Portrait of an Artist (Short Documentary) [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Sd6bJSSl-sg</p> <p>Moliner, L. (2017). Sujeción, des-sujeción y subjetivación del cuerpo discapacitado: entre el orgullo, la vergüenza y la superación. Universidad Autónoma de Barcelona.</p> <p>Arnau, S. (2002). Una Construcción Social de la Discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente. Fórum de Recerca. Universitat Jaume I</p> <p>Actividad: Taller [de]construcción de lxs cuerpxs monstruosos</p>
7	<p>23 de marzo</p> <p>Socialización: Informa Final de la Comisión de la Verdad.</p>	<p>Socialización del apartado del Informe de la Comisión de la Verdad “Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado”. Análisis de experiencias y taller de reconocimiento y sanación grupal.</p> <p>Actividad: Taller sobre amuletos</p>
8	<p>30 de marzo</p> <p>Bloque temático (2)</p>	<p>Sexta provocación: Shock, S. (2008). Yo, monstruo mío. En: http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html</p> <p>Moscoso, M. & Arnaú, S. (2016). Lo Queer y lo Crip, como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer. Dilemata n° 20, pp. 137-144</p> <p>Villa, Y. (2019). ¿Qué nombran los relatos de vidas chuecas? En Valencia, P., Silgado, A., Villa, Y. (2019). Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social. Pp. 69-92.</p> <p>Actividad: Taller sobre pospornografía</p>
9	<p>13 de abril</p> <p>Cierre bloque temático (2)</p>	<p>Séptima provocación: Hedva, J. (S.F). Teoría de la mujer enferma. En:</p>

		<p>https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Teoria-de-la-mujer-enferma.pdf</p> <p>Puentes, I. N. (2020). Habitar los márgenes. Urdidos existenciales y caminos errantes de una profa lisiada. pp 83-100. En: http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12903</p> <p>Actividad: Conversatorio junto a Natalia Puentes.</p>
10	<p>20 de abril</p> <p>Inicio bloque temático (3)</p> <p>Pedagogías [anti]normativas: un puñal para deshojar el terror</p>	<p>Octava provocación: Bello, A. (S.F). Soy una maestra peligrosa. En (archivos personales)</p> <p>Planella, J. (2017). Teoría de la producción de los cuerpos torcidos. En J. Planella (2017) Pedagogías Sensibles: sabores y saberes del cuerpo. Universitat de Barcelona. pp 45-55.</p> <p>Planella, J. (2017). Pedagogía(s) Sensible(s) I: Resistencias Educativas. En J. Planella (2017) Pedagogías Sensibles: sabores y saberes del cuerpo. Universitat de Barcelona. pp. 75-87</p> <p>flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Revista Trabajo Social. N° 18</p> <p>Actividad: Taller sobre corporalidades y sentidos.</p>
11	<p>27 de abril</p> <p>Socialización: Informa Final de la Comisión de la Verdad.</p>	<p>Socialización del apartado del Informe de la Comisión de la Verdad “Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado”. Análisis de experiencias y taller de reconocimiento y sanación grupal.</p> <p>Actividad: Taller de dioramas de la memoria.</p>
12	<p>4 de mayo</p> <p>Bloque temático (3)</p>	<p>Novena provocación: Lemebel, P. (1996) Manifiesto, Hablo por mi Diferencia. En P. Lemebel, Loco afán. Crónicas de sidario. Editorial Anagrama. Barcelona. 82-86. En: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4478420/mod_resource/content/1/Loce%20afan.pdf</p> <p>Planella, J & Pie, A. (2012). Pedaqueer: resistencias y subversiones educativos. Educación XX1.15.1. pp. 265-283</p> <p>Santander, L. (2014). La experiencia “crip”, experiencia encarnado. En Santander, L (2014) Pedagogocrip: dar la palabra al cuerpo, la experiencia encarnada para deconstruir lo normativo. pp. 33-40.</p> <p>Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate feminista, 55.</p> <p>Actividad: Taller relatos de la escuela.</p>
13	<p>11 de mayo</p> <p>Bloque temático (3)</p>	<p>Décima provocación: Preciado, P (2016). Un colegio para Alan. En: https://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html</p>

		<p>Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido. La corporalidad como territorio como movimiento descolonizador. En: https://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html?view=classic</p> <p>Piquer, M, Traver, J & Planella, J (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 28(2), 139-162.</p> <p>Actividad: Taller corpografías.</p>
14	<p>18 de mayo</p> <p>Socialización: Informa Final de la Comisión de la Verdad.</p>	<p>Socialización del apartado del Informe de la Comisión de la Verdad “Si hay Futuro si hay Verdad: Mi cuerpo es la verdad experiencias de mujeres y personas LGBTQ+ en el conflicto armado”. Análisis de experiencias y taller de reconocimiento y sanación grupal</p> <p>Actividad: Taller sobre políticas públicas y memoria.</p>
15	<p>25 de mayo</p> <p>Sesión libre.</p>	<p>Onceava provocación: Al Borde Producciones (13 de febrero de 2013). Loka, Loka, Loka [Archivo de Vídeo]. Vimeo. https://vimeo.com/59629116</p> <p>Lectura recomendada:</p> <p>Sánchez, S, M. (2018). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Un entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En Ocampo, A (2018). Pedagogías Queer. CELEI. pp. 108-141.</p>
16	<p>1 de junio</p> <p>Trabajos finales</p>	<p>Socialización de trabajos finales y cierre del espacio electivo.</p>
17	<p>8 de junio</p> <p>Evaluaciones finales</p>	
<p>Material complementario</p> <p>Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Vol 9, n° 1. Julio 2013. pp. 145-161</p> <p>Anzaldúa, G. (1987). Borderlands / La Frontera: The New Mestiza.</p> <p>Anzaldúa, G. (1988). La prieta. En Moraga, C Castillo, A. (ed) (1988). Esta puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos. Ism Press. San Francisco. pp 157-172</p> <p>Anzaldúa, Gloria (s.f). Dejarse ir. En: https://puenteras.com/2018/12/11/dejarse-ir-soltar-gloria-anzaldua/</p> <p>Arboleda, P. (2011). ¿Ser o estar “queer” en Latinoamérica? El devenir emancipador en: Lemebel, Perlongher y Arenas. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. (39). pp 111-121</p> <p>Arnau, S. & Toboso, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades Año 10, (20).</p>		

Arnau, S. (2002). Una Construcción Social de la Discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente. Universitat Jaume I.

Arnau, S. (2017). Personas LGBTQI+ y diversidad funcional en España. Universidad Abierta Iberoamericana MANUEL LOBATO (UAIML-IPADEVI)

Arvil, M., Novelli, V., Tiseyra, M. y Pechen, M. (2016). La discapacidad en el marco del pensamiento intelectual latinoamericano: Entrevista con Anahi Guedes de Mello. Cuadernos de género y diversidad. (volumen 2, número 1). Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20437/13050>

Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate feminista. (55). pp. 104-128.

Belth, M. (1971). La educación como disciplina científica. Buenos Aires: El Ateneo.

Berkins, L. (2007). Travestis: una identidad política. E-misférica, 4.2.

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no lo leas tan recto. Revista de Educación, 0(9), 13-34. En: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897

Butler, J. (1993). Críticamente Subversiva. En Merida, R. (2002). Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer. Icaria Editorial S.A. pp. 55-81

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.

Butler, J., & de Guerra, M. (2010). Las vidas lloradas. Madrid, España: Espasa

Carrera-Fernández, M (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. pp. 1-12

Castro, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Centro Nacional de Memoria Histórica (2019). Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio, CNMH, Bogotá.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2020, 18(1), 65-81.

Curiel, O. (s.f). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. En: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>

Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. Zona Erógena, 35. En: <https://imago.yol.blogspot.com/p/beatrizasite.com/resources/DERRIDA,%20Una%20Filosofia%20Deconstructiva.pdf>

Fernández, M. (2013). Análisis del contexto educativo en el contexto social. En Carrasco, M., Coronel, J., Fernández, S., García, M., González, S. y Moreno, E. (2013). Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas (pp. 42-55). Madrid: Ediciones Pirámide.

Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. En: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>

flores, v (2013). Impropio. En: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2016/11/impropio.html>

flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. Revista Trabajo Social, (18). pp. 14-21.

flores, v. (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación. Editorial La Mondonga Dark.

Foucault, M. (2003). El poder psiquiátrico, Curso 1973-1974. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

García & García. (2021) La Lingüística Cuir en diálogo con los Estudios Críticos de Discapacidad en Latinoamérica. Un estudio de caso de la prensa colombiana. Revista interdisciplinaria de estudios de género del colegio de México. (volumen 7). Disponible en: <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/560/412>

García-Santesmeses, A. (2015). El cuerpo en disputa: cuestionamientos a la identidad de género desde la diversidad funcional. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. (9). pp. 41-62

García-Santesmeses, A. (2017). Cuerpos (im)pertinentes: Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional. Universitat de Barcelona.

Grupo de Trabajo Queer (2005). El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer. Traficantes de Sueños. Madrid.

Halberstam, J. (2008). Masculinidad femenina. Editorial Egales. Barcelona – Madrid

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia.

Hedva, J (S.F). Teoría de la mujer enferma.

hooks, b. (2019). Teoría como práctica liberadora. Revista Nómadas. (50), 123-135.

Korol, C. & Castro, G. (2016). Feminismos populares. Pedagogías y políticas: Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba. América Libre.

Lemebel, P. (1996) Loco afán. Crónicas de sidario. Editorial Anagrama. Barcelona. 82-86

Lombana, Ó & Báez, C (2018). Didácticas para la vida: reflexiones de una educación geográfica multidimensional e inclusiva. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Mareño, M. (2021). Una aproximación a la teoría crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. Argumentos. Revista de Crítica Social. (24). pp. 377-429.

Mcruer, R (2006): Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability, New York: New York University Press.

Milano, L. (2014). Usina Posporno: disidencia sexual, arte y autogestión en la pornografía. Título. Buenos Aires.

Moliner, L. (2017). Sujeción, des-sujeción y subjetivación del cuerpo discapacitado: entre el orgullo, la vergüenza y la superación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Morales, J. (s.f). Cuerpos no-pertinentes: Diversidad funcional, performatividad y alianzas queer-crip.

Moya, L. (2014). Pedagocrip: dar la palabra al cuerpo. La experiencia encarnada para deconstruir lo normativo. Universidad de Zaragoza.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. España.

Peréz, M (2016). Teoría Queer ¿para qué?. ISEL. 5. pp. 184-198.

- Piña Narváez, Y. (2018). No soy queer, soy negrx. Mis orishas no leyeron a J. Butler. Zineditorial, México.
- Planella, J & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. Educación XXI. Madrid. UNED. pp. 265-283.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología, N° 6, 2006, 13-23.
- Planella, J. (2017). Pedagogía(s) sensible(s) III: cuidar el cuerpo en la escuela En Planella, J (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona. pp 115-121.
- Planella, J. (2017). Teoría de producción de los cuerpos torcidos. En Planella, J (2017) Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona. pp 45-52
- Platero, R.L & Rosón, M. (2012). De 'la parada de los monstruos' a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. Feminismo/s. (19). pp. 127-142.
- Preciado, P. (2002). Manifiesto Contrasexual. Editorial Anagrama. 2011
- Preciado, P. (2004). Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales". Nombres, (19). En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2338/1275>
- Preciado, P. (2009). El terror anal. En Hocquenghem, G (2009). El deseo homosexual. Editorial Melusina. pp. 135-170
- Preciado, P. (2013). ¿Quién defiende al niñx queer?. En: <https://100porciento.wordpress.com/2013/01/22/quien-defiende-al-nino-queer/>
- Preciado, P. (2016) Un colegio para Alan. En: <https://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>
- Preciado, P. (s.f). Historia de una palabra: queer. En: <https://paroledequeer-preciado.html>
- Preciado, P. (s.f). Políticas del cuerpo I. Basura y Género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino. En: <https://www.tantasha.com.ar/pdfs/POLITICAS-DEL-CUERPO-1-BASURA-Y-GENERO.pdf>
- Romañach, J. & Palacios, A. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y Los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas - AIES- España.
- Rubin, G. (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. ¿cómo? Gómez Suárez, Águeda. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. Revista mexicana de sociología, 71(4), 675-713.
- Shock, S. (2010). Oración a la Divina Trans. En: <http://susyshock.blogspot.com/2010/12/oracion-la-divina-trans.html>
- Shock, S. (s.f). Yo, monstruo mío. En: <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>
- Torres, S. (1998). El currículum oculto. Ediciones Morata. Madrid.
- Trimegistro, L (2012). Pensamiento Puñal. En: <https://www.lechedevirgen.com/textos/pensamiento-punal/>
- Valencia, P., Silgado, A., Villa, Y. (2019). Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Valencia, S. (2015) Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local. En Lanuza, F & Carrasco, R. (ed) (2015). Queer & Cuir. Políticas de lo irreal. Editorial Fontamara. pp 19-37.

Villa, Yennifer. (2020). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). revista nómadas, Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n52/0121-7550-noma-52-243.pdf>

Viteri, M. Serrano, J. Vidal-Ortiz, S. (2011). ¿Cómo se piensa lo “queer” en América Latina?. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. (39). pp. 47-60

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, (52). pp 1-17

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. (26). Bogotá: Universidad Central. pp. 102-113

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Editorial Egales. Madrid.

Decretos, leyes y reformas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Línea técnica de la Política Pública LGBTI Sector Educación.

Centro de Estudios e Investigación en Salud -CEIS-. Fundación Saldarriaga Concha (2008). Caracterización sobre Discapacidad a Nivel Nacional. En: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_caracterizacion_discapacidad.pdf

Colombia Diversa. (2005). Voces Excluidas: Legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas. En: <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/informes-dh/colombia-diversa-informe-dh-2004.pdf>

Colombia Diversa. (2019). Más que cifras. Informe de derechos humanos de personas LGBT en Colombia 2019. En: <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/03/Mas-que-cifras.pdf>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Constitución Política de Colombia [Const]. Art.16 de 1991 (Colombia).

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-478 del 2015 (M.P Gloria Stella Ortiz Delgado; Agosto 3 de 2015)

Corte Constitucional de Colombia. sentencia T-562 del 2013 (M.P Mauricio González Cuervo; marzo 21 de 2013)

Corte Constitucional de Colombia. sentencia T-569 de 1994 (M.P Hernando Herrera Vergara; Diciembre 7 de 1994)

Decreto 366 de 2009 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. D.O. No. 47.258

Díaz-Posada & Rodríguez-Bustos. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, (24).

Ley 1257 de 2008 “Por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia”. En: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ley1257de2008.pdf>

Ley 1346 de 2009 “Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”. Disponible: <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. En: Derecho del Bienestar Familiar [LEY_1620_2013].

Ortiz Gómez, A. Secretaria de planeación. (2016). Plan distrital de desarrollo 2016-2020 (p.20) Bogotá, Colombia.

Presidencia República de Colombia. (2013). Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: una realidad incierta en Colombia. Estrategia de Cero a Siempre. Bogotá: Presidencia República de Colombia. Recuperado el 03 de 02 de 2016, de <http://goo.gl/qOgNWM>

Secretaria de Educación. Equipo de Transversalización de género. (2014). Plan Educativo de Transversalización de Igualdad de Género. En: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/955/FINAL%20PUBLI-PETIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexo 2.

Angie Sofia Pachón

PRIMERA PROVOCACIÓN. TEORÍA COMO PRÁCTICA LIBERADORA. BELL HOOKS.

¿Qué podemos hacer frente a una teoría que excluye, clasifica y silencia de forma selectiva?

La respuesta a este interrogante desde mi perspectiva tiene su posibilidad principal en la producción de conocimientos y perspectivas desde otros lugares de enunciación y discursivos, teniendo en cuenta el valor de la interseccionalidad. Gracias a la deuda histórica que ha acumulado la academia es necesario en este punto de la historia volcarla hacia la restauración de los que han sido víctimas de exclusión gracias a sus metarrelatos, regímenes de verdad y complicidades relacionadas con la subalternización y silenciamiento de las mayorías sociales.

Teniendo en cuenta las diversas formas de estar, percibir y vivir la realidad es fundamental evitar la autocomplacencia en la producción de conocimiento y no hacer de la teoría algo que solo es funcional como un lugar de comodidad individual, por esto es fundamental reconocer en los otros nuestro propio trayecto vital con las posibilidades, necesidades, temores y dolores y así aportar herramientas que sean funcionales para tramitar desde la diversidad de formas de percibir el mundo conocimientos continuos, ricos y no excluyentes, ni mucho menos exclusivos, que potencien el hecho de auto edificarnos y aportar a la construcción identitaria e ideológica de lxs personxs que rodean nuestro entorno

Es así como la teoría es un pilar fundamental para alcanzar la anhelada transformación de la realidad, esto sin olvidar la indivisible relación que tiene la misma con la práctica, que se debe reconocer como el aspecto primigenio que nos acerca al cuestionamiento crítico frente al estado de las cosas que nos oprimen. Esto permitiría construir lugares de resguardo que nos incluyan a todos donde se nos permita erradicar el miedo como modelo de perpetuación del poder y de paso eliminar la naturalización de conductas lesivas de donde sea que provengan y así hacemos partícipes de la construcción de nuestra propia vida.

Anexo 3



Anexo 4

DNI



Nacionalidad: OKUPA DE LA PERIFERIA BOLERA

Apellidos: MECAGOENMIPADRE

Nombre: STÉPHAN

Sexo: Transfronterizo, sin órganos. Sudoroso, velludo, gimiente y felpudo.

Género: NOBINARIO Y ME GUSTA QUE ME LLAMEN LINDO

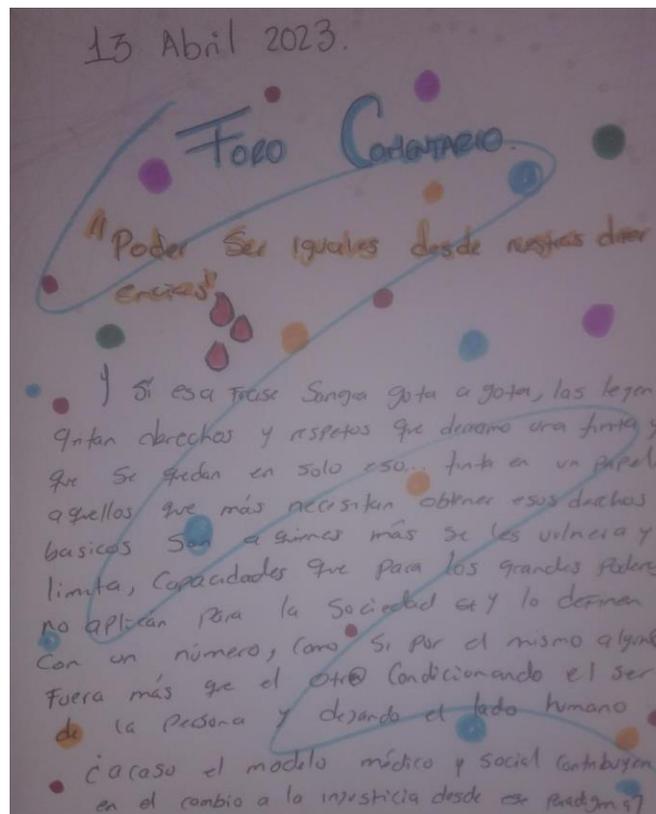
Fecha de nacimiento: MALPARIOX EN EL MES DE LAS BRUJAS Y EL AÑO DE LAS RATAS.

Número de documento: Abyecto, extraviado.

Tipo de sangre: MENSTRUAL Y ABORTERA.

Estado civil: SALVAJE AMANTE DE LXS DESVIADXS.

Anexo 5



Anexo 6

2. El foro comentario lo retraté en un intento de poema, pensando en las lecturas del bloque temático 2:
Sujetxs discxs-discapacitadx

No soy lo que deseas de mí modernidad
También soy carne, soy encierro, soy palpito
Soy deseo y hambre de libertad
No logras ni lograrás corregirme ni amoldarme a tus estándares
a tus entregas, a tus informes y "logros medibles"
Logro es que yo exista
Con mi regurgitación, esquizofrenia, Rett, autismo y todo lo que nunca ha sido aceptable para ti
Todo lo que para la ciencia médica significa deficiencia
Quiero liberarme de esta silla y de estas férulas
Quiero encontrar la gracia de vivir, sin sentir el control punzante de tus miradas
No quiero que me prescriban más medicamentos
También merezco alzar el vuelo
Cumplir mis sueños
Conocer Chile y a mi súperamiga
Hacer pan
Ir a buscar a mis hermanxs
Estudiar
Y ayudar a las personas que habitan la calle
Mi diversidad funcional no me nombra, soy más que ello.

-Inspirado en los textos y en algunas personas de la Fundación Amanecer.