

Pieles Parlantes UPN: apalabrando un chisme pedagógico,
sentires de una identidad comunitaria

María José Luna Correa
Rose Ammarantha Wass Suarez

Autoras

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciadas en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Alanis Bello Ramírez
Profesora asociada de la Licenciatura en Educación Comunitaria
Universidad Pedagógica Nacional

Tutora

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá, D.C.

2024

Abreviaturas

UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

UPK. Universidad Pública de Kennedy.

CCG. Clase, Capacitismo y Género.

LECO. Licenciatura en Educación Comunitaria.

ECO. Educación Comunitaria

LEE. Licenciatura en Educación Especial.

LEI. Licenciatura en Educación Infantil.

NEE. Necesidades educativas especiales.

IES. Instituciones de Educación Superior.

OSIGD. Orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

¡Salió la E, Salió la E!

Utilizaremos la letra E procurando no binarizar en términos de género el presente trabajo de grado.

Dedicatoria

A las Pielas Parlantes, cuya fuerza y resistencia son una remembranza perenne, de que las palabras, al igual que la piel, pueden ser un territorio de lucha, sanación y transformación. Todo lo rico pa' ustedes, Pielas e identidades que han demostrado que educar es también narrar, y que narrar es resistir.

Gracias porque juntos aprendimos que en cada historia hay una revolución y que la comunidad siempre será la mejor trinchera desde donde se grita, se llora, se acaricia y se goza.

¡Les amamos!

Agradecimientos

Como Ammarantha, quiero dar las gracias a la educación pública, a mi familia cercana, amigos, y a toda persona que metió mano en mi formación.

Como María José, quiero agradecer a mi madre Elisa por cuidar mis sueños con tanto amor y apañe, por ser la fortaleza que nunca me deja titubear. A mi padre Manuel, quién aunque ya no esta en este plano terrenal; dejo huellita en mi con cada enseñanza, momento juntos y habernos permitido sentir todo aquello que nos costaba reconocer.

A mis Amix Natalia Luque, Emely Velasco; a mis Forchas María Monroy, Ammarantha Wass, Nicolas Chávez y a todes les Pieles Parlantes; por ser siempre ustedes y por estar ahí en medio de la crisis, las risas y el amor.

Gracias por ser mi red, mis cómplices y mi lugar seguro.

Finalmente a nuestro bello charquito, la UPN, lugar en el que pudimos hacer de frustraciones y exclusiones un mar de emociones para convertirlas en acciones.

Tabla de contenido

¿De qué va este mamotreto? Introducción	7
Objetivo general	11
Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 1. CHISMA PREVIA: CARACTERIZACIÓN.	13
1.1 Algunos chismecitos de la UPN.....	17
1.2. A todas estas, ¿qué es eso de <i>Pieles Parlantes</i> ?.....	29
1.3. ¿Por qué <i>Pieles Parlantes</i> ?	30
1.4. ¿Quiénes somos las <i>Pieles Parlantes</i> ?.....	38
CAPÍTULO 2. POSTURAS CLARAS Y REFERENTES ESPESOS: MARCO REFERENCIAL.	47
2.1 LECO ¿Qué nos cuentas?	47
2.2 ECHEMOS PA' ATRÁS UN TANTICO: ANTECEDENTES	49
2.3 Nos contaron les que saben: Marco teórico	67
Interseccionalidad	67
Clase social	69
Capacitismo	71
Género	72
CAPÍTULO 3. LO HICIMOS RICO: METODOLOGÍA	76
3.1. Posiciones metodológicas favoritas.	77
3.2. Módulos	80
Módulo 1: Dolores heredados, cicatrices hechas recuerdo.	85
Módulo 2. Luchas encarnadas:.....	91
Módulo 3. Pieles senti-gritantes.....	94
CAPÍTULO 4. EL PARTO ACADÉMICO: HALLAZGOS.	103
4.1. Entramos a la universidad: entre deseos y desigualdades.	104
4.2. Ante la desigualdad, nos organizamos: estrategias de permanencia y titulación en la UPN.	116
- 4.2.1. Apoyos institucionales.....	116
- 4.2.2. Estrategias del rebusque	118
- 4.2.3. Estrategias del borde	121
- 4.2.4. Estrategias afectivas	123
4.3. Somos profes carajo: acción colectiva.	125
CONCLUSIONES	129

Referencias Bibliográficas	134
---	------------

Anexos

Anexo N°1. Planeaciones pedagógicas.....	133
--	-----

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1.....	14
Ilustración 2.....	17
Ilustración 3.....	32
Ilustración 4.....	37
Ilustración 5.....	81
Ilustración 6.....	86
Ilustración 7.....	87
Ilustración 8.....	88
Ilustración 9.....	90
Ilustración 10.....	93
Ilustración 11.....	96
Ilustración 12.....	97
Ilustración 13.....	99
Ilustración 14.....	101
Ilustración 15.....	107

¿De qué va este mamotreto? Introducción

¡Oigan!, buenas, les tenemos tremendo chisme...

La educación superior pública y los estamentos que ella acoge llevan años de disputas, en los cuales se han pensado nuevas formas y perspectivas para propiciar el acceso a la educación de calidad de todes, generando estrategias investigativas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, socioeconómicas, y de adaptación e infraestructura; sin embargo, no podemos desconocer que lo anterior no mitiga las situaciones que refuerzan las matrices de opresión vinculadas a la clase social, el capacitismo y el género. A pesar de los avances y demandas de igualdad, la universidad sigue constituida desde perspectivas capitalistas que segregan y excluyen a quienes no cumplen con los modelos establecidos de producción. Conforme a ello, esto se ve reflejado en la persistencia de brechas de acceso y permanencia de les estudiantes en el contexto universitario.

Teniendo en cuenta lo que se ha implementado en cuanto a las políticas de inclusión en la educación superior pública, se siguen reproduciendo las desigualdades estructurales que perpetúan la exclusión. Por lo tanto, esto propone un reto valioso e inquebrantable, pues si bien la clase social y el género ya tienen amplio recorrido tanto histórico como teórico y práctico, el capacitismo ha ido emergiendo en los últimos tiempos, desde quienes se plantean la necesidad de agrietar la matriz capacitista en el ámbito educativo.

En ese sentido, el siguiente proyecto pedagógico que van a leer presenta el trabajo investigativo que surge a partir de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC) de la línea Género, Identidad y Acción Colectiva, en la cual realizamos constantemente un análisis crítico – pedagógico, remitiéndonos a teoría social contemporánea, enmarcada desde apuestas feministas, estudios de género, culturales y decoloniales. La acción colectiva de la línea surge de los procesos gestados en los que se posibilita el encuentro de divergencias.

Esta práctica adscrita a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos tiene apuestas políticas y éticas que posibilitan situar los procesos pedagógicos en los cuales el fortalecimiento del tejido social, el acompañamiento y formación de sujetos críticos son la tarea principal.

La PPIC tuvo lugar durante los años 2023 y 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional sede calle 72, nuestro hermoso “charquito” donde nace y se teje nuestro recorrido investigativo en las paredes, pasillos, plazas y calles, el espacio donde se creó *Pieles Parlantes* que a lo largo del documento se muestra como un espacio dialógico, pero a la vez el componente metodológico da esencia al recorrido. Y sí, hablamos de un espacio dialógico porque *Pieles Parlantes* más que el nombre con sentido fue un lugar seguro de amor, construcción y reflexión, ya que, identificamos que somos las precursoras en visibilizar las trayectorias educativas de los participantes de *Pieles Parlantes* UPN y a su vez encontrar, cómo han sido atravesadas por la intersección de clase, capacitismo y género (CCG), remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo, así que es un espacio que enfrenta la intersección de estas tres formas de opresión, a través de un enfoque crítico y dialógico con la búsqueda de posibles formas en que estas exclusiones se manifiestan en la experiencia educativa y en la manera cómo los participantes generan estrategias para superarlas.

Pieles Parlantes UPN nace como un matrimonio académico, que deviene en un grupo estudiantil perteneciente a la licenciatura en educación comunitaria (LECO) una identidad colectiva y comunitaria cuyas trayectorias educativas se juntan para cuestionar los impactos de la clase social, el capacitismo y el género (CCG) en su formación, y el posterior reflejo en su práctica pedagógica.

Notamos que a partir de estos impactos existen algunos dolores heredados y cicatrices hechas recuerdo, cuyas respuestas derivaron en luchas encarnadas que, al constituirnos en espacio dialógico, resultaron situando a la Piel Parlante como apuesta senti-gritante.

A partir de un proceso de caracterización al interior de la universidad pedagógica nacional (UPN) sumado a inquietudes de María José y Ammarantha, llega la siguiente pregunta investigativa:

¿De qué manera las exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género (CCG) han impactado en las trayectorias educativas de los participantes de *Pieles Parlantes*, condicionando así su permanencia y las estrategias de sustento al interior de la Universidad Pedagógica Nacional?

Esta pregunta es más que pertinente y relevante en la LECO, una licenciatura que ubica el cuerpo físico y emocional en el centro, y cuyo interés es el de construir comunidad educativa y pedagógica, allí donde el clasismo, capacitismo y machismo ha roto el tejido social.

Así mismo, *Pieles Parlantes* se constituyó como una metodología de tipo cualitativa empleando tres módulos: Dolores heredados, cicatrices hechas recuerdo, luchas encarnadas y pieles senti-gritantes.

Lo anterior enmarcado desde las estrategias transitorias de las pedagogías queer, la didáctica no parametral y el diálogo de saberes. Conforme a ello, cada encuentro es memorable porque se compone de tres momentos claves: En primera instancia, *la chisma y red de afecto*, su intención partía desde preguntar “¿Cómo estaban? y ¿Cómo se sentían?” pero a modo de chisme, mientras se compartía un alimento como símbolo de cuidado, pero también de apertura al espacio dialógico. El segundo momento, “*Bueno, a lo que vinimos vamos*” y como su nombre lo expresa dábamos inicio al taller en el cual se hilaba el diálogo de saberes junto la chisma que se transformaban en construcción colectiva de lo abordado; finalmente, el

Cierre tranquilo momento en el que se dan reflexiones en torno al tema abordado, aunque su intención era que se convirtiera en un lugar seguro para expresar pensamientos, ideas u opiniones sin miedo o pena alguna, siendo importante no dejar heridas abiertas.

A partir de este panorama, este trabajo trae consigo 4 capítulos, de los cuales posiblemente sus nombres llamen la atención, esto porque, aunque se retome posteriormente en *Chisma Previa*, a modo de provocación en el momento en que Majo y Amma se unieron en este camino decidieron tener un matrimonio académico; del cual nacería un hermoso bebé. El primer capítulo se titula “chisma previa: caracterización” en el que se dan algunos chismes personales, educativos y sociales de la UPN, damos respuesta a una serie de preguntas que surgen alrededor de la construcción de la propuesta investigativa de *Pieles Parlantes*, en la que se enmarcan las siguientes preguntas ¿qué es eso de *Pieles Parlantes*? ¿Por qué *Pieles Parlantes*? ¿Quiénes somos las *Pieles Parlantes*? En donde situamos a cada uno de los participantes desde sus vivencias personales.

Luego del panorama, nombramos a este segundo capítulo “Posturas claras y referentes espesos: marco referencial”; en el que situamos el lugar de la educación comunitaria; acto seguido nos encontramos con el recorrido por nueve antecedentes investigativos propuestos desde nuestras categorías de análisis y en donde comprobamos que nuestra investigación se enmarcaría como el primer caso que realice este rastreo del impacto en las trayectorias educativas sobre la intersección de exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género; los cuales ubicamos teóricamente en el último apartado del capítulo desde autores como Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, Pierre Bourdieu, Emilio Tenti Fanfani, Robert Mc Ruer; Joan Scott y Judith Butler respectivamente.

Para el tercer capítulo nombrado “Lo hicimos rico: metodología”, en el cual destacamos que acudimos a una metodología pedagógico-feminista con un enfoque interseccional, guiadas por Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegali y Valentina Stutzin (2019); las pedagogías queer

entendidas desde Alanis Bello (2018) y la didáctica no parametral de Estela Quintar (2006). También retomaremos algunos postulados de Claudia Korol sobre el diálogo de saberes y el taller pedagógico planteado por Alicia Alfaro y Maynor Badilla (2015). Lo anterior dio cimientos firmes y concisos para plantear la Metodología *Piel Parlante* de la cual ya se mencionaron sus momentos y los módulos que la contuvieron.

Para finalizar, al poner en dialogo nuestros objetivos con la experiencia de les participantes, así como también con les referentes teóricos; de este dialogo surgieron tres hallazgos. El primero: “Entramos a la universidad: entre deseos y desigualdades”; el segundo: “Ante la desigualdad, nos organizamos: estrategias de permanencia”; del cual surgieron cuatro sub-hallazgos: apoyos institucionales, estrategias del rebusque, estrategias del borde, estrategias afectivas, somos profes carajo: acción colectiva.

Cerraremos esta introducción, recordando que apalabrar este chisme pedagógico que derivó en plantar comunitariamente la semilla Piel Parlante, conmueve nuestros corazones porque cual coro del Himno UPN, nos hace senti-gritar que:

“Somos las voces de la universidad, sembramos flores donde hay adversidad”.

(Universidad Pedagógica Nacional, s.f., 0:04).

Para efectos del presente trabajo de grado planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general

Visibilizar las trayectorias educativas de les participantes de *Pieles Parlantes* UPN y a su vez encontrar cómo han sido atravesadas por la intersección de clase social, capacitismo y género (CCG), remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo.

Objetivos específicos

1. Identificar a través de las trayectorias educativas exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género que enfrentan los participantes de *Pieles Parlantes* al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.
2. Constituir un espacio dialógico que posibilite hablar de clase social, capacitismo y género, echando chisme sobre aquellas exclusiones vividas y a la vez las estrategias de permanencia de los participantes de *Pieles Parlantes* UPN.
3. Distinguir el posicionamiento académico y político de los educadores comunitarios en la experiencia universitaria al momento de evidenciar la intersección de clase social, capacitismo y género, la cual deriva en exclusiones que complejizan la permanencia y titulación de los participantes de *Pieles Parlantes*.

Finalizaremos esta introducción dando un abrebocas de las conclusiones de este proyecto pedagógico:

Los participantes de *Pieles Parlantes* evidenciamos impactos de clasismo, capacitismo y machismo en las trayectorias educativas; es así como el constituir un espacio dialógico permitió a los participantes juntar sus trayectorias vitales y educativas en aras de construir red afectiva, al tiempo de reflexionar, cuestionar y retar prácticas clasistas, capacitistas y machistas.

Se da lugar a la línea de género como semillero investigativo potente, pertinente y relevante para las apuestas comunitarias. Reconocimos, evidenciamos y ponderamos las estrategias para la permanencia y titulación al tiempo que hicimos un llamado por un aumento en la cantidad de apoyos de sostenimiento institucionales que no solo mitiguen los impactos de la CCG, sino también garanticen el derecho a una educación pública, de calidad, no machista y no capacitista. Finalmente situamos la LECO como una licenciatura diferenciada de la

educación popular y que propende por pedagogías sensibles, corporales y teóricamente sustentadas.

CAPÍTULO 1. CHISMA PREVIA: CARACTERIZACIÓN.

“Me gustan los estudiantes, porque son la levadura, del pan que saldrá del horno, con toda su sabrosura. Para la boca del pobre que come con amargura, caramba y zamba la cosa, viva la literatura”.

(Sosa, 1973, 01:30)

Antes de que lean este trabajo de grado queremos contarles:

¡Buenas, buenas!

Somos María José y Rose Ammarantha, de aquí en adelante, seremos Majo y Amma.

Amma, es ciega desde los 2 años y travesti de nacimiento, quien la respeta, la trata en femenino; ella ha estudiado, trabajado y protestado conscientemente desde los 4 años. Se egresó del Colegio Distrital Gerardo Paredes, y se “curtió¹” en la calle y por una crianza masculina.

Majo, es costeño-cachaca, se siente regañada si no le llaman “Majo”; ella ha camellado desde la infancia con una sensibilidad endurecida al haber crecido en un taller de mecánica, espacio meramente patriarcal y rudo, en donde su madre ha trabajado como “todera” desde que ella tenía 5 años, sin embargo, en casa le “pulieron²” su crianza femenina.

Por otra parte, somos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, que como dice una arenga, “somos profes carajo”. La imagen relacionada a

¹ Forma verbal popular extendida en Bogotá para referirse a vivencias que endurecen el carácter.

² Forma coloquial que hace referencia a corregir, retocar o perfeccionar en este caso específico la crianza.

continuación, corresponde al *MINI – ARENGARIO ESTUDIANTIL VOL 1*, el cual fue creado por María Monroy y Ammarantha Wass, actualmente reposa en el Centro Tiflotecnológico, en la Biblioteca Central UPN.

Ilustración 1



Nota. *Imagen tomada del MINI – ARENGARIO ESTUDIANTIL - VOL 1. Archivo personal fotográfico, 2023.*

Juntas somos soñadoras de la transformación, frustradas por la cantidad de opresiones que nos “espichan³”, y encontramos en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO) una trinchera⁴ para, entre otras cosas, situar a la piel parlante como una apuesta sintiente y gritona.

³ Forma verbal popular similar que aplastar, oprimir y apretar.

⁴ Espacio colectivo donde florecen la creatividad y las apuestas pedagógicas.

Así, nuestras pieles se acarician para sanar y hablar de sus dolores; son pieles que exponen las cicatrices impresas por el clasismo, machismo y el capacitismo. Cerraremos diciendo de nosotras, que somos esposas académicas y nos juramos parir juntas el presente trabajo de grado.

Para iniciar, este capítulo consta de tres partes. Primero, ubicaremos a la UPN y la LECO en clave de clase social, capacitismo y género (CCG); segundo, situaremos cómo se constituyó *Pieles Parlantes*, y, por último, cerraremos con la caracterización de quienes participan en ella.

Sin embargo, queremos comentarles de manera general a qué nos referimos cuando hablamos de interseccionalidad, clase social, capacitismo y género, desde algunos autores y desde nuestra experiencia, tanto personal, como pedagógica, para posibilitar una comprensión inicial de nuestras categorías, que, finalmente se desarrollaran de manera amplia en capítulos posteriores.

Por esta razón, comprendemos la interseccionalidad a partir de la perspectiva planteada por Kimberlé Crenshaw quien menciona que es usado “para confrontar el hecho de que muchos de nuestros problemas de justicia social como el racismo y sexismo a menudo se solapan creando múltiples niveles de injusticia social” (Crenshaw, 2016, 4:57).

Desde *Pieles Parlantes* hemos logrado posibilitar un diálogo basado en las experiencias de los participantes, destacando la importancia de situarlas a partir de sus contextos personales, sociales, culturales, políticos, económicos e históricos. Este enfoque nos permite visibilizar las interacciones, entre las diversas formas de privilegios y opresiones que se encuentran en estas experiencias situadas con sentido.

Como lo sustenta, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2001), en el capítulo 3 “cómo se construye una clase social” del libro “*Poder, Derecho y Clases Sociales*”, entendemos que

dicha clase es creada a partir de unas relaciones estructurales y estructurantes, por ende, somos agentes sociales que no contamos con la misma cantidad de capitales (económico, cultural y simbólico), por lo cual se establece una distancia entre los diferentes grupos sociales. Este desequilibrio contribuye a que se nos homogenice lo mayor posible, al interior de cada grupo social.

Es así como, *Pieles Parlantes* ha sido parte fundamental en todos los encuentros, el traer a la conversa nuestras prácticas y experiencias, para entender cuáles han sido nuestros condicionantes de clase, dimensionar nuestra posición en el espacio social.

Para responder cómo entendemos el capacitismo nos remitimos a la teoría Crip, (teoría chueca) de Robert McRuer; quien tomaría el aporte conceptual de Adrienne Rich sobre la “heterosexualidad obligatoria”, entendida como aquella imposición que “refuerza o naturaliza las ideologías dominantes sobre el género y la raza”, y así plantear el mandato social existente de una “capacidad corporal obligatoria” que también es compulsiva, opresiva y prescriptiva.

“Ser capacitado/a significa ser capaz de los esfuerzos físicos normales requeridos en un sistema particular de trabajo” (McRuer, 2021, p. 29). En el siglo XIX, en pleno auge del capitalismo industrial, emerge una identidad capacitista; es decir, la asunción de la existencia de un ser capaz y por ser discapacitado (incapaz). De esta forma, esta subjetividad se torna un referente en la educación y, en consecuencia, tiene impactos en los integrantes de *Pieles Parlantes*.

Por otra parte, abordamos el concepto de género a través del prisma propuesto por Judith Butler (2007), quien sostiene que el género es una categoría social y cultural en constante construcción. Según esta autora, esta construcción se realiza mediante actos performativos, acciones repetidas que reproducen prácticas y representaciones influenciadas por expectativas sociales. Por esto, el género se manifiesta en aspectos que van desde la

vestimenta que elegimos hasta nuestras formas de comportarnos, hablar, relacionarnos con otros, así como nuestros gestos y discursos, entre otros aspectos. En este sentido, comprendemos que la diferencia sexual no es un dato biológico, estable, fijo e inmutable, sino que se trata de un efecto de un sistema de poder que institucionaliza, por medio de la naturalización, la arbitrariedad del dimorfismo sexual. Como también lo ha señalado la filósofa María Lugones (2008), el sexo/género es producto de una larga historia de colonización y de articulación racializada en la que los sujetos han sido marcados como “hombres” y “mujeres” de acuerdo con perspectivas eurocéntricas, en las que aquellos cuerpos que no encajan en la coherencia obligatoria de un cuerpo masculino con pene o un cuerpo femenino con vagina han sido codificados como monstruosos, no-humanos. De este modo, cuando nos referimos al género no hablamos de la construcción cultural del sexo como dato biológico, sino como tecnología de poder que inscribe de manera sistemática un orden sexuado que refrenda la dominación masculina, la heterosexualidad obligatoria, el dimorfismo sexual y el binarismo como destino.

1.1 Algunos chismecitos de la UPN

Ilustración 2



Nota. *Mural UPN calle 72- ¿QUÉ HARÍAS SIN LA PEDA?* Archivo personal, 2023.

Quien ha estudiado o se ha acercado a la educación superior pública en Colombia sabe de tropiezo, farreo, precarización, entiende y comprende las diferencias entre una educación vista como servicio o como derecho. Así vivimos muchos, la experiencia educativa en la Pedagógica, universidad orgullosamente pública, y en pie de lucha y resistencia.

La Universidad Pedagógica Nacional, una universidad que de “nacional” solo tiene el nombre, ya que su influencia es de carácter distrital y regional. Según la información recolectada por la Oficina de Desarrollo y Planeación de la UPN, para el periodo 2023-2, contaba con “8.502 estudiantes matriculados en pregrado” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). Actualmente la UPN cuenta con 4 sedes propias a saber: Valmaría, Parque Nacional, Nogal, y calle 72. Además, tiene presencia en la universidad pública de Kennedy (UPK), un multi-campus que comparte con otras instituciones de educación superior (IES).

En cuanto al nivel socioeconómico⁵ según los tableros de matrícula de la Oficina de Desarrollo y Planeación de la UPN, se refleja la estratificación de la siguiente manera:

Estrato 1, 1.419 estudiantes (16,7%).

Estrato 2, 4.896 estudiantes (57,6%).

Estrato 3, 2.121 estudiantes (24,9%).

Estrato 4, 55 estudiantes, (0,6%).

Estrato 5, 4 estudiantes (0,0%).

Estrato 6, 0 estudiantes (0,0%).

(Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

⁵ Si bien para este trabajo tendremos en cuenta el estrato socioeconómico como indicador de la posición social, entendemos que esto no refleja una percepción unívoca de la clase social.

Por lo anterior, la UPN ha establecido, a través de diferentes dependencias apoyos para el sostenimiento económico, con prioridad meritocrática a mejores promedios. Estos apoyos son:

1. Programa de Apoyo a Servicios Estudiantiles (ASE) generado por la Subdirección de Bienestar Universitario: Es un sistema de apoyo con remuneración económica para estudiantes de pregrado con algún tipo de vulnerabilidad. Este beneficio tiene capacidad para 100 estudiantes activos con un reconocimiento económico hasta de 2 salarios mínimos legales vigentes, pagados en 2 cuotas a lo largo del semestre académico.

2. Grupo Estudiantil de Protocolo Institucional: Es un apoyo proporcionado por la Oficina de Relaciones Interinstitucionales (ORI), conforme al artículo 15 del acuerdo 038 del Consejo Superior universitario, del 2004. Se seleccionan 8 estudiantes, para un apoyo económico equivalente al 50% de un salario mínimo legal vigente, cada mes vencido, durante 7 meses anuales.

3. Monitorias de Investigación: Son promovidas desde el centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Se brinda un apoyo de 2 salarios mínimos legales vigentes, que se entregan al final del periodo académico, a 156 estudiantes para el periodo 2024-1; el acuerdo 038 del Consejo Superior en 2004.

4. Monitorias de Docencia y Gestión Institucional: Este apoyo lo genera cada facultad, y consta de la entrega de 2 salarios mínimos legales vigentes al final del periodo académico. Para la Facultad de Educación en el periodo 2024-1, se generaron 20 cupos, Acta 09 del 2024-1 y reguladas por el Acuerdo 038 de Consejo Superior en 2004.

5. Servicio de Alimentación Subsidiada: La UPN brinda a sus estudiantes un subsidio de alimentación, lo cual nos permite en el presente año 2024, acceder a desayuno y almuerzo con un costo de 2.200 pesos por cada servicio. Para corroborar consultamos a la referente actual

encargada de este servicio en la Subdirección de Bienestar Universitario Sandra Lorena Solarte López (2024), y con base en el registro de estudiantes matriculados al semestre 2024-1 se tuvo una cobertura del 57% sobre el total de estudiantes de la UPN.

Si bien la UPN ofrece los apoyos mencionados, los maestros en formación tienen que generar otras estrategias adicionales para poder sostenerse económicamente, alimentarse, mitigar algunos vacíos educativos. Sin dejar de lado que el género y la “capacidad corporal obligatoria”, colocan barreras extra para culminar con éxito el paso universitario.

En cuanto a lo económico, nosotras hemos trabajado tanto dentro y fuera de la UPN en diversos empleos. Por ejemplo, vendimos tinto, aromática y cigarrillos, ventas que Majo hacía en clase, hasta que sus termos se le cayeron y rompieron; o las ventas de Cachaça de Amma, por la cual Bienestar Universitario le amenazó con un proceso disciplinario, a pesar de que ella no era la única que gestionaba este tipo de ventas.

Cuando hablamos de vacíos educativos, nos referimos a que nosotras no llegábamos tranquilas a estudiar a casa, debido a la necesidad de trabajar. Además, nuestros cuidadores ni siquiera tenían hábitos de lectura; nuestra oferta cultural provenía mayoritariamente del canal público Señal Colombia, cuya franja infantil siempre ha destacado por contenidos educativos.

De hecho, durante el taller sobre trayectorias educativas que realizamos, descubrimos que la lectura llegó a nosotras más como un castigo que como un deleite. No teníamos un sitio dedicado al estudio, de ahí que nuestros cuadernos en ocasiones llegaban con las hojas sucias, arrugadas, con manchas de sopa, y una sentía vergüenza porque, además, los profes la hacían sentir mugrosa. Esta experiencia reflejaba cómo los hábitos de lectura y oportunidades educativas son influenciados por los privilegios de clase.

Los hábitos de lectura están relacionados con prácticas asociadas a privilegios de clase, en los que tener tiempo y habilidad para leer libros resulta un lujo que muchas familias de

sectores populares no se pueden dar. Por ejemplo, aunque la madre de Amma la impulsaba a leer, no consideraba que el estudio fuese una prioridad. Este tipo de mensajes eran contradictorios ya que, por un lado, se le pedía dedicación al conocimiento mientras que, por otro, no contaba con un entorno ni herramientas propicias para desarrollar sus capacidades. En una ocasión, la madre de Amma le pidió que quitara de la radio los programas de la historiadora Diana Uribe y que se dedicara a escuchar las cumbias de la emisora “Ecos del Palmar”. Su madre le espetó: “¿pa’ que oye eso?, Parece de los evangélicos.”

También nos diría Amma que la mayoría de las personas ciegas tienen una ortografía pésima. Mientras que en la cotidianidad les niños promedio podían leer letreros, etiquetas del supermercado, entre otros muchos ejemplos, las infancias ciegas no tienen siempre un acceso directo a la lectura.

Por su parte, desde su trayectoria educativa Majo entro al colegio a los 3 años, debido a que no había quien la cuidara en casa, y el colegio dio la opción de admitirla bajo estas circunstancias, por lo que en grado kínder mientras que sus compañeros de 5 y 6 años ya sabían leer, escribir y tenían nociones sobre los números; ella con solo 3 años apenas estaba afianzando sus habilidades comunicativas, motivo por el cual se sentía en desventaja y se frustraba porque sus compañeros la trataban de “bruta” o en los trabajos grupales la dejaban de lado, para esta época también fue diagnosticada con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Durante la primaria en la mayoría de las clases la llevaban a el espacio que había otorgado el colegio para la atención de terapia ocupacional y fonoaudiología, así como los fines de semana también debía asistir a más espacios de estas especialidades; esta situación se repitió durante toda su primaria, hasta que, en grado quinto, las directivas del colegio tomaron la decisión de que Majo repitiera el año debido al bajo rendimiento y a modo de nivelarla con el grupo que venía un grado atrás.

Es decir, que mientras Amma quería estudiar en casa, pero no la dejaban, Majo por su lado también deseaba estudiar, pero constantemente la hacían sentir inferior y “bruta” por tener un proceso diferente al del resto de sus compañeros.

Ya como adultas, entendimos un poco que los cuchos y cuchas⁶ a su manera, creían que el estudio haría que no tuviésemos que trabajar como ellos. Sin embargo, a la larga, nosotras terminamos replicando muchas de sus estrategias para mantenernos a flote.

Algunas estrategias para la permanencia evidentes al recorrer la UPN son la gran cantidad de chazas de ventas informales, las publicaciones en redes sociales donde los estudiantes ofrecen sus emprendimientos, grupos de estudio entre amistades para superar los vacíos en la formación, compartir el alimento entre varios, colarse en el transporte público, recuperar productos en almacenes, entre otras.

Así, nos toca entonces trabajar, estudiar y protestar con hambre, baja autoestima, y siempre compensando con sobreesfuerzo la falta de acceso a lo que el sociólogo Pierre Bourdieu denomina el capital cultural, social y económico. De hecho, no es secreto que una de las aspiraciones al entrar a una universidad es el ascenso social, “salir de pobres”, o como lo mencionó Emilio Tenti en el texto *“La escuela bajo sospecha”*, “en efecto, las evidencias indican que la educación para ciertos grupos cumple con estas expectativas, aunque no modifica las asimetrías sociales entre dominantes y dominados”. (Tenti, 2021, p. 199).

En términos de género, la UPN nació en 1955 como una institución femenina, para luego hacerse mixta en 1962. Sin embargo, la docencia es una labor que aún es feminizada, (mayoritariamente femenina y precarizada) y que se denota con mayor fuerza en licenciaturas como en Educación Infantil (LEI) que, según los datos proporcionados por la página de

⁶ Palabra Chibcha cuyo sustantivo en femenino refiere a “mujer más bella que el arcoíris”, actualmente utilizada de manera popular para referirse a la madre y en masculino al padre.

estadísticas de la Universidad Pedagógica Nacional, al 2023 –2 contaba con un total de 571 estudiantes, de los cuales 556 (97.4%) eran mujeres y solo 15 (2.6%) hombres. En el caso de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) para 2023-2, había 389 estudiantes, de los cuales 353 de ellos, el (90.7) % eran mujeres y 36 (9.3 %) hombres. En la Licenciatura en Electrónica, para 2023-2, tenía 103 estudiantes, donde 86 (83,5%) eran hombres y 17 (16.5%) mujeres. Por lo que se evidencia que hay una división sexual de la elección profesional en nuestra universidad.

En la universidad diversos maestros y estudiantes se han organizado desde 2015, comenzando con la creación de la Mesa de Género como parte del Observatorio de Derechos Humanos. De esta iniciativa, surgió el Plan de Transversalización de la Igualdad y Equidad de Género, compuesto por seis componentes: gestión del conocimiento no androcéntrico, prevención de violencias basadas en género, participación y representación con equidad, cultura libre de sexismo, comunicación no sexista y planeación con enfoque de género.

En 2019, el Plan de Transversalización fue incorporado al Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024, estableciendo así la política institucional de género y cuidado. Para comprender mejor esta política, citamos algunos principios del capítulo 3:

La Política Institucional de Género y Cuidado, implica un posicionamiento de tipo político con alcances técnicos y financieros, que evidencian el compromiso de la formadora de formadores, en atender las posibles brechas que dificultan la igualdad entre los diferentes miembros de la institución, en un quehacer constante de visibilizar, sensibilizar, evaluar, e implementar acciones en clave de superación de las desigualdades y dificultades producidas por las estructuras de género, en cruce con las diferentes variables de disparidad (etnia, clase, discapacidad, generación, orientación sexual). (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 5)

En 2018, se conformó la "Banda Sin Miedo", una colectiva estudiantil que trabajó activamente en estos temas. Además, para 2024 se mantienen las siguientes iniciativas:

Desde el cuerpo docente se ofrece la Cátedra Institucional de género, del mismo modo materias electivas como "*Pedagogías queer*", "*Cuidados comunitarios y producción de lo común*" y "*Amor, sexualidad, género y educación*". También existen semilleros de investigación, como "*Tecnología, Ruralidad y Género*" de la Facultad de Ciencia y Tecnología, y el semillero de "Arte y Género" de la Licenciatura en Artes Escénicas. La Mesa de Género de la Licenciatura en Filosofía también sigue vigente.

De manera independiente, las estudiantes han formado la Brigada de Mujeres Antifascistas. Asimismo, la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU) promueve escuelas de formación y espacios académicos para situar el lugar político del género y la mujer.

Esto último es relevante para entender cómo la comunidad universitaria ha pensado la clase social, el género, la discapacidad. Como señaló el otrora rector de la UPN, el profesor Leonardo Fabio Martínez en su artículo en el sitio web del periódico *El Espectador* titulado "UPN pionera y líder de la educación inclusiva en el país" del año 2021; mencionó que "el trabajo desarrollado en este campo la ha hecho merecedora de galardones como el otorgado por el Ministerio de Educación Nacional en 2018, que la reconoce como la institución que fomenta la inclusión" (Martínez, 2021).

Lo ya escrito muestra que la UPN ha transitado por diferentes modelos conceptuales para abordar la categoría de discapacidad. Un primer abordaje se dio desde el modelo médico rehabilitador que iba de la mano con la educación integradora; para luego, entender la discapacidad desde el modelo social propuesto en la Convención Internacional sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad⁷, en el año 2006, espacio que configuraría la educación inclusiva como modelo educativo predominante.

Pero, antes de dicha convención, es en la década de los 90 cuando la UPN y en general el marco educativo en el país propendió por pasar de la educación integradora hacia una educación inclusiva. Al respecto, la educación integradora, en ese contexto se basaba en las necesidades educativas especiales (NEE), y ofrecía una formación segregada; con la existencia de instituciones educativas para personas ciegas, otras instituciones para personas sordas, etc. Un ejemplo de ello es el “Instituto Juan Antonio Pardo para Niños Ciegos”, ubicado en la localidad de San Cristóbal en Bogotá.

Fue a partir de la Declaración de Salamanca⁸ (España) en el año de 1994, que se da un viraje conceptual para hablar de “educación inclusiva” que “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano”. (Parra, 2011, p. 143) Y para detallar más los avances en cuanto al proceso de admisión, permanencia y titulación de las personas con discapacidad en la UPN es importante mencionar lo siguiente, el Acuerdo N° 007 de 04 de mayo de 2006 es en el cual la universidad adopta ciertos criterios de admisión y establece los siguientes requisitos para pregrado según el ARTÍCULO 1°

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

⁷Acuerdo cuyo propósito consiste en proteger y garantizar el disfrute pleno y la igualdad de los derechos y las libertades fundamentales a todas las personas con discapacidad, así como fomentar y promover el respeto por su dignidad inherente.

⁸ Promueve la educación inclusiva, abogando por adaptar los sistemas educativos para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los estudiantes, con y sin discapacidades.

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

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

No obstante, en el PARÁGRAFO 2° de este mismo Acuerdo notifica que: “los aspirantes con limitación auditiva deberán inscribirse a la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial” (Universidad Pedagógica Nacional, Acuerdo 007 de 2006, p. 1); esta fue la única referencia que se hizo respecto a la población con discapacidad.

Posteriormente, en el año 2018 se crea el Acuerdo N° 008 “por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora” (Universidad Pedagógica Nacional, Acuerdo 008 de 2018, p.

1). En este Acuerdo se establecieron los siguientes requisitos para el proceso de admisión

1. Haber presentado el Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior.
2. Realizar el proceso de inscripción en las fechas establecidas por la Universidad.
3. Indicar en el formulario de inscripción la población a la que pertenece.
4. Indicar expresamente en el formulario de inscripción, la decisión de optar por el proceso de admisión inclusiva para aspirantes: Sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora.
5. Presentar el certificado médico o documento idóneo que acredite la calidad de pertenencia a la población respectiva.
6. Firmar el consentimiento informado para la realización de la caracterización de necesidades de apoyos y su deseo de recibir ajustes razonables que ofrece la Universidad.
7. Acudir a la citación para la caracterización de necesidades de apoyos.

8. Presentar la totalidad de pruebas de admisión del Proceso Ordinario, en los términos establecidos por la Universidad.
9. Cumplir con todos los requisitos exigidos por la Universidad para ser estudiante.
(Art 2, pp. 2-3).

Desde la implementación de este acuerdo, se consolidaron las diferentes definiciones dependiendo de la discapacidad, así como las necesidades de apoyo (Sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora); se asignaban mínimo 15 cupos y máximo 20 cupos para el ingreso al Semestre 0⁹. En el 2021 con el Acuerdo 012 de 03 de marzo de 2021 se modifican los artículos 7 y 8 del Acuerdo 008 del 2018 que estipulaban la funcionalidad y capacidad del semestre 0. En cuanto al cupo, se establece un mínimo de 10 y un máximo de 20 aspirantes. Si el número de aspirantes supera o no alcanza este rango, el Proyecto Manos y Pensamiento¹⁰ y la LEE ajustarán los procesos durante el Semestre 0. Además, se han establecido ciertos párrafos para asegurar una mayor igualdad de derechos y deberes de los aspirantes.

Otros programas y proyectos activos son el Proyecto Manos y Pensamiento, el cual proporciona apoyos en la población sorda para la admisión y permanencia de aspirantes y estudiantes de la UPN, Semestre 0, servicios de interpretación, cursos de lengua de señas colombiana, materiales pedagógicos accesibles. Adicionalmente, grupos de investigación con propuestas de modelos educativos accesibles para personas sordas, el fortalecimiento de la lengua de señas, estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras iniciativas.

⁹ Asignado a estudiantes sordos, donde deberán aprobar espacios académicos para posibilitar aproximación al proceso de pregrado, pero este semestre 0 no significa su admisión a los programas de pregrado.

¹⁰ Proyecto que fomenta la inclusión y el aprendizaje de estudiantes sordos en la UPN mediante ajustes y condiciones adecuadas, y mejorar la educación de la comunidad sorda mediante la investigación y propuestas pedagógicas.

Igualmente, el Programa de Apoyos para las personas con discapacidad y/o talentos y capacidades excepcionales y sus familias PRADIF, aporta a la inclusión de personas con discapacidad desde 3 apoyos:

- Apoyo Orientación Informativa que “busca orientar acerca de los programas y servicios de carácter público y privado” (PRADIF- Facultad de Educación, 2024)
- Apoyo Valoración Pedagógica “Consiste en identificar las capacidades y habilidades de niños y jóvenes con discapacidad y/o talentos y capacidades excepcionales por medio de los siguientes momentos: valoración pedagógica, estilo de aprendizaje, informe pedagógico y plan casero de apoyo” (PRADIF- Facultad de Educación, 2024).
- Apoyo Formativo “Contribuye al proceso de formación de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, familias y cuidadores, así como también de estudiantes, docentes y profesionales afines a la educación” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Finalmente, se encuentra El Centro Tiflotecnológico¹¹ Hernando Pradilla Cobos ubicado en la Biblioteca Central de la UPN Calle 72, cuyo “propósito fundamental es apoyar el acceso a la información de las personas ciegas y con baja visión que pertenecen a la comunidad universitaria de forma autónoma y oportuna” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024); Este ofrece servicios de formación, apoyos pedagógicos y asesoría en cuanto a la accesibilidad relacionadas con la inclusión; prestamos de equipos tecnológicos y tiflotecnológicos y la adaptación de material bibliográfico.

¹¹ Tecnologías y dispositivos diseñados para ayudar a personas con discapacidad visual.

1.2. A todas estas, ¿qué es eso de *Pieles Parlantes*?

En 2022 nos conocimos en el IED Gerardo Molina Ramírez, espacio en el que realizamos nuestra práctica de la Fase Escuela Sin Fronteras, iniciamos creando un proceso de cuerpo y amor propio en grado 6^º. La idea base fue juntar apuestas en términos de cuerpo, emocionalidad, amor propio, consentimiento, violencias, exclusiones, amor romántico, entre otros temas.

En este espacio trabajamos con estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, provenientes de entornos sociales similares a los nuestros. Fuera de las aulas, nos abrumaba la forma de habitar en la universidad después de la pandemia de Covid-19 acontecida en el año 2020, ya que muchos estudiantes no tenían el dinero para volver o retornar a las dinámicas presenciales de un momento a otro. Nos preguntábamos: ¿Cómo aseguraríamos nuestra permanencia en el proceso educativo?

Al finalizar la práctica de Escuela Sin Fronteras, (ya estamos en el periodo 2023-1) nos reencontramos en el espacio de línea de investigación “Género, Identidad y Acción Colectiva”, cuando un día Amma dijo lo siguiente:

“Oigan, no es justo que los juiciosos se hagan juntos jajaja, yo creo que cada juicioso debería elegir a su vago favorito.

Majo, ¿me elegirías tu vaga favorita? ¿quieres ser mi esposa académica?”

Majo dijo que sí, y se celebró con unas “polas” en la Plaza Camilo Torres, plaza que sería el primer espacio físico de encuentro para las *Pieles Parlantes*.

El suceso anterior se complementaría en el segundo semestre de 2023 durante el conversatorio: “Conmemoración Día de la Eliminación de las Violencias Contra la Mujer”, en el

cual Amma y Alanis eran ponentes, mientras que Majo andaba tras bambalinas gestionando mil y una cosas para el mismo.

Al final, Amma le dice a la maestra:

“Nena, te tengo un conspire: Majo y yo somos esposas académicas, ¿quieres ser nuestra madrina?”

Como Alanis andaba aturdida por sus fans, y se estaba cerrando el conversatorio, al principio creyó que la Ammarantha se nos casaba y Amma tuvo que aclarar entonces:

“Ridícula, cual casarse, te hablo de un matrimonio académico ¿suena y provoca?”

La maestra aceptó, y este matrimonio se fue llenando de más integrantes.

1.3. ¿Por qué *Pieles Parlantes*?

Nuestro primer nido matrimonial fue la Fundación Lxs Locxs¹², ubicada en el barrio Suramérica de la localidad de San Cristóbal en el barrio 20 de Julio. Allí se citan diferentes personas del barrio que acuden para cubrir necesidades alimenticias, afectivas y formativas.

De este modo, procuramos situar el cuerpo en el centro de la experiencia formativa, y pensando en una manera llamativa que convocara la piel, entramos en un juego de palabras, para saber qué podría describir de manera simbólica el espacio. Caminábamos por la calle y pasó un vendedor ambulante con un parlante “a todo timbal”.

¹² La Fundación surge desde el año 2011 y legislativamente es reconocida en 2019; la fundación se crea con la finalidad de posibilitar un espacio de participación y formación para las personas diversas, en especial a la población trans; desde las luchas por el reconocimiento, la reivindicación de sus derechos humanos, generar redes de apoyo tanto con entidades públicas y privadas como comunitarias; así como también la participación en la formulación, aprobación y veeduría de políticas públicas en Colombia. Reivindican la concreción de una ley integral trans que recoja derechos y deberes para la ciudadanía trans y al mismo tiempo repare la deuda histórica con las disidencias sexuales.

Amma reflexionó que cuando nos encontramos en confianza, no hay quien nos baje el volumen, a lo que Majo complementaría diciendo: "*Parecemos parlantes a todo timbal*".

Y así ya teníamos un nombre que recogía nuestras apuestas y sensorialidades: *Pieles Parlantes*.

El espacio se quedó sin participantes y junto con Coqueta, la directora de la Fundación, decidimos finalizar los encuentros. Al mismo tiempo, con algunos compañeros, reflexionábamos de nuevo este tema de habitar la universidad con hambre, con luchas internas y con algunas estigmatizaciones sobre los cuerpos: nuestra gente pedía *Pieles Parlantes* en la UPN.

La convocatoria al espacio de *Pieles Parlantes* en la UPN inició mediante redes sociales de Amma. Esto debido a que ella permanece en constante interacción con sus contactos, así como también sus "fans" como suele nombrarlos. Ellos siempre están esperando su contenido, ayudan y posibilitan la convocatoria de los espacios. En cambio, las redes sociales de Majo no son usadas de manera continua, y ella sentía que estas convocatorias no tendrían éxito a través de sus redes.

Ilustración 3



Nota. Flyer convocatoria *Pieles Parlantes* 2023-2. Archivo fotográfico personal, 2023.

Durante todo el segundo semestre de 2023, el anterior flyer fue el principal método de invitación, por el cual convocábamos los miércoles de 2:00 PM a 4:00 PM, con posibilidad de extensión o reducción del horario según el taller y disponibilidad. Esta invitación se realizaba en la Plaza Camilo Torres UPN calle 72. Por todo esto, podríamos afirmar que *Pieles Parlantes* se hizo corpórea durante 2 años (2023 y 2024), puesto que la idea inicial del espacio siguió vigente a pesar del cambio de lugar y población.

La convocatoria se anunciaba con una semana de anticipación, e iniciábamos su difusión en las redes sociales de Amma. Asimismo, se compartía en los grupos de WhatsApp y Facebook de la UPN. El subtítulo del flyer variaba dependiendo del nombre asignado al taller en nuestra programación. A través de las redes sociales, este se acompañaba de una descripción y transcripción en un lenguaje sencillo para hacerlo accesible. Tras el primer encuentro, se creó un grupo de WhatsApp para facilitar la difusión y comunicación directa con los participantes.

Durante este período, se llevaron a cabo 6 encuentros: 4 en la Plaza Camilo Torres, 1 en el edificio P - UPN calle 72 y el cierre del semestre, realizado en la sede de Valmaría de la UPN, a solicitud de los participantes que mencionaron no conocer dicha sede. Las primeras sesiones fueron dedicadas para reconocernos, conocer más de la UPN. De igual manera, *Pieles Parlantes* se constituye como un espacio dialógico, una red de afecto, un momento en el día para descubrir cómo la interseccionalidad de clase, capacitismo y género (CCG) nos marca, impregna nuestras prácticas diarias, e incluso de qué manera replicamos lo aprendido en las clases que impartimos que más tarde darían como resultado nuestras categorías centrales.

Esta convocatoria nos permitió conformar un grupo focal de aproximadamente 10 participantes, 9 mujeres y 1 hombre; entre constantes y flotantes, pertenecientes a la LECO en su totalidad; se encuentran entre los 21 y 32 años; se auto perciben cisgénero y heterosexuales, bisexuales, trans y reivindican las orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD), viven en Bogotá en localidades como: Bosa, Kennedy, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Teusaquillo, Fontibón, Engativá y Suba; así como también quienes viven en los alrededores de Bogotá, más precisamente en Mosquera; son pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3, quienes han encarnado la violencia del capitalismo, capacitismo y machismo.

Los espacios procuraban contar con 3 momentos:

1. Chisma y red de afecto:

Era un momento para saber cómo estábamos, quejarse, contarnos chismes, escuchar a las otras, y compartir un alimento que entre Majo y Amma nos rotábamos para llevar al grupo.

2. Tema base:

En este momento, en juntanza, cartografiamos la UPN, develamos dolores heredados, colectivizamos algunos sentires, volvimos a nuestras infancias, entre otros.

3. Reflexiones y cierre:

Intentamos dar cierre a muchas heridas que se abrían de nuevo, a experiencias que no conocíamos del otro; a nosotras nos angustiaba no saber cómo concluir momentos donde soltábamos mucho dolor.

En aras de comprender un poco más el trabajo realizado en la práctica, a continuación, tomaremos un momento para compartirles a modo general lo que significó en *Pieles Parlantes* los espacios de encuentro durante el periodo 2023-2, preguntándonos por aquellos dolores heredados y las cicatrices hechas recuerdos.

En el primer espacio mediante un círculo de la palabra, propusimos retornar al cuerpo de la infancia entablando diálogos con mi yo adulta, para permitir discusiones sobre la estética hegemónica y finalmente ubicar dichas discusiones en el plano de la UPN, entendida como un cuerpo colectivo mediante una cartografía.

En el segundo encuentro, buscamos indagar en las identidades que componen el espacio de *Pieles Parlantes*- UPN, observando como el tiempo moldea las mismas, a la vez que nos apoyamos en esculturas de arcilla y algunos objetos personales de nuestro pasado; ubicamos la que fui, trayendo un objeto de la infancia y socializándolo ante los demás; la que soy, para lo cual moldeamos representaciones de nosotres en arcilla y la que seré, un momento en que moldeamos dichos objetos en representación de la que quiero llegar a ser.

Para el tercer encuentro, quisimos reconocer las dinámicas de sostenimiento que permitieron nuestro cuidado y las que actualmente posibilitan nuestra existencia. Encontramos que todes trabajamos desde la infancia, porque teníamos que suplir la falta de dinero en casa, el abandono de algún cuidador, o para darnos algún gustico.

En el cuarto encuentro, intentamos entender la piel como un tejido capaz de consentirse y procurar un inicio a la reparación simbólica de los dolores heredados, y también hablábamos

del agotamiento por trabajar. Preguntamos a las *Pieles Parlantes* ¿Cuáles son esos cuidados que tenían mis cuidadores consigo mismos? ¿Cómo me cuido a mi mismo? ¿Qué cuidados tengo pendiente conmigo mismo?

En el quinto encuentro, queríamos evidenciar las experiencias de clase social, así como resistencias o comodidades respecto a las mismas en la UPN; volvimos a recorrer la sede calle 72, ya no para leerla en clave de estética, sino para evidenciar nuestras experiencias de clase social, y si eso era visible en cada espacio.

Finalmente, en el sexto encuentro procuramos reflexionar en torno a las luchas individuales/colectivas, y qué sentires ha dejado la Universidad Pedagógica Nacional en nosotros; nos fuimos para la sede de Valmaría, un hermoso potrero de 36 hectáreas al Norte de Bogotá, donde les estudiantes reciben clase al interior de casetas prefabricadas.

Por otro lado, la construcción del espacio y convocatoria de *Pieles Parlantes* fue posible gracias a quienes asistieron desde la primera sesión, porque aparte de tener un vínculo afectivo directo, se han encargado de posibilitar el encuentro, garantizar condiciones para estar en los espacios y convocar a más Pielas que han sido parte fundamental, propiciando la escucha y apañe colectivo.

Para el 2024-1, al retomar el semestre, se realizó la primera convocatoria para generar acuerdos, organizar el horario; comentarles en qué íbamos en cuanto al trabajo de grado; qué necesidades nuevas identificaron los participantes; entre esos acuerdos, nos solicitaron cambio de espacio y horario, lo cual concluyó en reunirnos en la “Plaza Macondo” los jueves de 12:00 PM a 2:00 PM.

El séptimo encuentro, pero primero del 2024 fue el 14 de marzo, posterior a la chisma de siempre, entrevistamos a los participantes en busca de caracterizar a detalle el grupo.

En el octavo encuentro, ubicamos las trayectorias educativas de los participantes de *Pieles Parlantes* haciendo énfasis en la perspectiva de clase, capacitismo y género.

Debido a las dinámicas de la universidad y de la ciudad de Bogotá en el primer semestre de 2024, en relación con los racionamientos de agua, tuvimos que pausar durante un mes los encuentros de *Pieles Parlantes*. Los racionamientos coincidían con los jueves, lo que resultaba en el cierre de la universidad para garantizar reservas de agua para el día siguiente. Por ello, decidimos buscar lugares cercanos, como parques, donde nos convocaban otros seminarios. Sin embargo, por los cambios climáticos en Bogotá, fue muy difícil realizar los talleres en su totalidad. A pesar de las dificultades con los espacios físicos, el primer momento de conversación y la red de afecto siempre acompañaron nuestros encuentros.

Lo anterior desencadenó en la conformación del sindicato SINTRAPIELES UPN, el cual se estableció mediante un encuentro de los integrantes que posteriormente nos informaron mediante el grupo de WhatsApp; esta acción por parte de los participantes nos generó un cúmulo de emociones y sensaciones, en parte, porque no dimensionábamos el impacto sobre la importancia de continuar y mantener el espacio, y persistían preocupaciones tanto académicas como a la coyuntura respecto a los racionamientos. Además, no esperábamos una acción genuina como la organización de quienes hacen parte de *Pieles* en búsqueda de garantizar el espacio y el encuentro de todes. La siguiente imagen, nos quedó como recuerdo visual de lo dicho anteriormente.

Ilustración 4



Nota. Fotografía del grupo de WhatsApp en donde se nos informa de la creación del sindicato. Archivo fotográfico personal, 2024.

En el noveno encuentro, el 09 de mayo del 2024, nos ocurrió algo sin precedentes y fue que el primer momento de chisma y red de afecto se extendió, fue una semana muy difícil para todes y estábamos “emputadas”, lo cual desembocó en que las Pielas se tomaron la sesión de la línea de género, identidad y acción colectiva, aprovechando que Amma tenía a su cargo hablar sobre el artículo “La Calle emputada” de Cynthia Carofilis, buscando hacer una clase bajo preceptos de didáctica no parametral, las Pielas pensaron que la mejor manera de hablar sobre una movilización de trabajadoras sexuales referida en el texto ya mencionado, fue hacer una movilización reivindicando a dichas trabajadoras al interior del campus universitario.

En el décimo encuentro, el 30 de mayo del 2024, analizamos cómo las matrices de opresión (patriarcado, capitalismo, colonialismo y capacitismo) influyen en nuestras experiencias de vida y cómo podemos utilizar expresiones artísticas, como los cantos, para

reinterpretar/resignificar y dar nuevo sentido a nuestras identidades y posicionamientos actuales.

De allí quedó la consigna:

*Las Pielas Parlantes gritan,
sistema que nos lastima,
las Pielas Parlantes sienten,
las Pielas resignifican (bis x2)*

seguidamente cada participante por turnos responderá:

A mí me decían...

Ahora me digo...

1.4. ¿Quiénes somos las *Pielas Parlantes*?

Como se mencionó, se conformó un grupo focal de 10 participantes. Aunque el espacio estuvo abierto para toda la universidad durante los dos primeros encuentros, finalmente quedaron 7 participantes de LECO, 1 egresada de LECO, 1 participante de LEI y 1 participante de LEE. Después, las 2 últimas participantes abandonaron el grupo por sus obligaciones personales.

Poco a poco las convocatorias, la voz a voz y el conspire de nuestros amistades fueron integrando a más participantes (población flotante) de la LECO, por lo que de personas constantes contamos con 6 personas (5 mujeres y 1 hombre) y la población flotante, entendida como aquella que estuvo en solo algunas sesiones (4-5 personas más), quienes siguen siendo parte fundamental del espacio de *Pielas Parlantes*. Como se indicó anteriormente, les participantes se encuentran entre los 21 años y los 32 años; se auto perciben heterosexuales, bisexuales, trans y también hay participantes con Orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD). Se caracterizan por desempeñar diversos roles sociales como:

madres, cuidadores, profesores, trabajadores, tíes, hermanos, hijos, amigos, egresades de la UPN. Para todes, la palabra “capacitismo” aparecería en la UPN en el proceso formativo, al caer en cuenta que existían formas de jerarquizar los cuerpos, aprendimos que existe una “capacidad corporal obligatoria”.

A continuación, les contaremos quien es cada participante de *Pieles Parlantes*:

Laura Sofía, aunque hoy en día se identifica más con Sofía, por lo que de ahora en adelante la llamaremos de esta manera; tiene 21 años, aunque en ocasiones se ha sentido y le han dicho que “es muy madura para su edad”; ha estado desde los inicios de *Pieles Parlantes* 2023-2. Vive al Norte de Bogotá en la localidad de Suba, en el barrio Aures 2.

Es estudiante de la LECO; en cuanto al género, se auto reconoce como mujer cisgénero, pero actualmente se ha cuestionado su lugar de mujer y “¿qué es ser mujer? ¿tener el cabello largo? ¿usar vestidos?” (Sofía, entrevista 14 de marzo de 2024); en su rol de hermana mayor ha descubierto como muchas veces las familias tienen una manera de relacionamiento más acertadas después del primer hijo, así como también, se ha “estrellado” con prácticas que su hermano confunde con cuidado, pero terminan siendo prácticas netamente machistas replicadas constantemente. En su rol de profesora, destaca que han sido los espacios en los que se encontró allí, los que han construido con ella su identidad como profesora posicionándola y reconociéndola así.

En cuanto a clase social, Sofía menciona que, por parte de su familia materna ha sido la primera en acceder a la educación superior, lo que conlleva un reto donde siente una presión inmensa porque, su familia espera su graduación como forma de retribución por los esfuerzos realizados para su permanencia. Aunque menciona que nunca le ha faltado un plato de comida en casa, le ha tocado guerreársela y considera que esta precarizada y menciona “nunca he

tenido un trabajo, por ejemplo, que me garantiza salud; siempre he trabajado días, es una cosa, así como súper densa, mi familia también igual (Sofía, entrevista 14 de marzo de 2024).

En relación con el capacitismo Sofía, empezó a comprenderlo desde su adolescencia y hace referencia su experiencia escolar, ya que, el colegio en el que estudió se acogió al programa de inclusión, solo había una educadora especial y en las aulas había estudiantes con discapacidades, se les asignaban unas tareas distintas a las que realizaba el resto de la clase donde se les solía infantilizar y marginalizar.

Empero, fue hasta que conoció a Amma en la universidad que puso a discusión el término capacitismo, en donde se estrelló con muchas de sus prácticas (hacerle los trabajos, suponer y asumir comportamientos, entre otros) que comúnmente se entienden como no capacitistas, pero que finalmente lo son.

Por otra parte, Nicolás o Nico como le gusta que le llamen, es estudiante de la LECO y tiene 22 años. Creció en la localidad de Rafael Uribe Uribe y, debido a las dinámicas familiares decidió mudarse con su hermana, cuñado y sobrino al occidente de Bogotá en la localidad de Fontibón al barrio El Recodo; fue uno de los participantes que antes de que existiera *Pieles Parlantes*, junto a nosotras se pensaba las CCG en la escuela y otros espacios; en cuanto al género, Nicolás se reconoce como hombre OSIGD, ya que, de esta manera se ha sentido más representado y no divide tanto a las personas. Su rol como profesor le ha generado presión, debido a que desde los primeros semestres de práctica ya le empiezan a nombrar como “profe” y siente que esa palabra tiene una carga significativa.

En cuanto, a la clase social Nicolás en una de las sesiones de *Pieles Parlantes* dijo “No sabía que era pobre hasta que me lo dijeron” (Nicolás, 5^{to} encuentro de *Pieles Parlantes* 2023-2). Esta reflexión lo lleva a cuestionarse su situación, puesto que si no fuera por el apoyo de su hermana y pareja, no podría pagar los 30.000, pesos de matrícula, necesita conseguir las

maneras de mantenerse (alimentación, transporte y lo que requiere la universidad), en donde muchas veces ha tenido que elegir entre colarse para poder alimentarse en la universidad, andar en bicicleta para alimentarse en la universidad y arriesgar su vida por la inseguridad y la falta de acceso de la ciudad para quienes se movilizan en bicicleta. No obstante, él cree que el habitar de manera consciente la clase posibilita oportunidades diferentes, así como menciona en la entrevista del 14 de marzo “es lo que nos tocó, es donde estamos, pero no vamos a renegar de ello, sino verlo como una posibilidad de aquí podemos estar un tiempo, el cual sea dictaminado por no sabemos qué, pero de esta podemos salir” (Nicolás, entrevista 14 de marzo 2024).

En cuanto al capacitismo, Nico conoció el término en la universidad, pero, al igual que les demás, sus prácticas eran capacitistas. Esta mirada se amplió al compartir con su sobrina, quien es ciega de nacimiento. Ahora Nico comprende cómo el sistema niega su existencia y perpetua violencias capacitistas, imposibilitando la accesibilidad a lo necesario para que Catalina tenga unas posibilidades distintas a la resignación que, en ciertos momentos, ha manifestado su familia. Por esta razón, Nico no solo se piensa desde su rol como profesor, sino también a partir de su rol como tío, hermano y cuñado en modo intermediario, para generar nuevas posibilidades tanto para su sobrina, como para él y su familia, evitando así recaer en prácticas profundamente capacitistas.

Catalina, es estudiante de la LECO, tiene 22 años y llegó a *Pieles Parlantes* durante el 2024-1 gracias a Nico, quien le contó sobre el proceso. Aunque quienes participan en *Pieles* ya la reconocían o tenían un vínculo con ella, por lo que rápidamente encontró su lugar en el espacio y en el diálogo. Le molesta que personas que no sean cercanas a ella la nombren con diminutivos relacionados con su nombre; en cambio, sí es su círculo social cercano le place saber cómo la nombran de manera cariñosa. Toda su vida habitó el suroccidente de la ciudad,

en la localidad de Kennedy, pero actualmente tuvo que trasladarse por cuestiones económicas al sur de la ciudad, específicamente a la localidad de Ciudad Bolívar, en el barrio El Perdomo.

Ella se auto percibe como mujer, lugar que simboliza una lucha intergeneracional, debido a un linaje fuerte ancestral que han resignificado su posición como mujeres trabajadoras y campesinas; su apuesta actual está ligada a la Biblioteca comunitaria. El término capacitismo no lo había escuchado hasta que llegó a *Pieles Parlantes*.

En relación con clase social, Catalina considera que siempre pertenecerá a la clase baja, obrera; ya que, sus condiciones económicas nunca han sido dignas, aunque en algunas ocasiones trabaja los fines de semana y logra hacer algún tipo de aporte en su casa.

María, también conocida legalmente como Viviana, se siente más apreciada y reconocida cuando la llaman María debido a su relación crítica con quien le asignó su nombre al nacer. Este cambio le ha permitido reivindicar su identidad actual. Se auto identifica como bisexual, es estudiante de la LECO y tiene 28 años. Junto con Nicolás fueron con quienes pensábamos las CCG en la escuela y otros espacios. Reside en el suroccidente de Bogotá, específicamente en el barrio Santa Fé de la localidad de Bosa. Como madre, se esfuerza por practicar una crianza respetuosa, responsable y llena de amor.

María valora una educación en constante construcción colectiva, que no se desvincule de los contextos históricos y sociales de las personas. Considera que la emocionalidad es fundamental en todos los aspectos de la vida, y cree que, sin ella, perdería el sentido de su existencia. Su enfoque principal es la vida misma, ya que ha comprendido que “el sistema¹³ nos quiere muertos, pues entonces mi apuesta es la vida” (María, entrevista 14 de marzo de 2024).

En cuanto a la clase social, María ha recalcado que ha visto la precarización en su casa, debido a que su padre siempre fue el proveedor y que esta “precarización nunca se fue de la

¹³ Hace referencia al sistema capitalista.

casa” (María, entrevista 14 de marzo 2024); María se identifica como una mujer pobre, ya que constantemente lucha por obtener lo necesario para subsistir. Incluso cuando ha tenido un salario, no ha significado que deje de ser menos pobre, ya que las vulnerabilidades en su hogar siguen presentes. Además, para poder asistir a la universidad, María enfrenta dificultades económicas, teniendo que elegir entre pagar el pasaje o tener algo de dinero para comprar comida dentro o fuera de la universidad. Esto la lleva a tener que colarse en el transporte público y a lo largo del día enfrenta la carencia de recursos para cubrir sus necesidades básicas.

En cuanto a su identidad de género, María destaca que asumirse como una mujer bisexual ha sido un proceso complejo, pero también liberador. Reconocerse como tal le ha permitido desafiar la idea tradicional de que las mujeres solo pueden estar con hombres, abriéndose a la posibilidad de amar tanto a mujeres como a hombres de manera no necesariamente erótica. Este proceso le ha brindado una nueva perspectiva para relacionarse con el mundo.

En relación con el capacitismo, María menciona que fue consciente de este sistema de opresión cuando ingresó a la universidad y compartió clases con compañeras sordas. Reconoció que el capacitismo es ese sistema de opresión del que no se quiere hablar, afirmando que “nosotros negamos todo el tiempo nuestros cuerpos, aunque nuestros cuerpos puedan moverse con tranquilidad y tengan como todos los sentidos a su disposición, nosotros todo el tiempo estamos negando nuestros cuerpos porque no cumplen con este canon hegemónico”. (María, entrevista 14 de marzo de 2024).

Laura, es estudiante de la LECO, tiene 25 años, vive en Cundinamarca, más preciso en Mosquera, se auto reconoce como mujer heterosexual. Plantea que los aspectos de relacionamiento más importantes para ella siempre han sido los afectos sinceros, la hermandad y la sororidad.

En cuanto a la clase nos comentó en la entrevista lo siguiente:

Nunca pasé hambre, tuvimos siempre lo básico desde lo material hasta lo emocional, sin embargo, tengo claro que los privilegios que he tenido no me pueden nublar la empatía, ni la consciencia frente a las desigualdades que se viven en el país y en el mundo entero. (Laura, entrevista 14 de marzo 2024).

También su pareja es quién cubre los gastos de transporte para ir a la universidad, lo cual representa un gasto bastante alto semanalmente, porque debe pagar bus intermunicipal y seguido a este debe validar el pasaje en el transporte público, sin contar que durante el día se presentan situaciones donde se necesita dinero para suplir necesidades como la alimentación. Por esta razón, en muchas ocasiones, Laura acude a buscar puntos estratégicos en el recorrido entre el bus intermunicipal y el transporte público para poder colarse y reservar algo de dinero para el resto del día.

Por otro lado, el capacitismo, el cual no llegó a su vida sino después de ingresar a la universidad, ya que antes de esto, tenía una idea de la discapacidad que fue enseñada de manera sistemáticamente por diversas instituciones o como lo afirma ella misma “crecí en una familia católica donde siempre existió la idea de (la bondad y la caridad) y la idea de la (normalidad y la anormalidad)” (Laura, entrevista 14 de marzo de 2024).

Geraldine, es estudiante de la LECO, tiene 30 años; vive al Norte de la ciudad en la localidad de Usaquén; se auto reconoce como mujer heterosexual; identifica que sus roles sociales son madre y estudiante de la LECO, en su relacionamiento familiar es muy cercana a sus hermanas y madre como parte fundamental de su red de apoyo. En cuanto, a la clase ella la entiende como una “forma de control sobre las personas” (Geraldine, entrevista 14 de marzo de 2023) y muchas veces el vivir en una zona llena de conjuntos y condiciones económicas muy distintas a su realidad, la conflictúan, puesto que, aunque habite este lugar, su condición

de clase es baja porque no cuenta con un empleo, ni garantías económicas estables; también comprende que la zona en donde se encuentra ubicada la UPN calle 72, es muy visible la precarización de la universidad por las características de la zona, sin desconocer el acceso a la universidad pública.

En relación con el capacitismo, menciona: “sé que también es una manera de opresión, en la cual te limitan o condicionan por tus capacidades” (Geraldine, entrevista 14 de marzo de 2023). Ha sido tocada por la discapacidad desde su familia cercana, ya que, el mundo ha condicionado y limitado a su hijo con autismo. Además, ella tiene mucho temor de caer en estas mismas lógicas capacitistas replicarlas y no permitirle dejarle ser y en su caso personal, hasta que conoció el Centro Tiflotecnológico de la UPN, no se dio cuenta que sus ojos necesitaban de una lupa para gozar de una lectura placentera. A menudo se sentía perezosa y se sobre esforzaba alcanzando marcos ideales de funcionalidad.

Yennifer, es egresada de la LECO, tiene 31 años, vive al suroriente de la ciudad en la localidad de Antonio Nariño, en el barrio Policarpa; se auto percibe como mujer heterosexual y con mucha afinidad con los hombres. Reconoce que su rol como madre es el que más conlleva cosas, ya que, en muchas ocasiones ha sido juzgada por no cumplir el ideal de madre autoritaria y más bien ha construido una relación con su hija de verse como iguales, en donde prima el reconocimiento, el diálogo y la comprensión.

Su apuesta en el género desde hace varios años ha sido desde el feminismo comunitario en donde ella no se concibe como mujer si no es en comunidad y construcción con les otras. Busca posibilitar el reencuentro con las experiencias de las antepasadas y las propias; sin embargo, en su trabajo también ha sido una constante la crítica basándose en lo que socialmente se entiende por una feminista y aunque esto no ha impedido su trabajo, si ha costado no comentarlo en ciertos espacios laborales.

En cuanto a la clase social, está de cierta manera ligada al feminismo comunitario, ya que uno de sus planteamientos es visibilizar la incidencia de la clase social y cómo se esconde la pobreza en este contexto. Por otro lado, el barrio Policarpa, siendo un espacio de lucha y resistencia de las mujeres por la defensa del territorio y la vivienda, ha sido el lugar desde donde Yennifer ha entendido la clase social. Aunque socialmente se habla del barrio como pobre, su percepción es diferente, pues reconoce que en estos espacios realmente se gesta la comunidad. En medio del drama colectivo, es posible retejer y tejer lazos comunitarios.

Además, Yennifer plantea la pregunta de ¿qué es ser pobre? y lo relaciona con el consumismo; ella por su parte no consume ciertos productos ultra procesados, prefiriendo en cambio tomar hierbas aromáticas, provocando que muchas veces le pregunten por qué no tiene gaseosa o jugos embotellados, y el hecho de tomar aromáticas sea catalogada como pobre. Por otro lado, el término capacitismo lo conoció en Pielés y es algo con lo que hoy en día su apuesta es el anticapacitismo, iniciando desde su propia deconstrucción de aquello que se ha normalizado.

De este modo, formulamos la siguiente pregunta y establecemos los objetivos que guiaron nuestra investigación, integrando la experiencia práctica con el marco teórico para desarrollar nuestra metodología.

CAPÍTULO 2. POSTURAS CLARAS Y REFERENTES ESPESOS: MARCO

REFERENCIAL.

Alegoría al dicho popular de las abuelas “cuentas claras, chocolate espeso”

2.1 LECO ¿Qué nos cuentas?

En primer lugar, es importante afirmar que somos educadoras comunitarias y es desde allí donde se posiciona nuestra apuesta de *Pieles Parlantes* encarnada en nuestra trayectoria educativa. Es por esto, por lo que, deseamos ubicar la pregunta ¿cómo entendemos la Licenciatura en Educación Comunitaria? ¿Qué tiene la LECO para decirle a las demás licenciaturas en la UPN?

Por lo anterior, nos remitimos al texto “Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional”, de la autoría de Amadeo Clavijo Ramírez y Alcira Aguilera Morales (2020), en el que indican lo siguiente:

En la educación comunitaria lo común responde a las posibilidades de conocer con el otro, de crear alternativas teóricas, metodológicas e investigativas para comprender los contextos socio-históricos, para abordar y producir conocimiento sobre los contenidos no oficiales inscritos en el ámbito vital y transformador de los sujetos y la sociedad (Clavijo y Aguilera, 2020, p. 213).

En correspondencia con lo aquí expuesto, sentimos que la LECO no solo apuesta por la criticidad, (nos reconocen por “quejarnos” de todo) sino también por afrontar el ejercicio docente de manera colectiva. Esto es palpable en nuestras clases en las que hay una mayor pluralidad social y discursiva, y de los cuerpos que nos inscribimos a esta Licenciatura.

La LECO valora la enseñanza en espacios formativos fuera del aula, lo que tiene como efecto que podamos realizar una presencia sustantiva en diferentes espacios: habitando las

plazas de la universidad, en espacios de representación política, en las calles, en los tropes, etc.

Por otra parte, uno de los pilares fundamentales de la LECO es el pensamiento crítico, que entendemos como la capacidad de cuestionar y analizar de manera profunda las estructuras sociales que nos rodean. En este sentido, algo que compartimos con las personas que participan en *Pieles Parlantes* es una postura crítica y radical en cuanto a nuestras afirmaciones sobre clase, capacitismo y género. Nos une el cansancio de escuchar a quienes abordan estos temas de manera imparcial o con indiferencia, como si las intersecciones que nos atraviesan no tuvieran un impacto real en nuestras vidas. Nos posicionamos desde un lugar donde esas realidades son ineludibles y merecen ser confrontadas de forma directa.

Finalmente, La LECO cuenta con cinco líneas de investigación y nosotras hacemos parte de la Línea de Género, Identidad y Acción colectiva, la cual nos ha posibilitado cuestionar “lo normal” para la sociedad; por lo que durante la formación hemos podido comprender y adoptar la pedagogía queer¹⁴ como parte integral de nuestra práctica educativa. A través de su enfoque crítico, la LECO y la línea de investigación a la que estamos adscritas nos permitieron cuestionar las normas tradicionales del sistema educativo y entender cómo la educación puede ser una herramienta poderosa para desafiar las estructuras de poder que perpetúan las opresiones basadas en el género, la sexualidad y otras intersecciones, como la clase y el capacitismo.

Adoptar la pedagogía queer no solo nos permitió crear espacios de aprendizaje más inclusivos, sino que también nos dio la oportunidad de confrontar directamente las jerarquías normativas que excluyen y marginan cuerpos y subjetividades no conformes. Esto fue

¹⁴ Significa raro, marica, torcido, arepera, travesti. Es un término del inglés que se utiliza de manera peyorativa como un insulto hacia las personas con identidades de género y sexualidades no hegemónicas (Bello, 2018).

fundamental para nuestro trabajo en *Pieles Parlantes*, en la que la pedagogía queer nos facilitó al tiempo visibilizar las identidades diversas, y también generar un espacio de resistencia y transformación.

Si bien es cierto los maestros incluyen cada vez más en su ejercicio la salud mental y la relevancia del componente emocional, la LECO tiene seminarios y escenarios explícitos sobre esto. Para nosotras en particular, estos espacios académicos nos permitieron nombrar lo que sentíamos, reconocer dolores heredados, e imaginarnos la existencia de las *Pieles Parlantes*.

2.2 ECHEMOS PA' ATRÁS UN TANTICO: ANTECEDENTES

En este apartado queremos compartir de qué manera nos acercamos a investigaciones cuyas preocupaciones se enfocaban en la clase social, el género y el capacitismo ¿en qué lugar? Para ello, nos orientamos a través de las siguientes preguntas: ¿Qué se ha escrito en la Universidad Pedagógica al respecto?, ¿Qué otros lugares de la academia han abordado estos temas?, ¿Quiénes han interseccionado las categorías mencionadas, o al menos 2 de ellas?

De esta manera, iniciamos nuestra revisión documental en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual encontramos que el capacitismo no es muy abordado en los trabajos de grado, siendo la LECO y la Licenciatura en Filosofía las carreras en las cuales más estudiantes han tratado este tópico. Eso sí, queremos destacar que nuestro trabajo de grado es el primero que aborda el capacitismo como una categoría interseccionada con clase social y género, haciendo énfasis en cómo ha marcado las trayectorias educativas y preguntándose por ¿cuál es el posicionamiento académico y político del educador comunitario y la educadora comunitaria?

En este apartado hicimos una revisión documental sobre nuestras categorías centrales clase, capacitismo y género (CCG). Nuestra búsqueda inició en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que nuestra investigación se desarrolla en la misma, seguido del Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia; así como también recurrimos a documentos oficiales de investigaciones realizadas por el gobierno colombiano.

Luego de realizar esta indagación, decidimos ampliar la misma por medio de Google Académico, mediante opciones de búsqueda avanzada. En la cual no encontramos mayores posibilidades de caracterizar la manera en la que se han abordado la clase, el capacitismo y el género en escenarios educativos.

A nivel latinoamericano nuestro referente fue Argentina, del cual destacamos dos artículos, en los que en uno de ellos devela la manera en la que las representaciones socioculturales de docentes en formación impactan en sus trayectorias socioeducativas, y en la otra nos encontramos con un análisis de la teoría de Nancy Fraser redistribución/reconocimiento, para relacionarlas con las categorías heterocissexismo y capacitismo.

Por otra parte, aunque procuramos ubicar publicaciones hechas por maestros, cierto es que la sociología emergía como un excelente complemento, especialmente en los estudios sobre la clase social y sus implicancias en las trayectorias educativas.

A este mismo respecto, rastreamos algunos estudios hechos en Colombia como los siguientes:

La primera investigación es una nota política emitida por la Vicepresidencia de la República: “Violencias basadas en género contra las mujeres con discapacidad en Colombia” (2023) hecha por múltiples autoras. En este texto se expone, en 6 apartes, distintos niveles de

violencia que viven las mujeres con discapacidad en el país enfatizando en el impacto que dicha violencia tiene en sus trayectorias vitales.

Aquí también las autoras reflexionan la necesidad de tomar conciencia hacia acciones anticapacitistas¹⁵ y la importancia de ajustes para el acceso a la justicia. En su introducción, ellas afirman que las niñas y mujeres con discapacidad están más expuestas a las violencias basadas en género, y a otras situaciones específicas propias de la condición de discapacidad.

A continuación, las escritoras proporcionan un marco conceptual del cual rescatamos lo manifestado en el numeral 2.2:

El capacitismo es un sistema de opresión y discriminación que valora ciertas capacidades y características del cuerpo y del pensamiento como más valiosas excluyendo a las personas con discapacidades de la vida social. Esto lleva a que sean personas destinadas al sistema médico para "arreglarles", "rehabilitarles" o "normalizarles". (Vicepresidencia de la República de Colombia, 2023).

Por lo anterior, las autoras entienden la violencia capacitista como los comportamientos que ocasionan una afectación a las personas por su condición de mente o cuerpo. Ahora bien, de este documento tomaremos por su relevancia los siguientes datos obtenidos en la Gran Encuesta Integrada de Hogares de 2022.

Según el texto, se estima que:

En Colombia, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares de 2022, se estiman 2.551.137 personas con discapacidad, esto es 5,1% del total poblacional, de las cuales, 1.310.100 corresponden a mujeres y 1.241.037 a hombres. En consecuencia, las mujeres con discapacidad representan el 51,3% de la población con discapacidad, mientras que los hombres representan el 48,6% (...) Frente al nivel

¹⁵ Se refiere a apuestas político- académicas que subvierten la matriz capacitista; esto se desarrollara a profundidad más adelante.

educativo de las mujeres con discapacidad, el 41,4% tienen básica primaria, el 22,2% ninguno y el 13% tienen media académica. (Vicepresidencia de la República de Colombia, 2023, págs. 13-14).

Estas últimas cifras, nos muestran que las desigualdades generadas a partir de un sistema educativo capacitista y machista impactan directamente en las trayectorias educativas de los cuerpos leídos socialmente como “discapacitados” y “femeninos”. Finalmente, el documento es contundente concluyendo que hay avances en temas del reconocimiento a los derechos de mujeres con discapacidad, pero que aún persiste una idea negativa sobre el valor de sus vidas. De allí que el capacitismo se consolida en matriz de opresión que imposibilita la vida digna autónoma e independiente.

Encontramos, entonces que, en la nota Vicepresidencial anteriormente referenciada, las autoras remarcan la categoría discapacidad, en tanto el capacitismo para es un concepto netamente referencial; así mismo, la categoría género hace referencia únicamente a las mujeres cisgénero; es decir, deja por fuera en consecuencia a las mujeres trans y a otras identidades de género no hegemónicas. Interseccionar en clave de CCG nos permite dar cuenta que, existe un sesgo excluyente y de significado, en el momento en el cual las autoras de dicho antecedente asumen que la categoría género alude únicamente a las mujeres cisgénero.

La segunda investigación que se abordó fue “La insurrección de las vidas erróneas: Experiencias de agenciamiento en personas con discapacidad” de Constanza Liceth Pérez Suárez (2023). El objetivo principal de esta investigación fue comprender las formas de insurrección de las personas con discapacidad en términos de experiencias de agenciamiento, ciudadanías disruptivas, las prácticas de cuidado y redes de apoyo. En su estudio participaron 42 mujeres y 3 hombres con discapacidad para así poder ubicar desde la hermenéutica crítica ontológica y política las narrativas generativas que posibilitaron reconocer sus experiencias personales, en las que logran identificar la discapacidad desde el capacitismo o, en palabras de

la autora, se trata de una experiencia social en la que “también se asume como castigo sobrenatural irrevocable, o como una prueba de fe” (Pérez, 2023, p. 7).

Finalmente, Constanza concluye sobre la relevancia de las investigaciones que buscan identificar, reflexionar y narrar los imaginarios sobre la discapacidad desde las experiencias individuales y colectivas, potenciando la comprensión de otras formas de auto agenciamiento disruptivo y que posibiliten un cambio político y social, manifestándose en esa potencialidad de la re-existencia, re- pensarse, re-plantearse y re-escribirse.

Pérez (2023) procuró en su estudio poner sobre la mesa el diálogo en torno a la discapacidad, el capacitismo, anticapitismo y el género enfatizando cómo quienes participaron en el espacio vivencian y perciben su cuerpo.

Tal como los sistemas generan desigualdades que atraviesan su posición en el mundo, la autora plasma situaciones vivenciadas por quienes participaron del espacio, en dónde visibiliza las violencias ejercidas sobre las personas con discapacidad en todo tipo de relaciones interpersonales. Esto debido a la matriz capitalista que constantemente reafirma la necesidad de expulsar a cualquiera que sea diferente. Aunque no plantea directamente una lectura de clase, sí analiza la manera en la que operan las matrices de opresión conjuntamente.

La tercera investigación fue un trabajo de pregrado titulado “Cuerpos anómalos en escenarios educativos”, del autor Miguel Ángel Castellanos Sánchez (2022). El objetivo de su investigación fue analizar cómo la normatividad produce una serie de acciones repetitivas que condicionan y asignan un rol determinado. El autor examina cómo estos roles condicionan la identidad y el comportamiento, destacando el papel del "idiota" como un cuerpo anómalo dentro de la sociedad.

Castellanos utiliza como punto de partida la película "Los idiotas" de Lars Von Trier (1998) para reflexionar sobre el rol social del "idiota" y cómo esta noción se relaciona con su

propia experiencia. Un accidente de tránsito se convierte en un punto de inflexión en el que Miguel Ángel debe enfrentar y cuestionar las normas corporales preestablecidas, dando paso a una exploración de la corporeidad desde una perspectiva anómala.

El profesor utiliza un cuaderno de artista como medio para narrar su experiencia y explorar conceptos como la marginalización y la hegemonía del cuerpo. A través de este trabajo, Castellanos propone una resignificación del término "cuerpo anómalo", reconociendo su potencial para desafiar y subvertir las normas establecidas por la "gente de bien" en la sociedad.

En última instancia, su investigación sugiere la importancia de reconocer y valorar la diversidad corporal como una forma de resistencia frente a la hegemonía normativa.

Nosotras identificamos que el artista y profesor Castellanos plantea una relación directa de la influencia de su accidente en su trayectoria de vida y universitaria. Sus dinámicas cambiaron y, como él lo menciona, si bien siempre ha concebido que hay una fuerte violencia sobre los cuerpos, después de su accidente se encontró con nuevas situaciones de violencia, en el que su cuerpo ahora era "enrarecido" por una sociedad que le sometía a encajar en un cuerpo homogéneo.

Deseaba desaparecerlo u ocultarlo para no incomodar; lo que para *Pieles Parlantes* hace resonancia porque el autor propone una pedagogía de la incomodidad, en la que es perentorio cuestionar, concientizar y subvertir la normatividad de los cuerpos en entornos educativos. Esta pedagogía que propone destacar la incomodidad es necesaria para el reconocimiento de quienes hasta el momento no son reconocidos y se les impide habitar los espacios sin violencias de índole capacitista, racista, clasista, de género, entre otros.

La siguiente investigación fue un artículo titulado "El heterocissexismo como clave conceptual del capacitismo. Una revisión crítica del par redistribución-reconocimiento de Fraser desde una perspectiva queer-crip"; del autor Lautaro Leani (2022).

En este trabajo, el autor establece un diálogo constante con la filósofa estadounidense Nancy Fraser, a partir del cual configura dos dimensiones clave de la justicia: redistribución y reconocimiento. La redistribución se refiere al reparto de bienes económicos, mientras que el reconocimiento se relaciona con la asignación de estatus social y valor.

Leani argumenta que tanto el heterocissexismo como el capacitismo son sistemas de opresión bidimensionales, ya que no solo generan desigualdades en el estatus social, sino que también sustentan y naturalizan la economía capitalista. Estos sistemas influyen tanto en la distribución económica como en la integración social.

El heterocissexismo privilegia las identidades heterosexuales y cisgénero¹⁶, afectando el acceso y participación en las instituciones, así como la autopercepción de las personas. Mientras que el capacitismo discrimina a las personas definiendo lo "humano" en términos de capacidad.

Para Lautaro, Fraser critica las estrategias afirmativas que abordan solo un eje de opresión y propone estrategias transformadoras que atienden múltiples dimensiones de injusticia. Ejemplos de injusticia incluyen el pinkwashing¹⁷ y el cripwashing¹⁸, donde se promueve una falsa inclusión mientras se mantienen las desigualdades estructurales.

¹⁶ Persona que se considera del mismo género que se le otorga biológicamente al nacer.

¹⁷ práctica realizada por instituciones, empresas y organizaciones, las cuales mercantilizan las luchas sociales llevadas por la comunidad LGBTQ+; la finalidad de las entidades es mejorar su reputación sin adquirir ningún compromiso con el movimiento social.

¹⁸ práctica realizada por instituciones, empresas y organizaciones, las cuales mercantilizan las luchas sociales llevadas por las personas con discapacidad; la finalidad de las entidades es mejorar su reputación sin adquirir ningún compromiso con el movimiento social.

Lautaro Leani concluye que en el caso del heterocissexismo, en donde el autor lo retoma de Michael Warner (1991) el cual menciona que:

es un sistema de opresión vertebrado por creencias, procesos y prácticas que privilegian a las identidades heterosexuales y cisgénero por sobre el resto. Este sistema condiciona tanto el acceso, permanencia y participación institucional como la subjetividad y autopercepción de las personas (Warner, 1991, como se citó en Leani, p. 192).

La solución a estas injusticias no se limita al reconocimiento simbólico (como aceptar diferentes orientaciones sexuales o identidades), sino que requiere una reconfiguración de las estructuras económicas y sociales que perpetúan las desigualdades. Esto incluye cambios en la distribución del trabajo, el acceso a recursos económicos y la revalorización de cuerpos y sexualidades marginadas.

Por otro lado, en cuanto al capacitismo reflexiona que no solo es cambiar la forma en la que se relaciona con las personas con discapacidad, sino que corresponde también a la reconfiguración de un orden económico en el cual se les permita acceder a capitales, remuneraciones, producción de bienes y servicios.

Así mismo posiciona la teoría queer-crip¹⁹ que cuestiona las identidades fijas y se enfoca en cómo los mecanismos de normalización mantienen normas excluyentes. Esto permite una visión dinámica e interseccional de los grupos sociales, reconociendo cómo las diversas dimensiones de opresión e identidad interactúan y se transforman en distintos contextos.

¹⁹ Es un enfoque crítico que permite cuestionar las normas sociales sobre sexualidad, género y capacidad; aboga por una perspectiva en donde se desafíe la “normalidad” impuesta por el capacitismo y la heteronormatividad.

En términos de la experiencia universitaria desde las trayectorias educativas nos encontramos la tesis doctoral de la profesora Yennifer Villa (2021), "Rose Ammarantha Wass Suárez: Experiencias (Auto) Biográficas, Vínculos Deseantes y Tránsitos de la Indignación de una Maestra Trans-Chueca". La ibaguereña y doctora Villa, se planteó como objetivo "comprender las trayectorias de vida construidas por Ammarantha Wass desde sus experiencias (auto)biográficas y vínculos deseantes que se entretajan en las prácticas cotidianas en la Universidad Pedagógica Nacional y el colectivo Cuerpxs en Resistencia" (Villa, 2021, p. 22).

El texto se divide en 2 apartados y 3 capítulos, y es a partir de situaciones conversacionales, entrevistas semi-estructuradas y transcripciones, la manera en que Villa llegará a la intersección conceptual que nominó: "lo Trans-chueco". Para Yennifer, la experiencia trans-chueca surge de la frontera entre autobiografías de resistencia y los espacios universitarios que refuerzan marcadores de diferenciación como la discapacidad visual, el género y la clase social.

Para ello retoma autoras feministas, trans-feministas, además de acudir a la teoría chueca ²⁰ del profesor universitario y estadounidense Robert McRuer junto a otros autores anti-capacitistas; en palabras de nosotras y a modo de ejemplo, lo trans-chueco se hace corpóreo en la existencia de una identidad ciega y travesti.

Al politizar y reflexionar dicha identidad y cuerpo, le otorgamos un lugar social digno, vivible, enunciable. La maestra Villa Rojas plantea las siguientes preguntas:

¿Cómo opera la matriz de dominación capacitista en la cotidianidad de Ammarantha Wass dentro de la UPN y de colectivas políticas como Cuerpxs en Resistencia? ¿Cuáles son

²⁰ Estudio académico que devela la existencia de una matriz capacitista y la capacidad corporal obligatoria; apostando por una existencia dignamente chueca. La traducción del inglés de Crip Theory al español es Teoría chueca.

las tensiones pedagógicas que emergen en la formación de maestras trans-chuecas en la UPN? ¿Desde dónde se encarnan las prácticas de violencias sexistas y capacitistas en el cuerpo de mujeres trans-chuecas en la UPN y los espacios políticos donde incide Cuerpxs en Resistencia? ¿De qué manera Ammarantha Wass configura la fugitividad ante la opresión, dominación y represión ejercidas sobre su cuerpo en contextos universitarios y del activismo social? (Villa, 2021, p. 21).

La antaño compañera de armar tierreros y tropeleos, Yennifer Villa concluye que el amor, la juntanza y una pedagogía comunitaria y sensibles, son fundamentales para la existencia y resistencia de cuerpos "trans-chuecos" en el interior de una institución educativa.

De igual manera, Villa afirma y Amma confirma, que la autolectura de esta investigación permitió a Ammarantha Wass darse cuenta de su fuerza política hecha cuerpo trans-chueco, y aceptar que su fragilidad y vulnerabilidad son innegables.

Por nuestra parte concluimos que, de un lado Villa, hace un trabajo interesante al entrecruzar los conceptos género y capacitismo, y de otro lado, la clase social se menciona, pero no como una categoría principal de análisis. Es de agregar que, al igual que la maestra Villa, las *Pieles Parlantes* notamos potencia en una pedagogía comunitaria, amorosa y sensible en la educación superior, una formación capaz de trastocarse y proponer ante las desigualdades exacerbadas por el capacitismo, el capitalismo y el patriarcado.

Rescatamos pues, la potencia pedagógica de reconocer al sujeto trans-chueco desde un lugar académico, de allí la pertinencia de una apuesta interseccional que sitúe la experiencia propia, la cual es narrada en primera persona.

Seguidamente, nos encontramos con el trabajo de grado de 2 compañeras egresadas de la Licenciatura en Educación Comunitaria, Luisa Fernanda Rodríguez Espitia y Yennifer Lizeth Gallo Quintero (2023), titulado "El Hambre ocultada en las mujeres. Un cuaderno

pedagógico para la acción”; que tuvo como objetivo “construir una herramienta pedagógica que permita visibilizar la problemática del "hambre ocultada" en las mujeres en diversos espacios de formación, tanto formales como no formales” (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 36).

Las profesoras buscaban evidenciar cómo un fenómeno que llamaron "hambre ocultada" estaba presente en la vida cotidiana de las estudiantes de la UPN. Las investigadoras le llamaron “hambre ocultada”, para no caer en conceptos biologicistas o nutricionistas. Hablar de hambre ocultada entonces, “busca generar una apuesta política que reconozca la problemática como algo estructural, trayendo a la mesa todos aquellos factores que la invisibilizan” (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 39).

Yennifer y Luisa partieron de la reivindicación del artículo 11 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) el cual reconoce el derecho humano a una alimentación y nutrición adecuadas (DHANA).

En este orden de ideas, las autoras establecieron 4 categorías a saber: “el Derecho Humano a la Alimentación y Nutrición Adecuada (DHANA), violencias sistemáticas, cuidado, y cuerpo físico y emocional” (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 7). Ellas aplicaron un enfoque pedagógico crítico feminista, y conformaron un grupo focal con estudiantes de la Universidad Pedagógica, acudiendo a la investigación cualitativa y el diálogo de saberes.

A su vez, situaron el cuerpo físico y emocional como centro, y tuvieron como resultado un material pedagógico bellísimo para “realizar incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje crítico” (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 6).

A lo largo de su trabajo, las tesis relacionan el acompañamiento que hicieron a la experiencia de la FoodFirst Information and Action Network, (FIAN) y mujeres de la asociación nacional de mujeres campesinas ANUC. Posteriormente abordaron el marco legal sobre el

DHANA, examinando la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

Para finalmente rastrear 6 investigaciones académicas a nivel internacional, nacional, local e institucional (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 8). Ahora bien, estas educadoras comunitarias realizaron 7 talleres cuyos resultados, reflejan una apuesta no extractivista que se denota en la gran cantidad de citas textuales que hacen de las participantes, una apuesta muy comunitaria, por cierto. De dichos talleres emergen conclusiones como: la importancia de seguir trabajando el concepto de hambre ocultada, y la pedagogía pertinente que debele su existencia. Afirman, también, que la pedagogía crítica feminista genera vínculos en un país donde los derechos humanos no son universales, ni del todo incluyentes.

En este mismo sentido, aseveran que la seguridad alimentaria en el país exige trabajo mancomunado entre gobierno y sociedad civil, porque “la alimentación sigue recayendo en el cuerpo de las mujeres, bajo el estigma del cuidado del hogar y el contrato marital” (Gallo y Rodríguez, 2023, p. 79)

Finalizaremos expresando que amamos y congratulamos el cuaderno pedagógico de las compañeras, en parte porque observamos el desarrollo de los talleres y asistimos a su sustentación formal, y por otra, porque Luisa y Yennifer nos revelaron la UPN como un territorio donde la LECO tiene mucho por explorar y por decir.

La siguiente investigación que retomamos fue *"Habitar los Márgenes: Urdidos Existenciales y Caminos Errantes de una Profa Lisiada"* de la maestra Ingrid Natalia Puentes Salamanca, en el que plantea como objetivo de investigación. comprender las maneras en que desde las experiencias de una maestra lisiada es posible tensionar/romper los espacios “normales” y normalizantes que emergen desde las dinámicas escolares y sociales en el encuentro con otrxs cuerpos de estudiantes y maestrxs.

La maestra enuncia desde el inicio que la metodología de su investigación es la didactobiografía, una metodología que entrelaza narrativas personales y análisis teórico, permitiéndole articular sus experiencias cotidianas y afectivas en un diálogo enriquecedor con conceptos académicos, desafiando el conocimiento hegemónico; es decir que, según Puentes Salamanca (2020) la didactobiografía se convierte en una herramienta crucial para entrelazar experiencias personales con el análisis teórico, desafiando las narrativas hegemónicas que dominan el conocimiento educativo.

A través de su narrativa, la autora busca crear un espacio donde su voz y vivencias puedan circular, transformando su historia en un recurso pedagógico significativo. En el capítulo que sigue, se adentra en su historia familiar y los orígenes de su identidad, explorando el contexto social que la ha moldeado. A través de una narrativa íntima, examina las experiencias de sus padres y su propia infancia en un entorno de precariedad y capacitismo, así como su relación con sus hermanos, lo que resulta fundamental para entender su autopercepción y desarrollo personal.

A continuación, analiza su identidad y experiencias desde múltiples intersecciones, como la corporalidad con discapacidad, la pertenencia a la escuela pública y su identidad de género. La autora cuestiona la normalización de la discapacidad en sus entornos educativo y familiar, así como la ideología de la normalidad. A través de esta perspectiva crítica, relaciona sus vivencias personales con teorías sobre el capacitismo, el erotismo y la identidad, ofreciendo un análisis profundo de la pedagogía y la sociedad.

En un capítulo dedicado a la Institución Educativa Distrital El Japón, Puentes presenta una innovadora propuesta de pedagogía del cuerpo sentido, desarrollada en el contexto de la pandemia, en la cual trabajó con estudiantes de esta institución. Aquí, la autora enfatiza el papel crucial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la revalorización de la corporalidad en la educación virtual. A través de su propuesta, resalta que la educación

no debe limitarse a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también debe incluir una comprensión profunda del cuerpo y las emociones, especialmente en un entorno educativo virtual donde los estudiantes pueden experimentar desconexiones físicas y emocionales.

La autora destaca cómo, a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia, la interacción a través de las TIC puede ofrecer oportunidades para explorar nuevas formas de conexión y aprendizaje. En este sentido, la propuesta pedagógica se convierte en un medio para fomentar la inclusión y el respeto por la diversidad corporal entre los estudiantes de El Japón, permitiendo que cada individuo se sienta valorado y escuchado en su singularidad.

Posteriormente, Puentes critica las narrativas universales y resalta la relevancia de las micro-historias y la experiencia corporal. Contrasta el "cuerpo empupitrado" o "virtualizado" con el "cuerpo sentido", argumentando que una educación centrada en el cuerpo y la experiencia personal desafía las pedagogías capacitistas, promoviendo un acercamiento más humano y reflexivo hacia la educación. Al enfatizar la experiencia vivida de los estudiantes, la autora propone que cada historia cuenta y que estas narrativas individuales pueden ser herramientas poderosas para la transformación educativa.

Dicho estudio aboga por una ética del cuidado feminista que fomente la colectivización de las experiencias dolorosas como forma de resistencia contra estructuras opresivas. Propone que la ternura y la vulnerabilidad son herramientas valiosas para transformar el entorno escolar en un espacio que respete y visibilice las diferencias corporales, combatiendo el capacitismo en la educación. Al final, la metodología didactobiográfica se fundamenta en la recolección de experiencias de vida, documentos personales, diálogos familiares y observación participante, organizando su investigación como una narrativa que entrelaza su historia con la de otros. Este enfoque no solo cuestiona y reconstituye su identidad y lugar en el mundo, sino que también integra perspectivas teóricas que amplían la comprensión de sus vivencias y contribuyen a la construcción de un conocimiento más inclusivo y diverso.

En conclusión, Natalia Puentes propone una ética del cuidado feminista que colectiviza las experiencias dolorosas como resistencia frente a las estructuras opresivas, subrayando la importancia de un contracapacitismo que acepte y visibilice las diferencias corporales. Además, cuestiona el capacitismo en la educación y destaca la necesidad de una pedagogía del cuerpo sentido, que reconozca el cuerpo como un espacio de aprendizaje y resistencia, especialmente en el contexto de la virtualidad, promoviendo así una educación más inclusiva y humanizada.

En términos de clase social y educación, encontramos el artículo llamado: "Educación y clase social en Colombia", del sociólogo y profesor antioqueño Gonzalo Cataño. Fue presentado oralmente en el "Seminario de Tecnología Educativa" (UPN 1975), para posteriormente ser puesto en texto por la revista red académica en 1978.

En 5 apartes, Cataño, tensiona el optimismo de su época, y la suposición acerca de cómo la educación es un factor determinante en la movilidad social ascendente y que a mayor expansión del sistema educativo, mayor poder adquisitivo y calidad de vida.

Primeramente, el profesor Cataño inicia exponiendo la existencia de algunas creencias tales como estudiar es una forma de acabar las diferencias sociales; la educación es un mecanismo para promover la igualdad social, y que la expansión del sistema educativo democratizaría las oportunidades ocupacionales, finalizando con el mito de que el educarse es un proceso de ascenso social.

En un segundo momento, Gonzalo nombra las diferencias en las trayectorias educativas según la clase social, y afirma que las instituciones educativas tienen el mismo prestigio y rango de sus estudiantes.

Es aquí también en donde el maestro introduce el desempeño de la profesión docente, la cual no es ajena a la estructura clasista. Afirma Cataño entonces que "la reputación de maestros y profesores también está estrechamente relacionada con el tipo de institución donde

desempeñan sus actividades docentes y con el origen social de los estudiantes que tienen a su cargo” (Cataño, 1975, p. 2).

Como tercero, el sociólogo sitúa en modo en que la estratificación social demarca el acceso a la educación superior, o para especializarse. Gonzalo llama a las instituciones educativas, entre ellas a las escuelas normalistas, como “subsistemas escolares con destinación específica de clase” (Cataño, 1975, p. 3). Sostiene, además, que las instituciones técnicas, agrícolas o normalistas no son atractivas para las personas privilegiadas.

Nosotras reflexionamos que es muy raro ubicar estudiantes de estrato social alto en la Universidad Pedagógica, y recordamos los datos hallados sobre esto en nuestra caracterización: 6.315 estudiantes con origen en estratos 1 y 2, versus 4 estudiantes de estratos 5 y 6 en el año 2023.

Volviendo al autor, este sustenta que la educación colombiana refuerza las diferencias sociales y que la escolarización nos lleva al mismo punto de partida. (Cataño, 1975, p. 3). Para el IV aparte, Cataño nos dice que entiende la movilidad social como un “proceso por el cual los individuos pasan de un estrato social a otro”. (Cataño, 1975, p. 4). Refuta la asunción de que, por expandir las instituciones educativas, la movilidad social sería la norma. Y esto no sucede en Colombia porque la estructura social y económica no lo permite.

El profesor cerrará el apartado sentenciando que los proyectos de ascenso social se convierten en frustración para algunos, y eso es “la proletarización de una población educada” (Cataño, 1975, p. 5).

Como maestras en formación es doloroso y frustrante el enterarnos de alguene que ya titulado, tiene que volver a trabajos informales que fueron su sostén durante el pregrado, o que ejerce como profe en condiciones injustas.

En el quinto y último apartado, Gonzalo Cataño nos invita a tomar sus notas para orientar discusiones sobre la relación entre educación y clase social en Colombia. Concluye pues, que él planteó problemas que quedan a la espera de “análisis futuros que porten un mayor número de ejemplificaciones” (Cataño, 1975, p. 5).

Y bueno, somos el futuro del maestro Cataño y este trabajo de grado es uno de esos análisis. Donde, por cierto, evidenciamos que el maestro y sociólogo, muy acorde con su época y su lugar de hombre cisgénero, desconoció en sus notas el impacto del machismo y capacitismo no solo en el sistema educativo, sino también en el “ascenso social y económico”.

Por último, encontramos el artículo de Beatriz Rossi y María De los Ángeles Sagastizabal (2005). La representación social de los alumnos según su pertenencia sociocultural, en los estudiantes de la carrera docente.

Esta investigación realizada en Argentina presentó dos objetivos: en un primer momento, buscó “conocer las representaciones sociales de los futuros maestros respecto a los alumnos de diversos grupos socioculturales” (Rossi y Sagastizabal, 2005, p. 9), por otro lado, la investigación quiso “reflexionar sobre las consecuencias socioeducativas de estas representaciones” (Rossi y Sagastizabal, 2005, p. 9).

El artículo posee un primer apartado de conceptualización sobre las representaciones sociales, en donde se encuentran referentes como Denise Jodelet quien afirma sobre las representaciones sociales que estas “son una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene orientación práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1969 como se citó en Rossi y Sagastizabal, 2005, p. 10), del cual se desglosan conceptos que complementan como lo son las relaciones intergrupales, donde se organizan las representaciones sociales y desenlaza en la categorización como modo de agrupación de lo que parece similar y así diferenciarlas de otras cosas.

Todo este entramado desenlaza en el concepto de Leyens sobre estereotipo que define como “teorías implícitas de la personalidad compartidas por el conjunto de miembros de un grupo con relación a un conjunto de miembros de otro grupo o de su propio grupo” (Leyens, 1987, Como se citó en Rossi y Sagastizabal, 2005, p. 10).

Con base en lo anterior prosiguen a definir la discriminación social, como la “exclusión social legitimada e institucionalizada”, en la cual determinan que no se trata de hablar de la representación como acumulación de elementos, más bien de entenderla como la construcción de ciertos aspectos centrales que se establecen en los sujetos. La metodología que se usó para la investigación fue una encuesta basada en otra realizada previamente por la UNESCO, en la cual los referentes de análisis de las respuestas correspondían a los siguientes aspectos: expectativas de logro al desarrollo de los alumnos, logros posibles según la pertenencia sociocultural de clase, y la atribución de dificultades de logros según pertenencia sociocultural.

Volviendo a la investigación de Argentina esta se realizó a 1.072 docentes en formación de 24 instituciones de formación docente. A modo de paneo general sobre las cifras se encontró que el 99% eran mujeres de 17 a 44 años, solo 1% de hombres, la edad más frecuente de esta encuesta fue 20 años, en su mayoría de provincias lejanas a la capital del país.

Los aspectos tomados para la reflexión sobre los resultados de la encuesta demostraron que en su mayoría la población, afirma que la clase media tiene facilidad para acceder al conocimiento, mientras que los “marginales” presentan dificultades para acceder al conocimiento limitándoles. El estudio concluye que “la pertenencia a contextos socioeconómicos en riesgo supondrá la constitución de sujetos en riesgo” (Rossi y Sagastizabal, 2005, p. 15). Finalmente, concluyen que las personas marginadas a las que se les restringe el acceso a capitales estos últimos entendidos desde la concepción de Bourdieu no tienen oportunidades de crecimiento en el mundo actual, imposibilitados por el éxito de la

reproducción de la escuela tradicional, en el cual se les enseña a apropiarse la idea de denigrar a los otros por su contexto sociocultural.

Este artículo nos permitió identificar que, al ser una investigación desarrollada para maestres en formación, encontramos similitudes en cuanto a afirmaciones hechas y algunas voces expresadas en *Pieles Parlantes* sobre el acceso a capitales culturales, así como sus apreciaciones sobre el rol docente en ámbitos precarizados institucionalmente. Sin embargo, no menciona al capacitismo, ni al género.

2.3 Nos contaron les que saben: Marco teórico.

En el presente apartado, presentaremos las bases teóricas que consideramos pertinentes para que hoy día las *Pieles Parlantes* nos preguntemos por la interseccionalidad de la clase social, el capacitismo y el género (CCG). Dicha interseccionalidad, aunque por momentos y capítulos se desdibuja y parece no estar presente, resaltamos que para nosotras y desde nuestro trabajo de grado, la interseccionalidad CCG es una imbricación consubstancial; lo cual quiere decir que las tres categorías señaladas son permanentes, tangibles y sentidas por los participantes de *Pieles Parlantes*.

Interseccionalidad

En primer lugar, abordaremos el concepto de interseccionalidad y para ello acudimos a la abogada y feminista negra Kimberlé Crenshaw, quien la entiende como una noción que ayuda a revelar cómo las formas de opresión se entrelazan y afectan de manera única a las personas que experimentan múltiples identidades marginadas (Crenshaw, 1991).

Por su parte, la socióloga afroamericana Patricia Hill Collins (2000) en su libro *“Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment”* en español *“Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento”*, propone entender la interseccionalidad como:

(...)Una manera particular de entender la ubicación social en términos de entrecruzamiento de sistemas de opresión. En concreto, la interseccionalidad es un análisis que afirma que los sistemas de raza, clase social, género, sexualidad, etnia, nación y edad forman mutuamente la construcción de las características de la organización social (Hill, 2000, p. 299).

A su vez, ubicamos otros autores para profundizar un poco más en cómo se entiende la interseccionalidad desde Colombia, puesto que son ellos quienes se posicionan aún más cercanamente a los contextos de los participantes de *Pieles Parlantes*. En un primer sentido nos encontramos con la colombiana Mara Viveros (2016) quien arguye que comprender la interseccionalidad es esencial para abordar de manera integral las múltiples capas de discriminación que enfrentan las personas en sus vidas cotidianas.

Por otro lado, encontramos al colombiano Franklin Gil Hernández, quién se aleja un poco del análisis que se hace en la interseccionalidad sobre la identidad y lo centra en el poder; para el autor entonces, la interseccionalidad según su texto *“Sexualidad e interseccionalidad”* el cual fue retomado por María Lucía Rivera Sanín, afirma que la interseccionalidad consiste en que

La estrategia es analizar estructuras de poder que se combinan o construyen mutuamente, experiencias de discriminación y dominación y formas de agencia política. Y ese no es el marco hegemónico usado en el país para entender las diferencias en un contexto multiculturalista (Gil, 2011, como se citó en Rivera, 2016).

Lo planteado por los autores nos permite entender la necesidad de hacer un análisis sobre la interseccionalidad, ya que esta nos posibilita comprender la manera en la que operan las desigualdades sociales latentes en las personas. Entendiendo que las discriminaciones y privilegios no se experimentan de una única forma, sino que actúan de manera simultánea sobre quienes encarnan las múltiples formas de opresión. Esta perspectiva nos invita a mirar más allá de las categorías aisladas y a reconocer la complejidad de las experiencias sociales.

De acuerdo con los efectos en la educación, la interseccionalidad, como se mencionó anteriormente, posibilita entender que las personas no se enfrentan de una sola forma ante las desigualdades, ya que visibiliza la diversidad de experiencias (deshomogeneizando a los sujetos). Esto propicia la creación de espacios educativos que reconocen y toman en cuenta dichas desigualdades, fomentando que quienes participan cuestionen las estructuras sociales. A partir de ello, se pueden abordar estrategias pedagógicas que socaven las violencias ejercidas y promuevan una educación más inclusiva y justa para las personas.

Clase social

En términos de clase social, queremos referenciar los trabajos de Pierre Bourdieu y Emilio Tenti Fanfani quienes entendieron al sistema de clases sociales, como factor clave en el acceso a la educación formal.

¿Qué es una clase social?

Para Pierre Bourdieu las clases sociales son

Conjuntos de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social, (esto es, en la distribución de poderes), están sujetos a similares condiciones de

existencia y factores condicionantes y como resultado, están dotados de disposiciones similares que los llevan a desarrollar prácticas similares” (Bourdieu, 2001, p. 104).

En este mismo sentido, Bourdieu entiende y explica la lógica del relacionamiento social, como un mundo multidimensional en el cual concurre un juego de relaciones²¹ de fuerza entre participantes. Así representó las formas de poder o de capital con las que cuentan los individuos para apropiarse de bienes en el espacio social, afirmando que “el resultado de las relaciones y las luchas que se establecen en el campo, y de las diferentes estrategias que llevan a cabo los agentes, están en función de esos diferentes capitales” (Bourdieu, 2001, p. 15)

Aquí no solo habla de desigualdad evidente, sino también da paso para que, en el marco de una matriz capitalista, mencione la existencia de diferentes tipos de capital: capital económico, capital cultural, capital social y simbólico (Bourdieu, 2001, p. 100).

Volviendo sobre la multidimensionalidad, Bourdieu refiere 3 dimensiones con las cuales se miden los agentes y grupos sociales entre sí: el volumen de los capitales, la posición que le otorgan, y la evolución del tiempo (Bourdieu, 2001, p. 100).

Para el autor es relevante destacar lo que llamó *habitus* de clase, entendido como la producción, representación y continuidad de prácticas por parte de los individuos pertenecientes a la misma clase social.

²¹ Es el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo social: cada jugador tiene grupos de fichas con disímiles colores, representando las formas de capital que ostenta. por ende “su fuerza en el juego, su posición en el espacio, y también sus estrategias en dicho juego (...) dependen a la vez del volumen global de sus fichas y de la estructura de los montones de fichas, del volumen global de la estructura de su capital” (Bourdieu, 1992, como se citó en Bourdieu, 2001, p. 19)

Pierre enfatiza que dicho habitus de clase permea las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes sociales, de manera que “la historia de los individuos se inscribe en la historia de su clase” (Bourdieu, 2001, p. 26).

Y hablando de trayectorias históricas compartidas, el politólogo Emilio Fanfani hará explícito el impacto de la clase social en el ámbito educativo, sospechando de la escuela como un lugar que reafirma las desigualdades; antes bajo el supuesto don de la inteligencia, señalando a exitosos y fracasados, pero más recientemente, valorando el interés.

Afirma Tenti Fanfani (2021)

Para aprender hay que estar interesado en el conocimiento, esto es verdad. Pero lo que es falso es considerar el interés como algo natural, dado, que se tiene o no, o que en todo caso se origina desde la primera infancia en el ámbito de la familia y sobre el cual la escuela no tiene mucho que hacer” (p. 19).

El maestro universitario Fanfani, resalta como las carencias materiales derivan en experiencias cargadas de necesidad y escasez asociadas a la reducción de recursos cognitivos, baja autoestima y a la presencia permanente de la vergüenza; esta última dice Emilio Tenti, “es un sentimiento que paraliza, que favorece la pasividad y el silencio y, por lo tanto, la reproducción de la posición social de quien la padece” (Tenti, 2021, p. 197).

Capacitismo

Para entender esta categoría, retomamos el trabajo académico del estadounidense Robert McRuer (2021), quien propone la existencia de una matriz capacitista, enmarcada en un canon social de capacidad corporal obligatoria que se articula con la heterosexualidad

obligatoria. Estas a su vez, producen la discapacidad y lo queer, ubicándoles en el lugar social de lo otro.

El autor sostiene que el capitalismo como sistema se nutre de dichas obligaciones sociales, con seres funcionales y reproductivos por lo que McRuer asevera que “el neoliberalismo y la condición de la posmodernidad, de hecho, necesitan cada vez más sujetos heterosexuales, con capacidad corporal, que sean visibles y tolerantes de forma espectacular con las vidas queer/con discapacidad” (McRuer, 2021, p. 22)

Además, Robert habla de que al igual que el armario gay, existe un “armario crip”, (armario chueco) y nos invita a salir de él, para comprender a las personas chuecas y las chuecuras propias. Al respecto, señala que “Salir del armario en un movimiento político y cultural donde las identidades y culturas de la discapacidad o crip se crean y se recrean colectivamente (McRuer, 2021, p. 133).

Finalmente, coincidimos con McRuer en su contundente afirmación, al aludir que una sociedad accesible no es la que se llena de rampas y letreros con braille, “sino aquella en la que se han reconfigurado nuestras formas de relacionarnos y depender de los demás” (McRuer, 2021, p. 141).

Género

Para poder hablar de género retomamos la obra “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, de la historiadora estadounidense Joan Wallach Scott (1996); así como también algunos postulados de la filósofa postestructuralista y estadounidense Judith Butler.

Ambas autoras sitúan la manera con la cual se empieza a concebir la categoría género en la sociedad como un aspecto desde el cual se posicionaba el lugar de la mujer, manteniendo el estatus marginal otorgado por los sistemas de opresión.

La autora Joan Scott en su texto, nos permite entender cómo son los inicios del uso del término “género”, en el que comenta que prácticamente se usaba para hablar de las mujeres, despojándoles la carga sociopolítica e histórica. En palabras de Scott: “género no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido” (Scott, 1996 p. 270)

En contraste, el argentino y doctor en filosofía Blas Radi, en su artículo ¿De qué no hablamos cuando hablamos de género? Amplía la discusión al problematizar que cuando se aborda la categoría género, se hace pensando en un sujeto mujer y cisgénero.

Lo anterior, nos dice Radi ha derivado en que por una parte las mujeres cisgénero sean entendidas como únicas sujetas sociales víctimas de las violencias basadas en género, mientras por otra parte ubica a las mujeres trans en el campo de la identidad, como si solo el reconocimiento identitario para los, las y les trans, fuese menester para garantizarles derechos sin atender a la transformación real de sus condiciones de vida.

Volviendo a Norteamérica, Judith Butler en su texto “El género en disputa” afirma que el género “es la consecuencia de una práctica reguladora que intenta uniformizar la identidad de género mediante una heterosexualidad obligatoria” (Butler, 2007, p. 96) o en simples palabras el género es la construcción social impuesta sobre los sujetos.

Butler y Scott en sus obras destacan la transformación social y política, así como los usos de la categoría género. Empero, se limitan al conservar las explicaciones biologicistas que sustentan la idea de 2 únicos sexos.

Joan Scott, por ejemplo, sostiene que “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y (...) es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, p. 289).

Aquí estimado lector, Butler y Scott nos presentan un sesgo cisexista, y es preciso retornar a Blas Radi para entenderlo. El autor sostiene que el cisexismo es “la creencia, muchas veces no explícita y hasta inconsciente, de que las personas que no son trans, las personas cis, son más importantes, más auténticas que las personas trans y, por lo tanto, sus problemas son más urgentes” (Radi, 2014, p. 5)

Para lograr oler el cisexismo, Radi nos propone hacernos constantemente algunas preguntas:

“¿sobre quién/es hablamos cuando hablamos de género? ¿a quién/es hablamos de género? ¿con quién/es hablamos de género? ¿de qué manera lo hacemos? ¿para qué?” (Radi, 2014, p. 3)

No obstante, lo anterior como acto de buena fe, nosotras suponemos que el sesgo cisexista sucede también por el tiempo humano y el lugar geográfico en los cuales las autoras estadounidenses escribieron sus reflexiones.

Por ejemplo, ya para 1990 (en el idioma original) Butler esbozaba que:

El género es algo en que uno se convierte pero que uno nunca puede ser, entonces el género en sí es una especie de transformación o actividad, y ese género no debe entenderse como un sustantivo, una cosa sustancial o una marca cultural estática, sino más bien como algún tipo de acción constante y repetida. (Butler, 2007, p. 226).

Independientemente de nuestra buena fe, en lo que refiere a la presencia trans en los estudios sobre el género, nos acogemos a la denuncia expresada por Blas Radi quien contundentemente afirma que:

“Las personas trans aparecen como una herramienta teórica a la que apelan académicxs cis, para denunciar y desmontar la estructura binaria que alinea normativamente sexo, género y deseo, y/o para ilustrar la construcción histórica y social del género” (Radi, 2014, p. 4)

Lo anterior pues, nos reta a quienes estamos inmerses en la academia, a continuar ampliando, problematizando y matizando la categoría género en pro de superar discusiones biologicistas y binarias.

Ahora bien, ya situadas las categorías clase social, capacitismo y género (CCG), esperamos que este recorrido conceptual fuese igual de placentero para quien nos lee, como lo fue para nosotras. En el siguiente capítulo transitaremos un camino metodológico que, spoiler²², situará a la Piel Parlante como apuesta metodológica gritona y sintiente.

²² Anglicismo que hace referencia a un texto o comentario que adelanta un desenlace.

CAPÍTULO 3. LO HICIMOS RICO: METODOLOGÍA

“Una pedagogía feminista parte de nuestros cuerpos, sentidos y vividos como territorios, para reconocernos en nuestras comunidades como organizaciones, como movimientos, como pueblos”

(Korol, 2016).

En el presente capítulo, presentamos el marco de apuestas pedagógicas y metodológicas que implementamos en práctica durante el proceso de *Pieles Parlantes*, para lo cual utilizamos una investigación de corte cualitativo; desarrollada por las autoras Karina Batthyany, Mariana Cabrera, Lorena Alesina y Marianela Bertoni (2011).

Acudimos a una metodología pedagógico-feminista con un enfoque interseccional, guiadas por Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegali y Valentina Stutzin (2019); las pedagogías queer entendidas desde Alanis Bello (2018) y la didáctica no parametral de Estela Quintar (2006). También retomaremos algunos postulados de Claudia Korol sobre el diálogo de saberes y el taller pedagógico planteado por Alicia Alfaro y Maynor Badilla.

Para este propósito, aplicamos el diálogo de saberes y el taller como herramientas pedagógicas; sustentándonos en los trabajos de Claudia Korol (2018) así como también Alfaro y Badilla (2015). Posteriormente, realizamos una descripción detallada de los módulos que constituyeron el hilo metodológico que nos conducen a los hallazgos, estos últimos precisados en el IV capítulo.

3.1. Posiciones metodológicas favoritas.

Para nuestro trabajo, como ya lo mencionamos, planteamos la investigación cualitativa entendida desde las autoras Karina Batthyany, Mariana Cabrera, Lorena Alesina y Marianela Bertoni (2011), quienes mencionan que:

Los investigadores cualitativos tienden a recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio. No trasladan a los sujetos a un ambiente controlado y no suelen enviar instrumentos de recogida para que los individuos los completen. Esta información cercana, recogida al hablar directamente con las personas u observar sus comportamientos y acción en contexto, en una interacción cara a cara a lo largo del tiempo, es una característica central de lo cualitativo (Batthyany et al, 2011, p. 78).

Emplear una investigación cualitativa fue un reto grande porque al tiempo que codirigíamos el taller se registraban las experiencias. De allí la pertinencia de los diarios de campo, grabaciones de audio, fotografías, y guardar algunos resultados físicos como carteleras.

Debido a que el espacio no fue controlado por nosotras como investigadoras, factores como el clima, el ruido, las situaciones de orden público y decisiones administrativas, nos exigieron encontrarnos en parques de la ciudad, modificar los tiempos planeados e incluso reunirnos de manera virtual.

Eso sí, hubo mucha cercanía entre los participantes, de tal manera que lo que inició siendo el nombre de los talleres, derivó en un espacio dialógico con horarios fijos (con sindicato interno incluido). La *piel parlante* pasó a significar una identidad colectiva.

En lo que respecta a la aplicación metodológica, nos decantamos por una apuesta pedagógica feminista e interseccional que nos propuso 4 ejes:

Epistemologías feministas y saberes situados; pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas; relaciones y jerarquías de poder con énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes; y, por último, la preocupación por mejorar las condiciones materiales de vida de las personas (Troncoso et al, 2019, p. 1).

En consonancia con las anteriores autoras, articulamos para nuestra praxis la pedagogía queer, entendiendo que “es una poética pedagógica de sanación que tiene la potencia de crear condiciones para habilitar la experiencia de otros cuerpos, otros placeres y otras formas de ver el mundo” (Bello, 2018, p.114).

Esto nos daría a las *Pieles Parlantes* un piso teórico y epistémico al momento de situar sentires que nos fueron cercenados a lo largo de nuestras trayectorias educativas.

Y por sobre todo nos convocó el hecho de que una práctica pedagógica queer, “no es un acto de inclusión, sino un acto de rebeldía para que la escuela deje de estrangularnos con sus apretados ideales regulatorios” (Bello, 2018, p.114).

Ahora bien, de la mano con lo anterior acudimos a la didáctica no parametral de Estela Quintar, en la cual menciona

(...) Es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas (Quintar, 2006, p. 12).

Esto para *Pieles Parlantes* implicaba salir del aula habitual que conocían a un lugar donde pudiéramos encontrar espacios de la universidad, en los cuales reunirnos y salir un poco del caos del diario vivir; como el nombre de la didáctica lo dice, buscamos no regirnos por parámetros preestablecidos, sino que procuramos siempre las posibilidades de integrar en el espacio todo aquello que muchas veces la academia intenta desligar o silenciar de los sujetos: identidades, lugares epistémicos y sociohistóricos, emociones y sensaciones dentro y fuera de los talleres.

Sumado a lo anterior, acudimos al diálogo de saberes como método cualitativo para hablarnos, rescatar los saberes y experiencias previas, juntar y validar aprendizajes tornando colectivos estos últimos, para a partir de ello teorizar nuestras vivencias. Diálogo de saberes entonces, “es una dimensión fundamental de los procesos de conocimiento, de investigación, de interpretación-transformación de la realidad” (Korol, 2018, p. 1).

Otra herramienta pedagógica que empleamos durante la construcción de los módulos fue el taller. Antes de saber todo lo que emergería en los encuentros de *Pieles Parlantes*, nos pensamos hacer talleres, cada uno dividido en 3 momentos que serán detallados más adelante.

Nos pareció pertinente, práctico, y ajustable según los factores que no teníamos bajo control. Por lo demás, el taller “promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores aprenden haciendo” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 86)

Otro instrumento fundamental fue la conversación, la cual no solo refería a parlotear sin parar, sino que también incluyó silencios, momentos reflexivos, socializaciones de ejercicios individuales, y por supuesto el chisme fue columna central de la conversa.

A continuación, nos permitiremos contarle a quien nos lee, los 3 módulos que hemos estado mencionando.

3.2. Módulos.

En la línea de Género, Identidad y Acción Colectiva, adscrita a la LECO, se nos orientó con una matriz cuadrículada que nos preguntaba por campos de indagación como el educativo, económico y socio cultural. Nos proponía categorías como el reconocimiento pedagógico, dinámicas socioeconómicas, las formas de sustento o la identidad.

Dicha matriz fue pertinente para ordenar y categorizar las experiencias vividas en el campus de la sede calle 72. Además, nos permitió orientar los talleres y encuentros que tomarían el nombre de *Pieles Parlantes*.

Con base en los campos de indagación y las categorías en mención, más los hallazgos de nuestra caracterización, nos sentamos juntas y diseñamos 3 módulos desarrollados a lo largo de 2 semestres académicos durante el año 2023 y 2024.

En el módulo 1 realizamos 4 encuentros. Para el módulo 2, nos deleitamos con 2 sesiones. Y para el módulo 3, disfrutamos con 5 reuniones.

La metodología utilizada para cada encuentro se dividía en tres momentos que tenían un promedio de 2 horas de duración, para posterior a cada sesión sentarnos, retroalimentarnos, y ajustar la planeación si lo considerábamos pertinente.

– Chisma y red de afecto:

A partir del diálogo con el trabajo de las maestras Yennifer Gallo y Luisa Rodríguez (2023) "*Hambre ocultada en las mujeres*", sabíamos de nuestro Derecho Humano a la Alimentación y Nutrición Adecuada (DHANA). Sin embargo, a partir de nuestras experiencias propias, sabíamos que, normalmente una no almuerza. Es por lo anterior, que desde el primer encuentro nos pensamos como muy importante compartir alimento.

La siguiente imagen muestra una olla rodeada de platos, esta olla contenía arroz preparado en casa.

Ilustración 5



Nota. *Ollada de arroz y atún compartida en el tercer encuentro de 2023: Archivo personal fotográfico, 2023.*

Lo hicimos de diferentes maneras: cada una preparaba una parte en su casa y en la U revolvíamos todo para compartir (se les pedía en la convocatoria traer menaje²³). O si alguna piel parlante le pagaban en su camello²⁴ y llegaba lukera²⁵, invitaba a las demás... o si no teníamos mucho dinero, juntábamos para comprar empanadas de las chazas.

Mientras comíamos sentades en el suelo en un círculo, nos contábamos dramas y traumas, logros, anécdotas, etc. Aquí lo importante era escuchar al otre, narrarse una misma, sentir y conspirar en juntanza.

Echar chisme fue una apuesta pedagógica feminista e interseccional por situar la vivencia y experiencia bajo el entendido que “ejercer una docencia feminista interseccional

²³ En términos comunitarios, refiere a que cada persona cargue sus propios utensilios para alimentarse, muy pertinente al momento de compartir entorno a una olla comunitaria, y como apuesta medioambiental.

²⁴ Forma sustantiva y coloquial extendida en Colombia, para referirse al trabajo que realiza; “Me pagaron el salario en el camello”.

²⁵ Adjetivo coloquial para señalar a una persona que tiene “las lukas”, (tiene dinero) por ejemplo: “si te pagan el salario mensual en tu camello, eres una persona lukera.

implica un compromiso activo por no borrar las experiencias situadas de aquellos sujetos producidos en el afuera de la norma” (Troncoso et al, 2019, p. 11).

– “Bueno, a lo que vinimos vamos”:

Esta fue una frase que solíamos decir sonriendo, a modo de indicar que pasábamos de la chisma al tema central por el cual les convocábamos. Era entonces momento de dialogar y pensar en torno a conceptos o preguntas que nosotras preparamos en las planeaciones previas²⁶.

El círculo de la chisma se transformaba en aquellos círculos descritos por Quintar, quien asevera que: “los círculos de reflexión son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal” (Quintar, 2009, p.125).

Ejemplo de lo anterior, fue nuestro segundo encuentro del tercer módulo, en el cual colocamos las trayectorias educativas de los participantes de *Pieles Parlantes* desde la perspectiva de clase, capacitismo y género. El sentarse en círculo permitió que a la vez que afloraban vivencias individuales, estas eran retroalimentadas o complementadas por todas transformándose en la construcción de una trayectoria educativa colectiva. El círculo potenció mirarnos al rostro, la escucha activa, y no jerarquizar la palabra.

Este intercambio no solo nos permitió aprender unos de otros, sino también reconocernos en las experiencias de los demás, creando una sensación de pertenencia y comunidad. Así, el círculo no fue solo un espacio físico, sino una conexión que se generó entre nosotros, donde cada palabra, cada gesto y cada silencio contribuyó a un proceso compartido de aprendizaje y reflexión.

– Cierre tranquilo:

²⁶ Se encuentran en el primer anexo del presente trabajo.

Una preocupación que tuvimos sobre todo durante el primer módulo era el cómo concluir un espacio sensible sin que les participantes se despidieran tristes, sobrecargados o con heridas abiertas. Implicó pues, “una disposición a que los debates incómodos tengan lugar” (Troncoso et al, 2019, p. 11).

Leer autoras y autores que nos develaban opresiones clasistas, capacitistas o patriarcales, nos puso de frente la cantidad de desventajas sociales que vivimos y como eso impactó en nuestra educación desde la infancia. Por lo anterior, no fue placentero auto descubrimos “pobres”, “discapacitados”, entre otros marcadores de opresión.

Agregaremos que, en aras de trazar trayectorias educativas, volvimos muchas veces a nuestras infancias, y como fuimos niños trabajadores, no todos los recuerdos eran agradables. Caímos en cuenta que ciertas vivencias fueron violencias normalizadas, nuestras voces se entrecortaban, y de vez en cuando pedíamos abrazos grupales.

A este respecto, un aprendizaje clave fue comprender que, por un lado, cualquier emoción merece ser sentida y necesita su lugar y tiempo para ser procesada. Y, por otro lado, no todo lo que siente la piel es blando o cómodo; a veces la piel suda, se resiente, se rasga o sangra.

Volviendo sobre los módulos, a continuación, nos permitiremos contar el chisme completo, es decir, daremos más detalles de lo expuesto en el capítulo 1 del presente proyecto pedagógico.

En la siguiente tabla registramos la manera en la que las herramientas metodológicas aplicadas, se corresponden a los objetivos planteados.

Tabla 1

Objetivos	Talleres
<p>Visibilizar las trayectorias educativas de los participantes de <i>Pieles Parlantes</i> UPN y a su vez encontrar cómo han sido atravesadas por la intersección de clase social, capacitismo y género (CCG), remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los módulos, así como también la entrevista semiestructurada.
<p>Identificar a través de las trayectorias educativas exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género que enfrentan los participantes de <i>Pieles Parlantes</i> al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3: Pielas senti-gritantes. • Entrevista semiestructurada.
<p>Constituir un espacio dialógico que posibilite hablar de clase, capacitismo y género, echando chisme sobre aquellas exclusiones vividas y a la vez las estrategias de permanencia de los participantes de <i>Pieles Parlantes</i> UPN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1: Dolores heredados, cicatrices hechas recuerdo. • Módulo 2: Luchas encarnadas.
<p>Distinguir el posicionamiento académico y político de los educadores comunitarios en la experiencia universitaria al momento de evidenciar la intersección de clase social, capacitismo y género, la cual deriva en exclusiones que complejizan la permanencia y titulación de los participantes de <i>Pieles Parlantes</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2: Luchas encarnadas. • Módulo 3: Pielas senti-gritantes. • Entrevista semiestructurada.

Nota. Tabla de creación propia para poder sintetizar la organización y correspondencia de los módulos con los objetivos general y específicos.

Módulo 1: Dolores heredados, cicatrices hechas recuerdo.

Mientras construíamos el primer módulo nos dimos cuenta de que, para poder responder al objetivo general del presente proyecto pedagógico, es decir; visibilizar la experiencia educativa de los participantes de Pielas Parlantes UPN y, a su vez, encontrar cómo han sido atravesadas por la intersección de clase, capacitismo y género (CCG), remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo. Era fundamental regresar a la infancia. En esta etapa ocurre la primera relación directa con las desigualdades sociales, las cuales se reforzaron en la escuela.

Al explorar nuestros recuerdos y trayectorias personales, pudimos visibilizar y analizar las dinámicas que han influido en nuestras vidas y en la construcción de nuestra identidad.

Además, al regresar a esos momentos, los participantes no solo compartieron sus dolores, sino que también la manera en que confrontaron los mismos, y generaron estrategias de supervivencia y para culminar los estudios.

Este proceso de reflexión y conexión con la infancia permitió que para el cuarto encuentro del presente módulo iniciáramos una reparación simbólica, en el que cada persona pudo reconocer el impacto de esas experiencias en su presente.

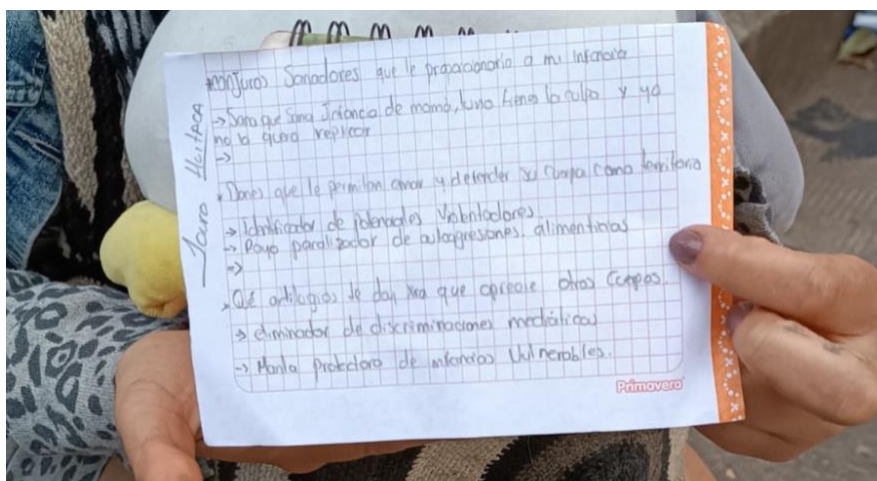
En el primer espacio de este módulo quisimos retornar al cuerpo de la infancia, entablando diálogos con mi yo adulta, para permitir discusiones sobre la estética hegemónica y, finalmente, ubicar dichas discusiones en el plano de la UPN, entendida como un cuerpo colectivo. Encontramos que, en la escuela como en la familia, aprendimos a clasificar los cuerpos, con una alta influencia de las películas de Walt Disney y las telenovelas. Las palabras: “gafufo”, “gorda”, “india”, entre otras, emergieron en nuestra infancia como marcadores de lo feo. ¿Y a quién no le hace daño sentirse feo?

A continuación, nos regalamos conjuros sanadores, buscando que la palabra aliviara el dolor que otras palabras causaron. Pensamos que una apuesta pedagógica que se asume

queer, “Es un acto para levantar con palabras reparadoras la autoestima quebrada por la norma” (Bello, 2018, p.114).

En la siguiente imagen podemos encontrar uno de los conjuros compartidos por participantes del espacio, este conjuro fue “sana que sana infancia de mamá, tú no tienes la culpa, y yo no lo quiero replicar”.

Ilustración 6



Nota. Imagen de la creación del conjuro sanador. Archivo personal fotográfico, 2023.

También soñamos con artilugios que nos permitieran defender esa infancia herida: un rayo paralizador de las agresiones, una manta protectora de infancias, unas gafas anti-prejuicios, agüitas mágicas para borrar las palabras hirientes; en donde una de las reflexiones fue pronunciada por María: “Nuestras cuerpas diversas cultural y socialmente han sido invisibilizadas, no pueden existir, no tienen oportunidades y ahí está nuestra potencia, romper las cadenas” (María, primer encuentro de *Pieles Parlantes* 2023-2).

Lo que nos dolía era que, para muchas personas, la sede de la calle 72 se veía fea y esa percepción se conectaba con la fealdad que nos hicieron sentir hacia nuestros cuerpos. Por eso, cartografiamos la sede de la calle 72 en términos estéticos, preguntándonos si la universidad era bella o fea, y cómo la percibíamos nosotres.

Es de agregar que las lecturas académicas realizadas, más los encuentros, nos develaron que estas percepciones que nos ubican en lo peligroso, lo marginal y lo antiestético,

responden a prejuicios clasistas. Los cuales ubican a los cuerpos populares en lugares que se nombran despectivamente, con distancia y señalando: “allá estudian los de la Piedragógica”.

Ilustración 7



Nota. Imagen del primer encuentro en donde dialogamos sobre las cartografías que realizamos. Archivo personal fotográfico, 2023.

En la anterior fotografía, registramos el momento de socialización de la cartografía creada en el espacio de *Pieles Parlantes* sobre la UPN, en donde los participantes desde sus remembranzas señalaron lugares destacables; muchos de estos se teñían de belleza, porque fuimos felices allí. Ahora bien, en *Pieles Parlantes* concluimos que lo que se siente feo son algunos lugares donde nos sentimos inseguras o tuvimos experiencias en donde nos sentimos vulnerables.

A este respecto, Sofía afirmaría: “Los lugares inseguros dentro de la UPN no solo se relatan desde lo físico, son sitios inseguros en donde nos hemos sentido vulnerables o emocionalmente no la pasamos bien” (Sofía, primer encuentro de *Pieles Parlantes*, 2023-2)

En el segundo encuentro, tal como proyectamos en el objetivo específico número 2, continuamos constituyendo un espacio dialógico para hablar de la CCG; buscamos indagar en las identidades que componen el espacio de *Pieles Parlantes*- UPN, observando cómo el tiempo moldea las mismas, a la vez que nos apoyamos en esculturas de arcilla y algunos objetos personales de nuestro pasado. Ubicamos la que fui, trayendo un objeto de la infancia y socializándolo ante los demás; la que soy, para lo cual moldeamos representaciones de nosotres en arcilla. Y la que seré, un momento en que moldeamos objetos en representación de la que quiero llegar a ser.

En la siguiente imagen se encuentran las *Pieles Parlantes*, sentadas en círculo en la plazoleta Camilo Torres, construyendo en arcilla nuestras identidades actuales y justo en este momento, María nuevamente de forma magistral, nos recogería a todes en una de sus frases: “Somos infancias marcadas por ausencias representadas ahora que somos adultos” (María, segundo encuentro de *Pieles Parlantes*, 2023-2).

Ilustración 8



Nota. *Las pieles esculpiendo en arcilla sus identidades*. Archivo personal fotográfico, 2023.

Para el tercer encuentro, remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo, quisimos reconocer las dinámicas de sostenimiento que permitieron nuestro cuidado y las que actualmente posibilitan nuestra existencia. Encontramos que todes trabajamos desde la infancia, porque teníamos que suplir la falta de dinero en casa, el abandono de algún cuidador o para darnos algún gustico.

Reconocimos la existencia e influencia de ciertos dichos populares que nos aleccionaron para cumplir los valores aplaudidos por la clase obrera, como: “ni crea que va a andar ahí de niña bonita”, dando a entender que el descanso o la quietud no es válida para ciertos cuerpos o para ciertas clases sociales.

Entre todes llegamos a la conclusión que tenemos un relacionamiento conflictivo con el dinero, porque nos “afanaron” en la idea de la producción.

Se nos enseñó desde la religión que el buen pobre asumía estoicamente su situación, porque los adinerados no son del agrado de Dios, y cuidadito aspiramos a ser la niña bonita o a mejorar nuestras condiciones materiales, porque llegan frases culposas como: “jum, se creyó de mejor familia”.

En el cuarto encuentro, intentamos entender la piel como un tejido capaz de consentirse y procurar un inicio a la reparación simbólica de los dolores heredados, pero también hablábamos del agotamiento por trabajar. Preguntamos a las *Pieles Parlantes* ¿Cuáles son esos cuidados que tenían mis cuidadores consigo mismas? ¿Cómo me cuido a mi misma? ¿Qué cuidados tengo pendiente conmigo misma?

De este modo en la siguiente fotografía capturamos el momento en que nos brindamos masajes colectivos.

Ilustración 9



Nota. Masajes realizados a todas las pieles para consentirnos y acicalarnos los dolores. Archivo personal fotográfico, 2023.

Nos encontramos de bruces con el hecho de que nuestros cuidadores no tenían rituales de descanso, y que eso del cuidado de la piel eran propagandas que veíamos en la TV. La experiencia de clase entonces demarca el relacionamiento con el cuidado que, para el caso de las *Pieles Parlantes*, significó una ausencia de algunos cuidados.

Es por lo anterior que los encuentros no solo eran espacios dialógicos, pretendíamos también que fueran espacios de cuidado.

Sobre esto último, nos recogemos en la siguiente referencia:

Cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro. (Citado por Arias, et al, 2020, p. 23, como se citó en Aranda y Luque, 2024).

El encuentro concluyó con prometernos cuidados a nuestros pies, el hidratar el cuerpo, hablar más de las emociones, mejorar las rutinas de sueño y nuestra alimentación, poner límites, pulir la higiene y hablarnos lindo.

Así mismo, escribimos esas prácticas auto flagelantes que no queremos repetir: no callar ni paralizarme, no apuñalarme con los “cuerpos bellos” de las redes sociales, no autosabotearme ni hablarme feo, no tomar las culpas ajenas como propias y es que la culpa es una marca muy fuerte como lo mencionó Majo: “Una se sentía culpable, como si porque una hubiera nacido todo en la casa se hubiera acabado (la plata, la comida, hasta el amor de los cuchos” (María José, cuarto encuentro de *Pieles Parlantes 2023-2*).

A la vez, sentíamos como propias las frustraciones de los cuidadores “y una se preguntaba: ¿será que si trabajo dejo de ser una carga para mi mami”? (Ammarantha, cuarto encuentro de *Pieles Parlantes 2023-2*).

Módulo 2. Luchas encarnadas:

1. Además de apuntar a nuestro objetivo general expuesto anteriormente, para este segundo módulo incorporamos nuestro tercer objetivo específico, que consiste en distinguir ¿cuál es el posicionamiento académico y político del educador comunitario en la experiencia universitaria al momento de evidenciar la intersección de clase social, capacitismo y género, la cual deriva en exclusiones que complejizan la permanencia y titulación de los participantes de *Pieles Parlantes*?

Es así como en el quinto encuentro queríamos evidenciar las experiencias de clase social, así como resistencias o comodidades respecto a las mismas en la UPN; volvimos a recorrer la sede calle 72, ya no para leerla en clave estética, si no para plantear la existencia de diferentes lecturas de clase social, y si eso era visible en cada espacio.

Nos reunimos en el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos de la Biblioteca Central UPN, y Amma comentó sus experiencias en algunas universidades privadas y como la Universidad del Rosario o de Los Andes tienen edificios grandes, limpios, con recursos modernos y por eso ponía sobre la mesa: ¿estudiamos en condiciones de pobreza?

Nicolás rasgaría la caja de Pandora al explicitar: “yo no sabía que era pobre, hasta que me lo dijeron” (Nicolás, quinto encuentro de *Pieles Parlantes*, 2023-2).

La sesión posibilitó que cayéramos en cuenta de lo difícil que era para nosotres establecer qué era pobreza y que no, puesto que, no teníamos marcos referenciales para comparar: estudiamos en colegios que se caían a pedazos, para pasar a estudiar en una universidad que protesta constantemente exigiendo más presupuesto, que se le cae el techo si llueve duro, un lugar donde las plazoletas nos asemejan las plazas de mercado en las que trabajamos.

En el sexto encuentro, procuramos reflexionar en torno a las luchas individuales/colectivas, y qué sentires ha dejado la Pedagogía en nosotres. Tal como lo mencionamos en la caracterización del presente trabajo, nos fuimos para la sede de Valmaría, un hermoso potrero de 36 hectáreas al norte de Bogotá, donde les estudiantes reciben clase al interior de casetas prefabricadas; a la vez que recorríamos la sede. Amma expresó sus frustraciones políticas, las decepciones con el trabajo organizativo y comunitario, y “el agotamiento propio de quien se está rindiendo”. (Ammarantha, sexto encuentro de *Pieles Parlantes* 2023-2)

Finalmente, nos sentamos a escribir nuestras luchas, lo que creíamos posible cambiar al entrar a estudiar, lo que aprendimos a nivel organizativo durante este proceso y nos contamos cuáles son nuestras luchas actuales.

Concluimos haciendo unos Quitapesares²⁷, muñecos diseñados por Majo. En ellos, ubicamos diferentes dolores que nos quedaron por luchar en las calles durante el estallido social del año 2021, decepciones con algunas representaciones que prometieron y no cumplieron, frustraciones con la falta de empatía en las gentes; independientemente de lo anterior, como Majo concluyó, no todo ha sido malo, “Los lazos afectivos han posibilitado nuestras transformaciones”. (María José, sexto encuentro de *Pieles Parlantes* 2023-2).

A continuación, una fotografía que retrata la construcción y momento para darle intenciones a los Quitapesares.

Ilustración 10



Nota. Algunas de las pieles creando sus quitapesares e intencionándolos. Archivo Personal Fotográfico, 2023.

²⁷ Amuletos basados en la leyenda de la cultura guatemalteca, que según la tradición después de crear los pequeños muñecos, en las noches antes de dormir se le cuentan las tristezas, problemas y preocupaciones y esta se las llevara y las aliviara.

Por otro lado, la construcción del espacio y convocatoria de *Pieles Parlantes* fue posible gracias a quienes asistieron desde la primera sesión de encuentro, puesto que, aparte de tener un vínculo afectivo directo han sido quienes se encargaron de posibilitar el conspire, garantizar condiciones para estar en los lugares y convocar a más Pieles que han sido parte fundamental del espacio propiciando la escucha y apañe colectivo.

Módulo 3. Pieles senti-gritantes

El tercer módulo se centró en poner en diálogo las categorías de clase social, capacitismo y género, analizando de manera detallada cómo estas dimensiones influyen en las trayectorias educativas y en particular, en la permanencia en la universidad. Se discutieron las barreras específicas que enfrentan participantes de pieles en su experiencia universitaria.

Quisimos identificar a través de las trayectorias educativas exclusiones basadas en clase, capacidad corporal obligatoria y género que enfrentan los participantes de *Pieles Parlantes* en el interior de la Universidad Pedagógica Nacional. Articulando así nuestro segundo objetivo específico.

Además, conocimos más de cerca aquellas estrategias de permanencia que derivan en resistencias para mantenerse en el ámbito académico, tales como la creación de redes de apoyo, el activismo estudiantil, los apoyos económicos de la universidad. Este módulo nos permitió revelar no solo las dificultades que atraviesan, sino también las estrategias de oportunidad y lucha que implementan para superar los obstáculos, destacando la necesidad y pertinencia de una metodología *Piel Parlante*, una sesión en que maestros y estudiantes conozcamos entre sí quién está a nuestro lado y algo de su realidad.

Para el semestre 2024-1, al retomar el semestre, se realizó la primera convocatoria para generar acuerdos, organizar el horario y comentarles en qué íbamos en cuanto al trabajo de grado. Entre esos acuerdos, nos solicitaron cambio de espacio porque de manera colectiva se manifestó, que, aunque la Plaza Camilo Torres era un sitio que les agradaba habitar, pero se

nos interrumpía, ya no podíamos escucharnos y cambiaban las prioridades del momento. Se decidió que el nuevo espacio sería Macondo frente al gimnasio de la UPN. Además, se plantearon 3 opciones de horarios, ya que en su mayoría no podían participar los miércoles, y el nuevo horario se configuró los jueves de 12:00 PM a 2:00 PM. Esto también aseguraba que pudiésemos almorzar en el espacio y compartir desde nuestras experiencias.

El séptimo encuentro de *Pieles Parlantes* fue el 14 de marzo, llegamos a la plazoleta Macondo y posterior a la chisma de siempre; entrevistamos a los participantes en busca de caracterizar a detalle el grupo. El criterio para los ítems fue leerles y observar su autolectura en clave de clase social, capacitismo y género (CCG). Para nosotras fue una entrevista llena de revelaciones que contaremos a detalle en el cuarto capítulo del presente trabajo.

Por ahora, basta mencionar los ítems utilizados a saber:

1. Nombres - ¿cómo se auto reconocen?
2. Edad y autopercepción de esta.
3. Nivel socioeconómico, territorio que habitan de la ciudad donde viven.
4. Género y autoidentificación.
5. Roles sociales que ocupa.
6. Aspectos de relacionamiento social relevantes.
7. Clasificación socioeconómica y experiencia de clase social
8. Conexión con la universidad: ¿cómo llegó? y ¿por qué ser profes?

La imagen a continuación relacionada, capturó un instante de la entrevista.

Ilustración 11



Nota. Fotografía durante las entrevistas realizadas en este encuentro. Archivo personal fotográfico, 2024.

En el octavo encuentro, ubicamos las trayectorias educativas de les participantes de *Pieles Parlantes* haciendo énfasis en la perspectiva de clase, género y capacitismo. Comenzamos por hacer una línea de tiempo con objetos y sentires, luego echamos a rodar la palabra orientándonos con las preguntas:

¿De qué manera accedí a la educación?

¿Qué esperaba y espera mi familia de mi proceso educativo?

¿De qué otras maneras no formales accedí al capital educativo?

¿Cuáles han sido las luchas personales en nuestras trayectorias educativas?

¿Cómo llegamos a ser profes?

En la siguiente fotografía, registramos la manera en que representamos y hablamos de nuestras trayectorias educativas.

Ilustración 12



Nota. Objetos organizados por etapas de años (0-10, 11-21 y 22- 32 años). Archivo personal fotográfico, 2024.

Agregaremos que compartimos Tereré²⁸ hecho por Sofía, y que todo se ambientó con una Playlist de creación colectiva,²⁹ con canciones que marcaron nuestras trayectorias educativas.

Al igual que en nuestra caracterización contaremos a nuestros lectores que, debido a las dinámicas de la universidad y de la ciudad de Bogotá en el primer semestre de 2024, en relación con los racionamientos de agua, tuvimos que pausar durante un mes los encuentros de *Pieles Parlantes*. Los racionamientos coincidían con los jueves, lo que resultaba en el cierre de la universidad para garantizar reservas de agua para el día siguiente. Por ello, decidimos buscar lugares cercanos como parques, desde donde nos convocaban otros seminarios. Sin embargo, por los cambios climáticos en Bogotá fue muy difícil realizar los talleres en su totalidad. A pesar de las dificultades con los espacios físicos, el primer momento de conversación y la red de afecto siempre acompañaron nuestros encuentros.

²⁸ Bebida fría hecha a base de hierba mate, popular en el sur de Brasil, lugar en el cual Sofía vivió un semestre de intercambio estudiantil.

²⁹ Anglicismo que hace referencia a la lista de reproducción musical creada entre todas las pieles en YouTube, para usarla de fondo durante el taller.

El noveno encuentro de *Pieles* fue el 09 de mayo del 2024, y nos ocurrió algo sin precedentes: el primer momento de chisma y red de afecto se extendió, fue una semana muy difícil para todes y estábamos “emputadas”, lo cual desembocó en que las Pieles se tomaron la sesión de la línea de Género, Identidad y Acción Colectiva, aprovechando que Amma tenía a su cargo hablar sobre el artículo “La Calle emputada” de Cynthia Carofilis, y Majo por su parte fue relatora de esta clase.

En la búsqueda de hacer una clase bajo preceptos de didáctica no parametral, las pieles pensaron que la mejor manera de hablar sobre una movilización de trabajadoras sexuales referida en el texto ya mencionado fue hacer una movilización reivindicando a dichas trabajadoras al interior del campus universitario. Porque claro, “una pedagogía feminista implica la capacidad docente de inspirar compromiso político de parte de las y los estudiantes” (Troncoso et al, 2019, p. 9).

En esa semana, arreglaban parte del techo del edificio C en el área asignada a la facultad de educación, y muchas clases se realizaban de manera virtual o simplemente no se realizaban. Les dijimos a las maestras de la línea de género “todo bien, para nuestra exposición no necesitamos aula, necesitamos ganas de estudiar presencialmente”.

Previamente se les envió a les estudiantes 2 canciones que versan sobre las putas, pidiéndoles que las escucharan con oído crítico y que llegaran a la clase con uniforme de puta, como sea que se entendiera. También les enviamos el Puti-Arengary³⁰, en el cual consignamos arengas reivindicativas. Nos citamos a las 2:00 pm frente al edificio C, introdujimos el texto “*La Calle Emputada*”, y al tiempo que leíamos el artículo, marchamos al interior de la sede calle 72.

En la siguiente imagen, aparece una arenga del Puti-Arengary, documento parte de esta sesión cuya consigna reza:

³⁰ Fue un fanzine diseñado para la clase y contiene arengas reivindicatorias del trabajo sexual.

Ilustración 13



Nota. Imagen tomada del Puti-Arengary creado por Ammarantha Wass. Archivo personal fotográfico, 2024.

*¡Porque el color de la sangre jamás se olvida! ¡Las prostitutas caídas serán vengadas!
¡Vestidas de malla y licra! ¡políticamente vivas! ¡No han muerto, no han muerto! ¡No han muerto
compañeras! ¿Y quién las vengará? ¡Las putas bien paradas! ¿y cómo? ¡Luchando, luchando!*

(Wass, 2024, p.9)

Estuvo impactante para estudiantes y maestros que se asomaban por las ventanas de los salones. Fue confrontante para quienes aún en la lucha, no comprenden las reivindicaciones de las trabajadoras sexuales. Y finalmente era movilizante para nosotres, quienes agradecemos que la lluvia nos dio el tiempo exacto de 2 horas.

En el décimo encuentro que fue el 30 de mayo del 2024, analizamos cómo las matrices de opresión (patriarcado, capitalismo, colonialismo y capacitismo) influyen en nuestras experiencias de vida y cómo podemos utilizar expresiones artísticas, como los cantos, para reinterpretar/resignificar y dar nuevo sentido a nuestras identidades y posicionamientos actuales.

De allí quedó la consigna:

Las pieles parlantes gritan,

sistema que nos lastima,

las Pieles Parlantes sienten,

las pieles resignifican (bis x2)

seguidamente cada participante por turnos responderá:

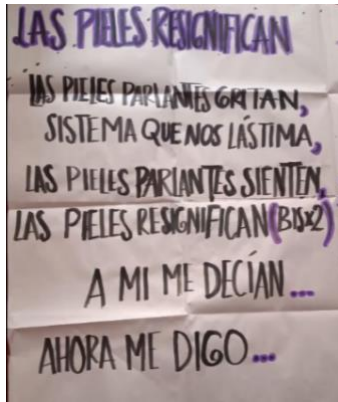
A mí me decían...

Ahora me digo...

Haciendo clic en el siguiente enlace, quien nos lee podrá observar un video muestra de este encuentro.

LAS PIELES RESIGNIFICAN.

Ilustración 14



Nota. Vídeo creado en base a lo consolidado en la cartelera que realizamos las pieles y los cantos que gritamos en la UPN. Archivo personal fotográfico, 2024.

En síntesis, concluiremos enumerando el registro de las herramientas e insumos metodológicos:

Realizamos 10 planeaciones: las 4 primeras correspondientes al primer módulo fueron planteadas antes de iniciar los encuentros. Las 6 planeaciones restantes, se creaban y retroalimentaban a la par que se hacían los encuentros y adelantábamos lecturas académicas relevantes a nuestras 3 categorías clase social, capacitismo y género (CCG).

En correspondencia con lo anterior, realizamos 10 talleres con una duración promedio de 2 horas cada uno, todos ellos divididos en los 3 momentos mencionados en el presente capítulo, momentos que constituyen la base de lo que de aquí en adelante llamaremos la metodología *Piel Parlante*.

Para llevar registro de nuestros encuentros, escribimos 20 diarios de campo; 10 cada una y en los cuales grosso modo conectábamos nuestros apuntes hechos en campo, con reflexiones propias remarcando frases que consideramos potentes, emergidas de los labios de las *Pieles Parlantes*.

En la sesión enunciada como la calle emputada correspondiente al tercer módulo, emergieron 2 documentos a saber: relatoría de la clase, y un Puti-Arengary, texto que consigna algunas arengas en pro de la lucha por un trabajo sexual digno.

Hicimos una entrevista semiestructurada cuyas preguntas ya fueron expuestas en el primer encuentro del módulo 3, los ítems planteados allí buscan por una parte responder a las 3 categorías de análisis; clase social, capacitismo y género (CCG) y por otra parte queríamos conocer más de cerca sus trayectorias educativas y chismecitos personales.

Por último, hicimos registro fotográfico y audiovisual tomando fotografías, grabando un video, y aportando colectivamente a una playlist.

Añadiremos a modo de cierre, que los insumos tales como cartografías, reflexiones personales de las *Pieles Parlantes*, carteleras, entre otras, se desglosarán en el siguiente capítulo, en el cual continuaremos reafirmando no solo la metodología piel parlante como apuesta pedagógica senti-gritante, sino también su relevancia y pertinencia para la formación de los maestros, máxime si se enuncian desde un lugar crítico-comunitario.

Para terminar, reafirmamos que una metodología *Piel Parlante*, se cimenta en pedagogías feministas interseccionales, diálogos de saberes, pedagogías queer y didáctica no parametral, al igual que acude a herramientas como el taller y la entrevista semiestructurada.

Ahora, pasaremos al cuarto capítulo en el cual ubicaremos los hallazgos encontrados a lo largo de este “matrimonio académico”.

CAPÍTULO 4. EL PARTO ACADÉMICO: HALLAZGOS.

En el capítulo anterior cerramos reafirmando que el presente trabajo de grado debía ser parido entre dos esposas académicas y bueno, normalmente de un matrimonio promedio se espera “un parto”. He aquí el nuestro. En aras de contestar a los objetivos planteados para el presente trabajo de grado mostramos los siguientes hallazgos sustentados en diarios de campo, una entrevista semiestructurada y a través de nuestras trayectorias educativas; todo lo anterior enmarcado en los encuentros que sostuvimos.

Para que recordemos, nuestro objetivo general es:

Visibilizar las trayectorias educativas de les participantes de Pieles Parlantes UPN y a su vez encontrar cómo han sido atravesadas por la intersección de clase social, capacitismo y género (CCG), remarcando las estrategias que cada integrante ha generado para garantizar la permanencia en su proceso educativo.

También retomamos los objetivos específicos:

1. Identificar a través de las trayectorias educativas exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género que enfrentan les participantes de Pieles Parlantes al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Constituir un espacio dialógico que posibilite hablar de clase, capacitismo y género, echando chisme sobre aquellas exclusiones vividas y a la vez las estrategias de permanencia de les participantes de Pieles Parlantes UPN.

3. Distinguir el posicionamiento académico y político de le educadore comunitarie en la experiencia universitaria al momento de evidenciar la intersección de clase social, capacitismo y género, la cual deriva en exclusiones que complejizan la permanencia y titulación de les participantes de Pieles Parlantes.

Para plasmar la información dividimos este capítulo en 3 hallazgos:

1. *Entramos a la universidad: Entre deseos y desigualdades.* Aquí ubicamos las desigualdades y/o exclusiones de clase social, capacitismo y género de los participantes de *Pieles Parlantes* vivenciadas en sus trayectorias educativas, en el que retomamos ciertas situaciones sistemáticas presentadas desde las infancias que desenlazan en un cúmulo de estas al ingreso y permanencia en la universidad.
2. *Ante la desigualdad, nos organizamos: estrategias de permanencia.* Para este segundo hallazgo, sin dejar de lado nuestras trayectorias educativas, logramos evidenciar cuatro estrategias para la permanencia y titulación, las cuales son: apoyos institucionales, estrategias del rebusque, estrategias del borde, y estrategias afectivas.
3. *Somos profes carajo: acción colectiva.* Es nuestro último hallazgo y en el cual buscamos destacar la pertinencia y potencia de educar comunitariamente en la universidad. Siendo *Pieles Parlantes*, concordamos con la maestra afro estadounidense bell hooks, quien en su libro *Enseñar a transgredir*, rescata el deseo por aprender como vínculo que nos une y compromete, aseverando que “Desde mi experiencia, la única manera de construir comunidad en el aula es reconocer el valor de cada una de las voces” (hooks, 2021, p. 69).

4.1. Entramos a la universidad: entre deseos y desigualdades.

En consonancia con nuestros objetivos, el identificar y visibilizar las trayectorias tanto de vida como educativas de los participantes, se convierte en una acción sumamente oportuna porque posibilita de manera colectiva reconocer y entender las opresiones sistemáticas vividas por las *Pieles parlantes*.

Al respecto, el autor Glen Elder (1994), mencionó que

Las trayectorias de vida se relacionan con el género, la raza, la cultura y la clase social mostrando cómo esto genera desigualdad en las oportunidades de vida, entonces, es importante vislumbrar cómo existen diversas realidades en la escuela y en cada estudiante, que transversalizan las decisiones que pueden llegar a tomar y definen sus trayectorias de vida. (Elder, 1994; como se citó en Aranda y Luque, 2024).

En línea con la anterior cita, para nosotras fue clave aprender y entendernos desde nuestras trayectorias educativas, encontrando en ellas “saberes situados”, como lo aborda Lelya Troncoso (2019), de allí la relevancia de ir a visitar la infancia en el primer módulo.

Encontramos que las experiencias educativas en las infancias de las *Pieles Parlantes* fueron impactadas por la CCG reproduciendo desventajas estructurales y cargándonos de angustias, ansiedades y culpas que no supimos tramitar en la infancia. Estudiar traía cargas sociales y familiares particulares como sentir la presión para pasar los cursos escolares, porque los adultos cobraban la inversión puesta en nosotres y se tornaban violentos si perdíamos algún grado. A este respecto Laura nos diría:

Bueno, pues siento que, aunque mi familia no me lo dijera constantemente, sí había ciertos comentarios bastante agresivos respecto a que si no me ajuiciaba y seguía de vaga pues entonces me iban a sacar de estudiar y me iba a tener que poner a hacer oficio o a conseguir trabajo, todo esto creo que lo empecé a escuchar cuando tenía menos de 10 años (Laura, décimo encuentro 2024).

Evidenciamos que la escuela primaria como institución cumplió un papel dual en las trayectorias educativas de las *Pieles Parlantes*. De un lado, nos permitió aprender sobre las materias obligatorias y encontrar nuestras afinidades con algunas de ellas. También, de manera tosca, “aprendimos” a socializar en un entorno hostil, igualito al mundo que nos

aguardaba afuera, y de todas formas gústenos o no, la educación básica y media son requisitos obligatorios para que hoy día estemos en la educación superior.

Además, estudiar nos permitió el aplicar a entornos laborales distintos a las opciones que tuvieron nuestros padres y madres, quienes no pudieron educarse formalmente.

Pero de otro lado, fue durante la educación básica y media donde se nos inculcaron formas de ser y existir machistas, clasistas y capacitistas. Esto último fue retado por otros lugares informales donde aprendimos lo que la escuela no nos enseñó. Sobre esto Sofía nos comentaba:

(...) hubo cosas que atravesaron mucho esas trayectorias educativas, para mí fue la música, totalmente porque gracias a la música y a varias cositas más, yo empecé a aprender sobre feminismo, sobre anarquismo, sobre ese tipo de cosas como a los 11 años (Sofía, taller trayectorias educativas 2024-1).

Tropezamos bruscamente con que si bien aquel lema de “la letra con sangre entra” ya no se aplica en la educación que reciben los habitantes urbanos, recordamos cómo en la escuela formal de finales de los años noventa y principios del tercer milenio (años de escuela para los *Pieles Parlantes*), nos dimos cuenta que nuestras trayectorias educativas estuvieron atestadas de violencias potenciándose las psicológicas y simbólicas, las cuales derivaron en miedos al exponer en clase, al escribir, o confrontar autoridades. En esto último, la escuela le cumplió parcialmente a las clases dominantes tornándonos personas tímidas, inseguras de nuestra propia voz, obedientes a las élites y las autoridades que las representan.

A este respecto Bourdieu (2001) menciona que la escuela conserva las desigualdades de clase y ese es un efecto duradero en la vida de las personas.

Ya adultes, somos como aquel niño temeroso de la profesora Mercedes, a la cual Catalina recuerda como muy buena curricularmente y a su vez violenta con aquellos niños que no rendían. “Y entonces yo decía, no marica pobrecito Coneo, le estaba dando muy duro

porque llegaba con el cuaderno a la mesa de la profe y estaba como, ya estaba preparando su oreja para que se la jalara o su cabecita. Y marica, la profe tenía unos anillos súper grandes y le pegaba con eso en la cabeza” (Catalina, Taller trayectorias educativas 2024).

A propósito del lema: “la letra con sangre entra”, el antropólogo y profesor mexicano Jhonattan Maldonado (2024), nos diría en el conversatorio “Apalabrar la herida capacitista” que este régimen educativo deviene en una herida capacitista.

Ilustración 15



Nota. Foto del flyer del conversatorio “APALABRAR la herida capacitista en la formación docente. Archivo fotográfico, 2024.

La anterior ilustración, es la invitación para participar del conversatorio: “apalabrar la herida capacitista”, llevado a cabo el 22 de octubre del año 2024 en la UPN.

En este trabajo de grado hallamos que, al impregnarse nuestra trayectoria educativa de este lema y sus consecuentes prácticas violentas, existe una herida capacitista en les

participantes de *Pieles Parlantes*. Dicha herida ha sido impresa en la mente sentida a través de las emociones y somatizada en el cuerpo.

De igual manera, sustentadas en la tesis doctoral de la maestra Villa (2021) y en nuestras trayectorias educativas, aseveramos que la herida capacitista es reforzada en la UPN.

Ejemplo de ello, fue el ingreso a estudiar en la Pedagógica de Amma en el año 2016, el cual sucedió bajo derecho de petición³¹. Previamente en el año 2015, el departamento de lenguas se opuso frontalmente al ingreso de 2 estudiantes ciegos, Amma y otra aspirante; por ende, no generó ajustes razonables para que pudieran presentar la prueba específica en condiciones equitativas con les demás aspirantes.

Debido a lo sucedido con la prueba específica de Amma y la otra aspirante en el periodo 2015 2, Amma quedó muy frustrada y con la sensación de injusticia atorada en el pecho. Pero no tenía palabras para nombrarlo, y tampoco conocía los mecanismos de protección de sus derechos.

Ya no quería entrar a la UPN, de no ser porque la maestra Yennifer Villa quien para ese entonces era profesora en la Licenciatura en Educación Especial estuvo al frente de las admisiones para personas ciegas, la llamó un fin de semana a decirle que lo que había ocurrido era injusto, que ellas tenían derechos, que lucharan, y que merecían estudiar en una universidad pública.

Entonces, para las admisiones del periodo 2016-2, Amma se asesoró con el Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social (PAIS), un consultorio jurídico adscrito a la facultad de derecho de la universidad de los Andes y radicó un derecho de petición a la UPN con 14 páginas, no para exigir el ingreso, sino para pedir que ajustaran la prueba específica, simplemente asignando una lectora que pudiera leer el componente de inglés del examen.

³¹ Mecanismo de exigibilidad y protección de derechos consagrado en el artículo 23 de la Constitución Política colombiana.

El día de la prueba mientras Amma escuchaba conversaciones de los demás aspirantes, cayó en cuenta que ella tenía una angustia extra que no sentían los otros; y era que ya sabía que, aunque fuera buena en inglés, su ceguera impactaba negativamente.

Amma pasó con altos puntajes la prueba específica y la posterior entrevista, pero Esley, la compañera ciega que también presentó la prueba no solo no quiso juntarse a luchar con Amma, sino que nunca volvió a presentarse a una universidad.

La UPN reforzó una herida capacitista, puesto que, a la fecha, Amma se entristece, llora y se emputa con amargura recordando que, a una compañera suya, por ser ciega, no se le permitió educarse en la educadora de educadores.

Llegadas a este punto, cabe la posibilidad de expandir el concepto de la herida, para poder hablar de dolores y cicatrices impresas en nosotros a causa de la clase social en la que crecimos y los roles de género que fuimos obligadas a encarnar.

Nos dimos cuenta que, al igual que muchos niños en escuelas de barrios populares, tuvimos un potencial académico increíble que varias veces se vio truncado por los recursos materiales limitados de las instituciones, lo cual restringió nuestro capital cultural, e incluso cercenó nuestra imaginación para pensar otros mundos posibles.

Aún con todo lo anterior, en los encuentros que sostuvimos varias veces hicimos alusión a nuestro gusto en la infancia por la figura de ser maestra, al punto de incluir esto en nuestros juegos en los cuales asumíamos el rol docente. También recordamos con aprecio a algunos practicantes que en su mayoría llegaban desde la UPN.

Por esto, las *Pieles Parlantes* afirmamos que siempre hubo un algo que, sin ser tangible, pero sí perceptible, nos fue trayendo a la Universidad Pedagógica Nacional. Algunas ya sentíamos gusto por enseñar desde temprana edad, o por ejemplo cuando hablamos sobre nuestras trayectorias educativas, Majo nos relató cómo desde su infancia habitaba la UPN y se sentía en su casa. Catalina, Sofía y Gabriel nos contaron cómo desde organizaciones sociales, compañeras de la LECO les motivaron a presentarse para ser maestras.

La motivación y el placer por la enseñanza son relevantes desde las pedagogías feministas, tal como lo asevera bell hooks en su libro Enseñar a transgredir.

Para hooks (1994) enfatizar el placer por la docencia es un acto de resistencia que se opone al arrollador aburrimiento, desinterés y apatía que muchas veces caracteriza la experiencia en la sala de clases. El placer y el entusiasmo deben tener un lugar central en la educación y en una pedagogía feminista el placer por el aprendizaje, por la lectura, y un entusiasmo que estimule compromisos intelectuales y académicos (Troncoso et al, 2019, p.9)

Sin embargo, nadie nos advirtió el proceso tan angustiante y brusco que implica entrar a la universidad pública. Cuando les preguntamos a los participantes ¿cómo llegaron a la UPN? Nos encontramos con que fue un proceso tortuoso en el cual tuvieron que enfrentar diversas situaciones que obstaculizaron su ingreso como lo son las dificultades económicas, el hecho de matricularse o ser sostenido familiar, el presentar 3 tipos de pruebas para por fin matricularse, sin dejar de lado que dichas pruebas no son accesibles a todos.

Antes mencionamos el amargo ingreso para Amma, pero otra experiencia cercana es la de Geraldine, quien al no reconocer en ese momento que sus ojos necesitan apoyos para poder leer, presentó las pruebas con sobre esfuerzo y sensación de angustia, porque no alcanzaba a detallar los círculos para marcar las respuestas.

Sería hasta su octavo semestre académico en la LECO, que, Geraldine conocería a través de Amma el Centro Tiflotecnológico, descubriendo sorprendida, la existencia de las lupas electrónicas y el cómo estas le permitían leer de manera accesible fotocopias y libros.

Volviendo a las admisiones, las pruebas de ingreso en la UPN se construyen con base en supuestos cuerpos estándar, como si el sentido visual humano fuese entre o totalmente ciego, o totalmente vidente.

Como lo menciona la Doctora en Educación Yennifer Villa en su tesis titulada “*Rose Ammarantha Wass Suárez: Experiencias (Auto) Biográficas, Vínculos Deseantes y Tránsitos de la Indignación de una Maestra Trans-Chueca*” (2021):

Estas preocupaciones sobre la admisión inclusiva en la Universidad me llevaron a ratificar la existencia de prácticas capacitistas, de homogenización y estandarización en las que prevalece el ideal de normalidad observable en las estrategias de compensación para presentar una prueba de ingreso, por ejemplo: acceder exclusivamente a los primeros pisos, requerir una segunda lengua puesto que su primera no es universal (Villa, 2021, p.32).

Por otra parte, cuando les participantes de *Pieles Parlantes* egresamos de los colegios nuestras familias nos sentenciaron con que ya habían cumplido con su función y que si queríamos ingresar a una universidad esto correría por nuestros propios medios, porque no tenían como pagarlo o en otros casos aducían que ya estábamos en edad de trabajar y estudiar.

Aun así, apostamos por la universidad pública, para lo cual debíamos pagar un pin de inscripción, cuyo costo ponía en juego otros gastos. Éramos jóvenes sin experiencia laboral, algunos no superaban los 16 años y en otros casos, aunque fueran personas con empleos, sus gastos y aportes en casa no daban para hacer la compra del pin; aún con todo esto pudieron ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional.

Pero el proceso de admisión no acaba con la compra del pin, luego siguen las evaluaciones o “filtros de admisión” como hemos escuchado que les llaman por los pasillos. Algunas de les participantes de *Pieles* nos comentaron que se presentaron más de una vez a la licenciatura y fue en su segundo o tercer intento que lo lograron. Esto denota, por un lado, el deseo de ingresar y la importancia de lograrlo; pero, por otro lado, al dialogar sobre el tema nos

comentaron que cada vez que se presentaban se sentían menos inteligentes que el resto, pues ya conocían cómo funcionaba el proceso y las pruebas, pero aun así no les alcanzaba el puntaje, y eso les cuestionaba sobre su idoneidad para ser maestros.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes empezaron a habitar la UPN a mediados de 2019, época en la cual la universidad se encontraba en una coyuntura en cuanto a violencias de género, debido a que había muchos casos represados, situaciones del día a día en el que finalmente un grupo de personas decide crear el muro de las denuncias, espacio en el que se usó el escrache como mecanismo de denuncia.

La universidad se había convertido en un espacio inseguro en donde las personas tenían miedo de habitar, esto llevó a que algunas personas dejaran de frecuentar la universidad por el temor de ser violentado por alguien; tan así fue la situación que conocimos casos de personas que dejaron la universidad por esta misma sensación de inseguridad. Majo en una charla personal mencionó:

Entré a la universidad y a los pocos meses pasó lo del muro, había una compa del semestre que recién paso esta situación manifestó que le daba temor venir a la universidad y tener que vivenciar alguna de las situaciones que las chicas relataban en sus denuncias; ya un día ella dejó de venir a la universidad y aunque algunos suponíamos el motivo, no fue hasta que nos conseguimos su número para saber si estaba bien, nos comunicamos y nos comentó que la situación la había sobrepasado y que por su seguridad prefería abandonar la carrera. (Majo, taller trayectorias educativas 2024).

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que al entrar la pandemia del COVID – 19, diálogos y respuestas ante estas situaciones no sucedieron, pero no solo eso, el dejar de habitar la universidad durante 2 años y volver después de este tiempo, generó un desapego enorme entre quienes hacen parte de la universidad, reforzado por el mandato de

distanciamiento social, exacerbado por todas las dinámicas de violencia que ya habíamos vivenciado.

Por esto, en el primer encuentro de Pieles surge la siguiente afirmación enunciada por Sofía: “Los lugares inseguros dentro de la UPN no solo se relatan desde lo físico, son lugares inseguros en donde nos hemos sentido vulnerables o emocionalmente no la pasamos bien” (Sofía, primer encuentro Pieles Parlantes).

En Pieles se resaltó la percepción de miedo por no sentirse segura en la universidad después de que al volver, incrementaran situaciones tales como: en días específicos de la semana se encontraban Hombres en los baños observando por encima de los muros; compañeras que comentaban que habían sido drogadas por personas muy específicas y con patrones repetitivos, que desencadenarían en expulsiones a estos sujetos de la universidad y los debidos procesos en Fiscalía; entre muchas situaciones más que no nos dejaban ser en la UPN.

Judith Butler en su libro “*El género en disputa*” menciona que el género constituye “las normas que gobiernan la identidad inteligible, o sea, que posibilitan y limitan la afirmación inteligible de un «yo», están parcialmente articuladas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, y operan a través de la repetición” (Butler, 2006, p. 282).

La cita anterior se encuentra relacionada a las consecuencias en cierto nivel que tiene para las mujeres y disidencias de género el afirmarse. Algunas participantes de Pieles Parlantes se conflictuaban al autonombrarse mujeres, pues sentían que la construcción de su identidad estaba ligada netamente a lo impuesto por una sociedad hegemónica, poniendo en duda su paso por la universidad pues notaban que quienes les rodeaban tenían sus identidades bastantes consolidadas y al no tener claridad siquiera de ¿qué es ser mujer? les ponía en riesgo identitario y desventaja.

Al respecto Sofía afirmo “digamos que me reconozco como una mujer cis. Pero ¿saben? He tenido tantos líos de decir como ¿qué es ser una mujer? ¿Y por qué digo sí soy una mujer? ¿Por qué? No lo sé” (Sofía, entrevista Pieles Parlantes).

En el libro “*El género en disputa*” de Judith Butler ella mencionó lo siguiente:

Si una «es» una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una «persona» con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (Butler, 2007, 49).

Entendiendo esto último, en los espacios nos cuestionábamos si al asumirnos como mujeres estamos asumiendo toda la carga jerárquica, violenta y sexual que la sociedad impone; pues las expectativas y obligaciones sociales siguen muy marcadas en nuestras vidas y procedemos a deslegitimar nuestras trayectorias y/o vivencias por salirse de la idea hegemónica de la mujer.

Reforzando la aseveración anterior sobre cargas sociales añadidas, recordamos lo dicho por Yennifer Gallo desde su lugar como mamá en la entrevista que realizamos, en la cual nos contaba:

Fue bien difícil equilibrar mis horarios de clase y de trabajo, con las obligaciones con Isa; que si las tareas, que, si me llamaban del colegio, cuando se me enfermaba No hubo semestre en el que yo no pensara la posibilidad de cancelar y aplazar (Yennifer Gallo, entrevista del 14 de marzo del 2024).

Itziar Ziga en su libro *“Devenir Perra”* planteó

No reivindico la feminidad de las mujeres buenas, sino la de las perras malas extrema, radical, subversiva, espectacular, insurgente, explosiva, paródica, sucia, nunca impecable, feminista, política, precaria, combativa, incomoda, cabreada, despeinada, de rímel corrido, bastarda, desfasada, perdida, prestada, robada, extraviada, excesiva, exaltada, borde, canalla, viciosa, barriobajera, impostora (Ziga, 2009, p. 35).

Lo anterior entonces, se convierte en una apuesta en Pielas Parlantes por reconocer y reivindicar nuestro lugar en el mundo y que este cúmulo de adjetivos permiten pensar otras formas de ser en medio de imposiciones y jerarquías de género.

Y hablando de jerarquías de género, la UPN no escapa a este fenómeno universitario en el cual se por de bajean apuestas pedagógicas feministas; ejemplo de ello son carteles o grafitis que han aparecido en distintos periodos académicos llamándonos feminazis.

Como lo manifiestan Troncoso Et al (2019) “Es así como la subvaloración de las pedagogías feministas va de la mano con la desvalorización de la docencia en las instituciones universitarias como labor feminizada” (Ríos et al., 2017, como se citó en Troncoso et al, 2019, p 8).

Cerraremos este primer hallazgo recordando que procuramos centrarnos en visibilizar las maneras en las que la clase social, el capacitismo y género impactaron en las trayectorias educativas de las Pielas Parlantes; ubicando así los obstáculos, exclusiones y/o desigualdades con las que se encontraron los participantes nombrando algunas heridas o dolores de la infancia al respecto que se expresan hoy en día, para así posicionar lo que fueron nuestros procesos de admisión y primeros momentos al interior de la UPN; así como aquellas situaciones que pusieron en riesgo nuestro sueño de ser maestros.

4.2. Ante la desigualdad, nos organizamos: estrategias de permanencia y titulación en la UPN.

Continuaremos afirmando que, sin excepción, les participantes de *Pieles Parlantes* acudimos a diferentes estrategias para nuestra permanencia y titulación en la UPN; nosotras les llamaremos así: apoyos institucionales, estrategias del rebusque, estrategias del borde y estrategias afectivas.

- 4.2.1. Apoyos institucionales

Las *Pieles Parlantes* nos hemos agarrado de cada apoyo de sostenimiento brindado por la UPN, mencionados en el primer capítulo del presente trabajo de grado: fuimos monitores desde distintas modalidades, algunos acudimos a intercambios académicos, algunos investigamos en semilleros, tuvimos salidas de campo, y todes hemos soportado las largas filas para acceder al almuerzo subsidiado.

Lo anterior no solo se refiere al sostenimiento material, también son apoyos con los cuales procuramos achicar nuestros vacíos en los distintos capitales: el capital cultural, capital social y capital económico que menciona el sociólogo Pierre Bourdieu. Cuando eres monitor de investigación o asistes alguna dependencia de la universidad, se aprende y se hacen contactos que pueden potenciar mayores oportunidades laborales o de crecimiento académico, y ni qué decir del conocimiento de mundo que puede dar el ser un estudiante de intercambio y poder salir del país.

Hallamos entonces que los apoyos de sostenimiento económico, apoyo psicológico y apoyo académico son vitales para la permanencia y titulación de los estudiantes. De allí que nos importe su continuidad, y la ampliación de estos apoyos.

Aquí nos detendremos para remarcar que los apoyos de sostenimiento no son un regalo o la buena voluntad de las directivas, en realidad son pagados por los contribuyentes y se quedan cortos a la hora de solventar las altas precariedades de los estudiantes.

Ejemplo de ello se denota en la poca cobertura que tienen los apoyos de sostenimiento, datos que detallamos en el numeral 1.1. capítulo 1 del presente trabajo y que se sustentan en el acuerdo 038 del Consejo Superior de 2004:

Para el año 2024, 100 beneficiados con el Programa de Apoyo a Servicios Estudiantiles (ASE).

8 beneficiados por el Grupo Estudiantil de Protocolo Institucional.

156 beneficiados por monitorias de investigación

20 beneficiados en la facultad de educación en monitorias de docencia y gestión institucional.

Las anteriores cifras nos dan un total de 284 estudiantes beneficiados, cifras que al ser contrastadas con la cantidad de estudiantes que, según la información recolectada por la Oficina de Desarrollo y Planeación de la UPN, para el periodo 2023-2, (a la fecha es la información más reciente) se contaba con “8.502 estudiantes matriculados en pregrado” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

¿Cuántos estudiantes quedan por fuera?

Es de agregar que exceptuando las ASE, los beneficiados son elegidos bajo criterios meritocráticos poniendo a los estudiantes a competir ferozmente por pocos cupos.

Por otra parte, también consideramos como apoyo institucional, que la universidad ha establecido la Política de Transversalización de género, retomada en la caracterización del presente trabajo; el Protocolo de Violencias Basadas en Género (VBG), espacios de formación sobre género, derechos sexuales y reproductivos, talleres sobre nuevas masculinidades, desembocando en la creación del Programa de Género y Cuidado de la UPN como parte de Bienestar Universitario, para poder dar lugar a estas discusiones en la universidad.

Con igual relevancia, consideramos pertinente el fortalecimiento de dependencias como el Centro Tiflotecnológico y otras, lugares donde les estudiantes encuentren que la discapacidad y el género no son temas particulares de grupos sociales, sino que además de impactar nuestra trayectoria vital y educativa, nos convocan al ser maestros cuyo trabajo nos implica reconocer al otro como sujeto atravesado por la clase social, el género y el capacitismo.

- **4.2.2. Estrategias del rebusque**

De esta manera nombramos a todas aquellas economías informales, emprendimientos, trabajos temporales, entre otras maneras de subsistencia.

Las *Pieles Parlantes* hemos trabajado en las chazas de la universidad, hemos vendido productos en medio de clases, algunos incluso hemos aplazado semestres para trabajar y luego retomar los estudios.

De hecho, es muy diciente para nosotras contarle a quien nos lee que, durante los encuentros de *Pieles Parlantes*, en diferentes momentos algunos compas nos interrumpieron para vendernos algo, estas son sus estrategias de sustento económico para la permanencia y titulación.

Retomando esto del rebusque, es una estrategia muy propia de nuestras familias y de la gran cantidad de trabajadores informales que subsisten camellando bajo el sol y el agua, con ganancias fluctuantes, sin poder cotizar salud o pensión, con los riesgos de enfrentarse a las

autoridades porque nada les protege, pero eso sí, con la fuerza de voluntad para lograr sus sueños. A este respecto nos diría Yennifer “No, pues que para estudiar toca camellar, entonces pues la estrategia del camello y el rebusque, si no hay “lukita” no podemos dedicarnos a esto de la educación” (Yennifer Gallo, entrevista 14 de marzo de 2024).

Amma primero acompañó a su madre vendiendo comida en la calle, para luego a sus 8 años lanzarse a las calles junto a su hermano menor para vender según la temporada: vendió rosas en el mes de mayo, velas en diciembre, palmas en semana santa, y un largo etc.

En el colegio Gerardo Paredes, a partir del grado noveno y hasta titularse, vendió dulces y paquetes en las clases. Amma confrontó a la coordinadora de disciplina quien amenazó su titulación y la de 2 compañeros más, por vender golosinas en las clases. Ellos ya no vendieron más, pero Amma se quedó con el negocio y sus ganancias aumentaron; como reza el dicho popular, “unas por otras”.

Cuando ingresó a estudiar a la UPN, cargaba sus cuadernos en una mochila, y una maleta a las espaldas llena de paquetes y golosinas. También vendió cachaza los jueves y viernes, pero siendo activista estudiantil y ser tan visible a los ojos de las directivas, la puso en riesgo de un proceso disciplinario, advertencia que le haría un funcionario del área de bienestar universitario.

De hecho, es contradictorio que las clases obreras se ven enfrentadas con la autoridad, solo por intentar subsistir; por eso en nuestra caracterización Amma afirmó que protestaba conscientemente desde sus 4 añitos, no solo por ser una contestona y jetona con sus padres, sino porque presencié las llamadas “batidas”, momentos en que la policía aplicaba operativos violentos contra vendedores informales, y su familia casi toda trabajaba en la calle.

Por su parte, Majo también vendió dulces desde los 8 años hasta los 17 años en su colegio, vendió bolsas de regalo en la calle junto a su sobrina a la edad de 9 años y en la UPN

trabajó durante un año como chacera, vendió bebidas calientes en un par de termos que cargaba en una bolsa de mercado todos los días; trabajó en la noche en un bar del cual salía a las 3 am y decidía esperar a que amaneciera para no tener que costear otro transporte y así salir directo hacia la universidad en donde empezaba su nueva jornada tanto académica como laboral.

Entre esas estrategias del rebusque Majo se vio en la obligación de conseguir otro par de trabajos, pero estos para los fines de semana como operadora logística de una empresa de inflables y en el otro caso para trabajar en el Estadio el Campin en el mismo cargo, pero para un equipo de fútbol, cargos en los que constantemente se sintió vulnerada, pues las personas con las que se encontraba en estos espacios desconocían su mera existencia, en algunos casos se sentía cosificada y ultrajada por hombres de los cuales tuvo que ver cómo golpeaban compañeras suyas y en un caso también tuvo que vivenciarlo ella.

Desde nuestra posición de clase y obligaciones económicas, aprendimos a normalizar el dolor de espalda por cargar mercancías, la atención dispersa en las clases porque había que andar pendientes de la venta, se nos volvió normal un cansancio que parece no irse de nuestros cuerpos.

En el mismo sentido, en la entrevista que realizamos María mencionó que:

La estrategia de camellar inicialmente, sin embargo, yo creo que no es suficiente, porque pues Tomasito estaba muy chiquito cuando yo recién entré a la universidad y en ese tiempo yo no me hablaba con mi mamá, entonces yo le pagaba a una señora, para que me lo alistara y me lo llevara al jardín, porque pues yo salía del camello a la universidad (María, entrevista 14 de marzo 2024).

Y es que esta experiencia nos permite comprender que combinar el trabajo, el estudio y la crianza, imponen responsabilidades de cuidado supuestamente exclusivas de las mujeres, que

representan una carga adicional significativa que va mucho más allá de las exigencias académicas y laborales. A demás, a menudo escuchamos comentarios que desvalorizan o juzgan a quienes deciden continuar su educación siendo madres, como si ser madres y a la vez estudiantes implicara necesariamente “arruinarse la vida” o tener que abandonar la universidad porque “no va a poder con todo”.

Todes respondimos a las necesidades económicas con lo que nuestras familias nos enseñaron, y en la medida de lo que nuestros cuerpos pudieron cargar y encarar.

Lo anterior significó que al tiempo de estudiar e incluso restando tiempo a la educación, se trabajaba y esto puso en riesgo la permanencia y titulación.

- **4.2.3. Estrategias del borde**

Llamaremos así a todas las tácticas que, al no ser validadas socialmente por las clases dominantes y los discursos hegemónicos, colocan a quien las aplique en el borde social y por ende corre riesgos desde el juzgamiento, hasta confrontaciones con quienes aplican la ley.

Es un secreto a voces en los barrios y la UPN, que en ocasiones hay quienes recurren por necesidad a retirar productos de algunos almacenes y grandes superficies llevándose estos sutilmente y sin pago alguno.

Como referenciamos en nuestra caracterización, para el periodo 2024-1 solo el 57% del estudiantado tuvo derecho a alimentarse con el almuerzo subsidiado ¿y el resto? Recordemos que la inseguridad alimentaria hace parte de la cotidianidad en les estudiantes de la UPN y esto impacta directamente en el rendimiento académico, la motivación y por ende en la permanencia y titulación.

Más difundido aún por los medios de masas, es la cantidad de personas que usan el sistema de transporte masivo sin pagar, porque elijen entre costear el pasaje o comprar

comida, o los materiales para estudiar. Sobre esto último nos dirían María y Nicolás respectivamente:

“Pero pues el retaque también de momento, colarme, nada el retaque, a mí no me da pena retacar, cuando toca hacerlo lo hago” (María, entrevista 14 de marzo de 2024)

“Colarse y demás, pues puede estar, porque también me colo ¿no?” (Nicolás, entrevista 14 de marzo del 2024)

En esto último Amma “la rompió³²”, porque más de un compa se aterró de la manera en que ella al igual que una gran cantidad de estudiantes en la UPN, se colaba en el sistema de transporte masivo por la puerta de la estación.

Piénsalo querido lector: Pocas veces tienes el privilegio de ver a una ciega travesti saltando desde la calle retando a la fuerza pública para luego subirse a un bus.

Además, junto a otros estudiantes hicieron de esto un acto revoltoso y político, bajo arengas como:

¡Evadir, no pagar! ¡otra forma de luchar!

Era común en los años 2018 y 2019, convocar colatón a las 6 de la tarde para ir en grupo y a falta de subsidio de transporte, tomarse colectivamente lo que conjuntamente no teníamos.

Sobre esto último, cierto es que es una reiterada lucha aún no ganada del estudiantado un subsidio de transporte, o un boleto estudiantil que facilite los desplazamientos.

¿Cómo asegurar la permanencia y titulación, si no se puede ir a estudiar?

Concluiremos remarcando que somos el resultado de infancias trabajadoras, adolescencias alevosas que derivaron en adultes cansadas, pero que procuramos dar el 100% de nuestro potencial vital, con tal de lograr un título profesional, y a nuestra manera

³² Expresión exclamativa y popular que se refiere a un acto sorprendente o admirable.

confrontamos las situaciones que la CCG trazó en nuestras trayectorias educativas. Y aunque nos dijeron a todes que ser profes no nos sacaría de pobres, acudimos diariamente a estrategias para nuestra subsistencia y para que en algún momento nos podamos decir licenciades.

- 4.2.4. Estrategias afectivas

Aludiendo a la clase social, Pierre Bourdieu (2001) afirma que desarrollamos estrategias emocionales en pro de marcar distanciamiento social y afirma que “esas estrategias pueden ser totalmente inconscientes y adoptar la forma de lo que llamamos comúnmente timidez o arrogancia. De hecho, estas distancias sociales están inscritas en el cuerpo” (Bourdieu, 2001, p. 103).

Entendiendo dichas distancias sociales y su inscripción corporal, *Pieles Parlantes* apuesta por las cercanías, y el reescribir sobre nuestra piel, es decir: el establecimiento de vínculos afectivos y de cuidado, vitales para motivarse y permanecer en la universidad.

En clave de esto María nos diría que:

¿Qué significa pieles parlantes para mí?

Pues todo, pieles parlantes es ese espacio que yo venía pensándome en la cabeza como un lugar de encuentro, un lugar de construcción, de conocimiento también, un lugar de apapacho, un lugar de estar con gente con la que yo me siento amada y en la medida en la que yo me siento amada pues claramente voy a ser una mujer distinta (María, entrevista 14 de marzo de 2024).

De allí que, en nuestra cotidianidad universitaria, centremos la Piel Parlante como una identidad colectiva, grupo de confianza, para sincerarse, para alimentarse, para auto estudiarse, para acompañarse. Como dice Catalina “que el espacio sea no solamente para

hablar de lo académico y demás, sino también para ser una red de apoyo para todas” (Catalina, entrevista 14 de marzo 2024).

Por eso, al validar y situar los afectos y emociones, la metodología Piel Parlante se enmarca en las pedagogías feministas planteadas en el texto *“Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”* (2019). “La pedagogía feminista es pedagogía afectiva que promueve la pasión por las ideas y por el pensamiento crítico, reconociendo que se trata de pasiones peligrosas para las sociedades antiintelectuales que le temen a la reflexión crítica revolucionaria” (Troncoso et al, 2019, p 9).

Nos topamos también con que algunas veces, los y las estudiantes recurren a instancias psicológicas, médicas o terapéuticas para soportar su proceso académico. A este respecto, Laura nos refería lo siguiente:

“En la parte emocional he tomado terapia psicológica y estoy medicada con antidepresivos y ansiolíticos con la esperanza de que mi salud mental se estabilice y no afecte mi permanencia en la universidad” (Laura, entrevista 14 de marzo 2024).

Por tanto, una apuesta por entender el papel de las emociones en el acto educativo, una pedagogía de las emociones que privilegia la alteridad y la corporeidad como elementos constitutivos del significado de estar juntos, distanciándose de saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos, empresariales, económicos) y acercándose a epistemologías ancestrales del análisis del contexto como posibilitador de la relación entre racionalidad y emotividad. (Orozco y Pineda, 2021, p.107).

Cerraremos aseverando que una educación que refuerce la distancia social, las jerarquías en el género o las idealizaciones de los cuerpos, es una pedagogía clasista, machista y capacitista que oculta los afectos. En contraposición, como educadoras comunitarias apostamos por la cercanía; porque entre otras cosas, les participantes de *Pieles*

Parlantes reconocimos como la clase social, el género y el capacitismo no solo impactan las trayectorias educativas, sino también nuestros capitales social, cultural, simbólico. Juntas, recuperamos comunitariamente dichos capitales.

4.3. Somos profes carajo: acción colectiva.

Iniciaremos retomando nuestro tercer objetivo específico, el cual es: Distinguir, cuál es el posicionamiento académico y político del educador comunitario en la experiencia universitaria.

Pero lo anterior no podemos contestarlo sin sumergir a quien nos lee en otro chisme: Cuando nos conocimos en el IED Gerardo Molina, Amma tenía serios traumas con la escuela regular, e hizo de todo para cambiarse de lugar. Hasta que la maestra titular de la práctica le dijo que se disfrutara su experiencia, y que, si su miedo era estar sola, eso no iba a pasar.

Es una carga emocional muy alta que una maestra deba afrontar días y días de manejo grupal a solas, como única persona responsable de otras personas.

Amma sentía miedo y se preguntaba ¿Cómo una maestra ciega puede dirigir un aula de clase? Ella consultó a una amiga que además de maestra es ciega, y fue también profesora provisional en algunos colegios.

Ella le contestaría entre otros consejos, que tranquila, que, si eran niños de sexto grado, con tal que ellos salieran vivos y sin rasguños del aula, que se diera por satisfecha.

Además, una maestra travesti siente la angustia de las preguntas sin filtro de los niños, el miedo a una posible violencia basada en género por parte de los padres y madres, o la confrontación con los maestros titulares del colegio.

Pero esto no era un miedo individual, fue un impacto colectivo porque la experiencia escolar como ya se mencionó en nuestras trayectorias educativas, no fue amable con ninguno.

Mas bien, éramos 4 estudiantes comunitaries con resistencia a volver a sentirnos en un colegio, las heridas emocionales se reabrían y la pregunta por cual es el papel de un educadore comunitarie era palpable. Sumado a lo anterior Amma creía que solo sabía arengar y tirar piedra, entonces no entendía qué podía aportar ella a un salón de sexto grado. Pues bueno, el destino comunitario juntó a María, Nico, Majo y Amma, y desde el primer momento la sinergia fue total.

Efectivamente ninguno estuvo solo, los niños apreciaban este cuarteto variopinto, y si bien aplicar talleres sobre cuerpo y amor propio fue desafiante, hasta arengas compusimos junto a los niños del curso 6-1.

No lo sabíamos, pero estaba formándose la semilla de la Piel Parlante, al tiempo que juntas hacíamos co-clase.

En posteriores semestres encontraríamos potencia en la teoría chueca y las pedagogías feministas, puesto que, en contraposición a la autosuficiencia, nos proponen la interdependencia en aras de potenciar un espacio académico cuidadoso; Tal como lo afirman Troncoso et al (2019) afirman que:

“Otras lecturas no esencialistas de la ética del cuidado, basadas en las nociones de interdependencia (versus autonomía del sujeto neoliberal), han permitido problematizar las experiencias laborales de vida en la academia neoliberal acelerada” (Conesa, 2018, como se citó en Troncoso et al, 2019, p 10).

De allí que en este trabajo de grado propongamos la formulación de una co-clase, un tiempo y lugar donde las clases no son impartidas por una sola persona, sino que entre mínimo 2, piensan, se dialogan, se apoyan para coordinar un proceso formativo que libere al maestro

de ser un doliente de las clases y permita a los cuerpos chuecos habitar el aula sin el temor de perder el control grupal, o que ocurran situaciones riesgosas.

Un aula donde no solo los maestros chuecos pueden enseñar y aprender, sino también una forma de distribuir las obligaciones, las tensiones propias del aula.

Ahora bien, en la LECO se nos incentiva a ubicar el cuerpo físico y emocional en el centro, muestra de ello son trabajos de grado como el de Puentes (2020) y Gallo & Rodríguez (2023) tal como el que ahora estás leyendo. Y no solo los cuerpos físicos y emocionales de los estudiantes, también los cuerpos de los maestros.

Volviendo a la UPN, sería entonces la universidad aquel espacio donde encontramos formas de subvertir la normalización de inequidades causadas por la clase social, capacitismo y género (CCG), encontrando en la LECO seminarios y propuestas que nos posibilitaban formas de entender el género de manera diferente.

Y hablando de normalización también fue en nuestras casas y escuelas desde donde se nos afirmó la existencia de una supuesta normalidad tanto en los roles de género como ya se mencionó, pero también en que existían cuerpos normales e ideales. Lo “otro”, nos decían, eran cuerpos incapaces, no deseables, cuerpos rehabilitables y anormales. En palabras del profesor Miguel Ángel Castellanos (2022) “cuerpos anómalos”.

En línea con lo anterior, habitar la Universidad Pedagógica Nacional nos permitió conocer la existencia de una matriz capacitista; pudiendo entonces dar palabras a experiencias dolorosas y ubicar traumas e injurias sobre nuestros cuerpos; al tiempo que, situándonos como educadores comunitarios, entender la matriz capacitista, nos convoca a hacer de nuestras aulas y espacios formativos aquel lugar donde caben todos.

A todo esto, un espacio formativo que contemple la CCG, se pone en práctica en situaciones como la que nos narraría María en la entrevista, quien compartió lo siguiente:

Yo era la profe de matemáticas, entonces era bueno, yo cómo me pienso la clase de matemáticas para doña Josefina que está ciega, y cómo me pienso la clase de matemáticas para la doña que no escucha muy bien, no recuerdo ahorita el nombre, y cómo me pienso la clase para doña Adelfa que tiene unos problemas de columna, entonces pues uno no puede llegar a montarla en el espacio. (María, entrevista 14 de marzo de 2024).

Finalizaremos este apartado, afirmando que donde hay educadores comunitarios, hay co-clase, hay conspire pedagógico, hay comunidad pedagógica, donde se reafirma la pertinencia de una educación comunitaria es el construir comunidad pedagógica, allí donde se acentúen las exclusiones en clave de CCG,

Sí aplicamos una metodología Piel Parlante, (detallada en el tercer capítulo del presente trabajo) con sus 3 momentos: Chisma y red de afecto, Bueno, a lo que vinimos vamos, y cierre tranquilo, podremos generar un espacio formativo cero clasista, cero machista y cero capacitista.

Como lo reafirmaron María y Catalina respectivamente

“Ahora yo no puedo dejar de leer todo en clave de clase social, capacitismo y género”
(María, décimo encuentro de Piel Parlantes)

“Con esa reflexión interna del capacitismo que ustedes han aportado en mi vida, creo que he podido tomar como otras prácticas reconociéndolo este como un sistema de opresión, creo que en mi práctica pedagógica” (Catalina, entrevista 14 de marzo 2024).

CONCLUSIONES

Para dar cierre a nuestro hermoso “parto académico” del cual surgió nuestra investigación les comentaremos nuestras conclusiones; y es que este bebé recién nacido trajo consigo diversas enseñanzas.

Durante este proceso investigativo aprendimos colectivamente que hay exclusiones basadas en clase social, capacitismo y género (CCG) que han impactado profundamente en las trayectorias educativas y vitales de los participantes de *Pieles Parlantes*. Estas exclusiones no solo limitan el goce pleno de su derecho a educarse, sino que además exigen esfuerzos diarios de parte de los participantes para subsanar y resistir las barreras impuestas por dichas matrices de opresión. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar las exclusiones estructurales que persisten en los entornos educativos, tanto formales como informales.

Esto es especialmente pertinente para la LECO y la UPN puesto que como lo demostramos en nuestra caracterización, la mayor cantidad de estudiantes proviene de estrato 1 y 2, equivalente a 6.315 maestros en formación (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). Igualmente, la mayor cantidad del estudiantado es leída bajo el prisma de lo femenino y la universidad es pionera a nivel nacional en la admisión de personas con discapacidad.

Igual de pertinente para la Línea de Género, Identidad y Acción Colectiva, tal como es relevante para la LECO e importante para la UPN, es continuar debatiendo, ampliando y matizando la categoría género; puesto que al tiempo de erradicar lógicas cissexistas, superaremos verdades biologicistas y binarias que, al contrario de juntarnos, nos dividen.

Respecto a la afirmación “UPN como pionera en admisiones de las personas en condición de discapacidad” realizada por Leonardo Fabio Martínez (2021), es importante para nosotras tensionar el hecho de que el acuerdo 008 solo contempla las admisiones de personas

ciegas, sordas y con discapacidad motora, de un lado, la UPN conserva una deuda histórica con las personas neurodivergentes o que habitan diferentes espectros intelectuales y psicosociales.

De otro lado, el artículo 5 del acuerdo 008 refuerza la herida capacitista en la medida que es medicalizante y a la vez patologizante, al exigir un diagnóstico médico, sin el cual la UPN no genera ajustes razonables. Sin olvidar que las personas sordas se ven obligadas a cursar el semestre 0, no solo retrasando su proceso respecto a sus pares oyentes, sino que también no constituye una garantía de ingreso a la poca oferta institucional, esto último bajo el entendido que las personas sordas no tienen derecho a aspirar a toda la oferta de pregrado.

La creación de un espacio dialógico dentro de la metodología de *Pieles Parlantes* permitió que los participantes expresaran y reflexionaran sobre sus experiencias, tensionando los efectos de las opresiones de clase, capacitismo y género que han marcado sus vidas. Al mismo tiempo, este espacio dialógico fue sostenido desde el amor, el afecto y el cuidado, generando un acompañamiento que posibilita, desde una pedagogía interseccional feminista, el reconocimiento y la resignificación de estas experiencias. Este enfoque no solo permite desafiar las normativas opresivas, sino que también construye una comunidad de aprendizaje que valida y cuida a cada integrante en su diversidad.

Retomando la apuesta por constituir un espacio dialógico en nuestra caracterización afirmamos que la UPN pedía *Pieles Parlantes*. Aquí lo reafirmaremos sustentadas en cómo les maestres necesitamos un lugar para hablar, reír, llorar, conspirar, enseñar y aprender entre maestres; ese lugar pueden constituirlo los círculos de reflexión.

El espacio de la chisma se transformaba en aquellos círculos de reflexión descritos por Quintar quien asevera que “son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal” (Quintar, 2009, p.125).

El sentarnos circularmente potenció mirarnos al rostro, la escucha activa y a no jerarquizar la palabra.

Echar chisme fue una apuesta pedagógica feminista e interseccional por situar la vivencia y experiencia bajo el entendido que “ejercer una docencia feminista interseccional implica un compromiso activo por no borrar las experiencias situadas de aquellos sujetos producidos en el afuera de la norma” (Troncoso et al, 2019, p. 11).

Lo anterior sustenta la pertinencia y relevancia de continuar posicionando a la línea de Género identidad y acción colectiva como semillero investigativo clave en la LECO. Ya que, desde allí se enarbolan apuestas pedagógicas transformativas de una educación cuyas prácticas continúan siendo machistas, clasistas y capacitistas.

Además, se identificaron diversas estrategias de permanencia desarrolladas por les participantes para sobrepasar las barreras impuestas por las matrices de opresión. Estas estrategias, detalladas en el cuarto capítulo del presente trabajo se nombraron: apoyos institucionales, estrategias del rebusque, estrategias del borde y estrategias afectivas.

Respecto a los apoyos institucionales, es pertinente problematizar no solo su bajo alcance respecto a la demanda de les estudiantes, sino también la asignación meritocrática que torna un derecho en un asunto competitivo, jerarquizado y deja por fuera a la gran mayoría del estudiantado. Es desde estos mismos apoyos que se necesita fortalecer dependencias como el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla, Manos y Pensamiento (los servicios de interpretación, cursos de lengua de señas colombianas) y el Programa de Apoyos para las personas con discapacidad y/o talentos y capacidades excepcionales y sus familias PRADIF.

En cuanto a las estrategias del rebusque y del borde, ratificamos que en aras de que el estudiantado no tenga que acudir a dichas estrategias, se necesita un subsidio al transporte público consecuente con los semestres académicos o también seguridad alimentaria, refuerzos académicos, infraestructuras dignas y accesibles y oferta en salud integral.

Para finalizar esto, en clave de las estrategias afectivas encontramos que los cantos, son formas de resignificar y tramitar dolores, para hacer de la palabra hiriente una palabra sanadora. Al igual que la doctora en educación Alanis Bello, pensamos que una apuesta pedagógica que se asume queer “es un acto para levantar con palabras reparadoras la autoestima quebrada por la norma” (Bello, 2018, p.114).

Por eso,

Las pieles parlantes gritan,

sistema que nos lastima,

las Pielas Parlantes sienten,

las pieles resignifican.

Expandiremos lo anterior, afirmando que además de las palabras o cantos a través de la voz, al igual que cuando nos apoyamos en los quitapesares para ubicar nuestros dolores en el sexto encuentro, de alguna manera necesitamos reparar simbólicamente dichos dolores, buscando acariciar nuestro cuerpo y afirmarle: yo te respaldo, yo te amo, yo te defiendo.

Esta investigación reafirma la importancia de la Educación Comunitaria (ECO), entendida no solo como una propuesta educativa, sino también como una apuesta política de transformación social, diferenciada de la educación popular.

La LECO emerge aquí como un proyecto pedagógico sensible, colectivo que permite a los participantes ser auténticamente sí mismos, libre de las imposiciones capitalistas que limitan la diversidad y la equidad. Esta concepción de la educación, que "rompe los muros" que el capitalismo ha construido en el ámbito educativo, representa una vía concreta para transformar las realidades diversas y complejas que los docentes y estudiantes encuentran en sus trayectorias educativas y en su práctica docente.

Asimismo, se concluye que el uso de la metodología de *Pieles Parlantes* representa una estrategia educativa senti-gritante valiosa para cualquier espacio formativo formal o informal que busque evitar la reproducción de esquemas machistas, capacitistas y clasistas. Esta metodología promueve prácticas educativas dialogantes, orientadas a reconocer y valorar las múltiples identidades y experiencias de los participantes, rompiendo con los modelos tradicionales de exclusión y jerarquización.

Es desde la UPN entonces, dos mil seiscientos metros más cerca de las estrellas, que nos constituimos *Pieles Parlantes*, para con base en nuestras trayectorias educativas apostar por la posible mitigación de los impactos de la CCG en nuestros estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, A & Badilla, M. (2015). *El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana*. Revista Electrónica Perspectivas.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751>
- Aranda, T. & Luque, J. (2024). Es tiempo de escuchar (nos): diseño de secuencia didáctica para promover prácticas de cuidado con estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, a partir de sus trayectorias de vida, el autorreconocimiento y reconocimiento del otro/a.
- Bathhyany, K., Cabrera, M., Alesina, L., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/354099679_Metodologia_de_la_investigacion_en_Ciencias_Sociales_Apuntes_para_un_curso_inicial
- Bello, A. (2018). *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad*. Debate feminista, 55, 104–128.
<https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bourdieu, P., Inda, A. G., & Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Blas Radi (2014). *¿De qué no hablamos cuando hablamos de género?*. 12º Simposio Internacional SIDA 2014 y 2º Simposio Internacional Hepatitis 2014. Fundación Huésped, Buenos Aires.

- Castellanos, M. (2022). *Cuerpos anómalos en escenarios educativos. Una apuesta por una Pedagogía de la Incomodidad*.
- Cataño, G. (1978). *Educación y clase social en Colombia*. Revista colombiana de educación, (1), 75-80.
- Crenshaw, K. (2016, octubre). The urgency of intersectionality [Video]. TED.
https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality
- Clavijo, A. & Aguilera, A. (2020). *Sentidos de lo común en la educación comunitaria: A propósito de la Universidad Pedagógica Nacional*. Folios, (52).
<https://doi.org/10.17227/folios.52-9802>
- Collins, P. (2000). *Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento (2ª ed.)*. Nueva York: Routledge.
- Dussan, C. P. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Elder Jr, GH (1994). "Tiempo, agencia humana y cambio social: perspectivas sobre el curso de la vida". *Psicología social trimestral*, 57(1), 4-15.
- Estadísticas de la Universidad UPN. (2024). *Tablero de Matrícula*. Recuperado de
https://estadisticas.upn.edu.co/TABLERO_MATRICULA/
- Gallo, Y. & Rodríguez, L. (2023). *El hambre ocultada en las mujeres: un cuaderno pedagógico para la acción*.
- Gil, F. (2011). *Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad. Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*. S. Correa y R. Parker (orgs.). Río de Janeiro: Sexuality Policy Watch—abia, 80–99.

- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir. Capitan Swing.
- Korol, C. (2016) *Pedagogía política del feminismo popular: una mirada desde el sur del mundo*. En C. Korol (Comp), *Pedagogía de las revoluciones* (p.69-83). Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Leani, L. (2023). El heterocissexismo como clave conceptual del capacitismo. Una revisión crítica del par redistribución-reconocimiento de Fraser desde una perspectiva queer-crip. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 1(30).
- Luna & Wass. (18 de septiembre de 2024). Las sombras en Pielas Parlantes [Video]. YouTube. Obtenido de <https://youtu.be/aKfGHs7eV20?si=TrtXpvHVfDfjgoaA>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (9), 73-102.
- Martínez, L. (2021). *UPN, pionera y líder de la educación inclusiva en el país*. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/leonardo-fabio-martinez-perez/upn-pionera-y-lider-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais/>
- McRuer, R. (2021). *Teoría Crip: signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaótica Libros.
- Pérez, C. (2023). *La insurrección de las vidas erróneas: experiencias de agenciamiento en personas con discapacidad*.
- Pineda, E., & Orozco, P. A. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia). *Trabajo social*, 23(2), 101-125.
- Puentes, I. (2020). Habitar los márgenes. Urdidos existenciales y caminos errantes de una profa lisiada.

- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente de vida*. México: Instituto Politécnico Nacional / IPECAL.
- Rivera, M. (2016). *Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia*. *Pedagogía y saberes*, 1(44), 105–118. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
- Rossi, B., & Sagastizabal, M. D. L. Á. (2005). *La representación social de los alumnos según su pertenencia sociocultural, en los estudiantes de la carrera docente*.
- Scott, J. W. (2013). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Lamas (Ed.), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*, (4^{ta} edición, 265-302). Universidad Autónoma de México.
- Sosa, M. (Intérprete). (1973). *Me gustan los estudiantes* [Canción]. En G. Leguizamón (Compositor), Mercedes Sosa interpreta a Atahualpa Yupanqui. Philips.
- Tenti, F. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI editores.
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin. (2019). *Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales*.
- Universidad Pedagógica Nacional (11 de marzo de 2016). Resolución 0308. *Por la cual se organiza y crea el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resolucion%20No%200308%20de%2011%20de%20marzo%20de%202016%20Por%20la%20cual%20se%20organiza%20y%20crea%20el%20grupo%20de%20Orientacion%20y%20apoyo%20Estudiantil%20de%20la%20Universidad%20Pedagogica%20Nacional%20GOAE%20UPN.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (2020). Resolución 0082 de 08 de marzo. *Por medio de la cual se adopta el Protocolo de Prevención, Atención y Sanción de Violencias basadas en Género en la Universidad Pedagógica Nacional; y se crea el Comité Asesor para el Cumplimiento y el Seguimiento del Protocolo*. Bogotá. Recuperado de:
<http://normatividad.pedagogica.edu.co/Resolucion%200082%20del%2008%20de%20marzo%20de%202021.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (2023). *Política institucional de género y cuidado*.
http://inbox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/DOC_%20POL%C3%8DTICA%20DE%20G%C3%89NERO%20Y%20CUIDADO%2030092023.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (2023). Tablero Matrículas Facultades. Obtenido de Tablero Matrículas Facultades: https://estadisticas.upn.edu.co/TABLERO_MATRICULA/

Universidad Pedagógica Nacional (2024). *Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos - Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional*. Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca.upn.edu.co/centro-tiflotecnologico/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Pradif - Facultad de educación. Obtenido de <https://educacion.upn.edu.co/pradif/>

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Himno de la Universidad Pedagógica Nacional [Archivo de audio]. Recuperado de <https://youtu.be/2ykbZvqHZ4?si=AtZsgKy3yTiOJmGf>

Vicepresidencia de la República de Colombia. (2023). Violencias basadas en género contra las mujeres con discapacidad en Colombia. Nota política de la Vicepresidencia de la República de Colombia. Recuperado de:
https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_314.pdf

Villa, Y. (2020). *Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. *Nómadas*, (52)

Ziga, I. (2020). *Devenir perra. melusina*

Anexos

Anexo N° 1. Planeaciones Pedagógicas.

Mediante el siguiente enlace Url y/o escaneando el Qr, podrán acceder a la carpeta de One Drive, en el cuál encontrarán organizado por fecha y sesión las planeaciones pedagógicas realizadas por nosotras para hacer uso en el espacio de *Pieles Parlantes*.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/mjlunac_upn_edu_co/EkLVVrolzsNMg-gBf4jdMJABJw--4XuM5eHPStRXzosbsw?e=cv9vLJ



Código Qr generado para el acceso a las Planeaciones Pedagógicas.