

**Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio. El Podcast como Propuesta Pedagógica para (re)pensar espacios escolares. Una apuesta Educomunicativa cuir en la IED La Toscana
Lisboa**

Adriana Zulinda Herrera Cespedes
Línea de Investigación Género, Identidad y Acción Colectiva

Tutora: Liliana Patricia Chaparro Cristancho

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía
Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Comunitaria con
énfasis en Derechos Humanos

Resumen

Este trabajo de grado presenta ***Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio***, una apuesta educomunicativa cuir desarrollada con estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa durante 2024-2025. La investigación se inscribe en la Línea de Investigación Género, Identidad y Acción Colectiva de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

La pregunta central que guio el proceso fue: ¿De qué manera la creación del podcast Micrófonos de Papel como apuesta educomunicativa cuir contribuye a desestabilizar el régimen de normalidad y potenciar la agencia de estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa? Desde un paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo y metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), se desarrolló un proceso en tres fases: diagnóstico participativo mediante talleres, creación colectiva del podcast con un grupo focal de 16 estudiantes, y reflexión sobre la experiencia educomunicativa cuir.

Los hallazgos evidencian que el régimen de normalidad opera cotidianamente en los espacios escolares mediante la naturalización de violencias basadas en género, etnia y clase. El podcast materializó efectivamente una apuesta educomunicativa cuir que desnaturalizó normas comunicativas hegemónicas, creó espacios de enunciación para identidades marginalizadas y utilizó subversivamente el medio sonoro. Emergieron prácticas educativas cuir específicas: problematización permanente, pedagogía del cuidado y centralidad de la experiencia. Les estudiantes desarrollaron múltiples dimensiones de agencia (comunicativa, cognitiva, política y creativa), transitando de receptores pasivos a productores activos de conocimiento.

La investigación concluye que es posible crear espacios escolares donde las voces de los estudiantes cuestionen el régimen de normalidad, evidenciando que otra educación es posible: una donde los estudiantes sean reconocidos como sujetos transformadores, donde las diferencias se celebren como potencia y donde la comunicación democratice el poder simbólico. Este trabajo aporta conceptual y metodológicamente al campo de la educación comunitaria al proponer la categoría de educomunicación cuir como articulación novedosa entre educomunicación crítica y perspectivas cuir.

Palabras clave: Educomunicación cuir; Prácticas educativas cuir; Régimen de normalidad; Agencia estudiantil; Podcast educativo; Educación comunitaria; Género y sexualidad en educación; Transformación educativa.

Abstract

This thesis presents *Paper Microphones: The podcast where voices from the closed classroom speak and ideas break the silence*, a queer educommunicative proposal developed with tenth-grade students at IED La Toscana Lisboa during 2024-2025. The research is part of the Gender, Identity and Collective Action Research Line of the Bachelor's Degree in Community Education with emphasis on Human Rights at the National Pedagogical University.

The central question that guided the process was: In what way does the creation of the Paper Microphones podcast as a queer educommunicative proposal contribute to destabilizing the regime of normality and enhancing the agency of tenth-grade students at IED La Toscana Lisboa? From a socio-critical paradigm, qualitative approach and Participatory Action Research (PAR) methodology, a three-phase process was developed: participatory diagnosis through workshops, collective creation of the podcast with a focus group of 16 students, and reflection on the queer educommunicative experience.

The findings show that the regime of normality operates daily in school spaces through the naturalization of violence based on gender, ethnicity and class. The podcast effectively materialized a queer educommunicative proposal that denaturalized hegemonic communicative norms, created spaces of enunciation for marginalized identities, and subversively used the sound medium. Specific queer educational practices emerged: permanent problematization, pedagogy of care, and centrality of experience. Students developed multiple dimensions of agency (communicative, cognitive, political and creative), transitioning from passive receivers to active producers of knowledge.

The research concludes that it is possible to create school spaces where students' voices question the regime of normality, evidencing that another education is possible: one where students are recognized as transformative subjects, where differences are celebrated as potency, and where communication democratizes symbolic power. This work contributes conceptually and methodologically to the field of community education by proposing the category of queer educommunication as a novel articulation between critical educommunication and queer perspectives.

Keywords: Queer educommunication; Queer educational practices; Regime of normality; Student agency; Educational podcast; Community education; Gender and sexuality in education; Educational transformation.

Tabla de contenido

Resumen	2
Abstract	3
Dedicatoria.....	8
Agradecimientos	9
Nota introductoria:	10
Introducción del trabajo de grado	12
1. Planteamiento del problema y caracterización del espacio de práctica	16
Introducción.....	16
1.1. Planteamiento de la Investigación.....	16
1.1.1. Descripción del Problema	16
1.2. Formulación del Problema:	21
1.2.1. Pregunta central de investigación:	21
1.2.2. Preguntas específicas:	21
1.3. Justificación	21
1.4. Objetivos:	23
1.4.1. Objetivo General:	23
1.4.2. Objetivos específicos:.....	23
1.5. Delimitación del problema	23
1.5.1. Delimitación espacial Localidad de la Flor del Sol (Suba)	23
1.5.2. Delimitación temporal.....	36
1.5.3. Delimitación poblacional.....	36
1.5.4. Delimitación temática.....	36
2. Antecedentes y Marcos Conceptuales.....	36
Introducción:.....	36
2.1. Antecedentes Investigativos	37
2.1.1. Las Pedagogías Cuir y la Deconstrucción del Régimen de Normalidad en la Escuela: Caminando el Cuestionamiento.....	38

2.1.2.	La Enunciación y la Creación de Identidades en la Escuela: Del Silencio a la Voz	40
2.1.3.	El Podcast como Herramienta Pedagógica en el campo de la Educomunicación: Experiencias y Potencialidades	43
2.1.4.	La Escuela como Espacio de Transformación: La agencia estudiantil como posibilidad	45
2.2.	Síntesis de los Antecedentes	47
2.3.	Referencias Conceptuales	48
2.3.1.	Caminando conceptualmente: Genealogía Cuir	49
2.3.2.	La educomunicación cuir como categoría pedagógica transformadora	51
2.3.3.	Prácticas Educativas Cuir: Hacia una Pedagogía de la Transformación.....	59
2.3.4.	Régimen de Normalidad	64
2.3.5.	Agencia estudiantil: Hacia una Comprensión Crítica de las Subjetividades en el Espacio Educativo.....	70
3.	Marco Metodológico	76
3.1.	Modalidad y Enfoque de la Investigación.....	76
3.2.	Tipo de Investigación.....	77
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	77
3.3.1.	Talleres:.....	78
3.3.2.	Grupo focal:	79
3.3.3.	Producción del podcast:	79
3.4.	Grupo participante de la apuesta educomunicativa cuir	81
3.5.	Procedimiento o fases de la investigación	81
3.5.1.	Fase 1. Diagnóstico participativo de la investigación y problematización	81
3.5.2.	Fase 2. Creación colectiva de la apuesta educomunicativa cuir Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio.	85
3.5.3.	Fase 3. Reflexión de la experiencia educomunicativa cuir	87
3.6.	Consideraciones éticas.....	89

3.7.	Análisis de la información	90
4.	Las Voces del Podcast Micrófonos de Papel: Análisis e Interpretación de la Experiencia Educomunicativa Cuir	91
	Introducción.....	91
4.1.	El Muro Desafiado: Cartografía del régimen de normalidad en las voces estudiantiles: Identificando las violencias naturalizadas	92
4.2.	El Podcast Micrófonos de Papel como práctica educomunicativa cuir	98
4.3.	Prácticas educativas cuir: Metodologías emergentes en el proceso	104
4.3.1.	Problematización permanente como estrategia pedagógica	105
4.3.2.	Pedagogía del cuidado y construcción colectiva	106
4.3.3.	Centralidad de la experiencia y saberes situados	108
4.4.	Agencia estudiantil: Transformaciones documentables.....	110
4.4.1.	Agencia comunicativa: De receptores a productores.....	110
4.4.2.	Agencia cognitiva: Desarrollo de pensamiento crítico	112
4.4.3.	Agencia política: Posicionamientos y capacidad transformadora	114
4.4.4.	Agencia creativa: Innovación metodológica y construcción de comunidad.....	116
4.4.5.	Agencia como praxis transformadora	118
4.5.	Síntesis integral del proceso:	118
4.5.1.	Articulaciones identificadas: Coherencias teórico-metodológicas	119
4.5.2.	Tensiones identificadas: Límites y contradicciones	120
4.5.3.	Aportes específicos de la experiencia al campo de la educación comunitaria	122
4.6.	Conclusiones del capítulo	123
5.	Conclusiones	124
	Retornos y transformaciones	124
	El régimen de normalidad: De lo abstracto a lo encarnado.....	125
	La educomunicación cuir como práctica situada.....	125
	Prácticas educativas cuir: Metodologías emergentes	126

Agencia estudiantil como posibilidad necesaria	126
Aportes al campo de la educación comunitaria	127
Horizontes futuros: Lo que queda por hacer	128
Reflexión final: Las ideas que rompen el silencio	128
6. Referencias.....	130
7. Anexos.....	135
Página web:	135
Enlace de Spotify:.....	135

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1	17
Ilustración 2	19
Ilustración 3	24
Ilustración 4	24
Ilustración 5	26
Ilustración 6	28
Ilustración 7	28
Ilustración 8	29
Ilustración 9	30
Ilustración 10	31
Ilustración 11	32
Ilustración 12	33
Ilustración 13	113

Dedicatoria

Este trabajo de grado se lo quiero dedicar a mi familia. A mi padre por la nobleza de su corazón, por haberme sostenido estos años en este proceso académico y por su amor incondicional. A mi madre por sus palabras sabias, por la ternura de sus besos y el calor de sus abrazos. A mis hermanas, que sin ellas no sería la mujer que soy hoy en día; son mujeres maravillosas. A sus consejos, a sus palabras de aliento cada que me sentía en un laberinto sin salida. *Gracias Caro* pues este no es solo mi logro, sino también el tuyo, por haber sido mi lugar seguro siempre que sentía que el mundo se me desmoronaba, gracias por siempre estar en prima fila y orgullosa de mí. Mi amor así ti trasciende las palabras. *Gracias Mabe* por todas y cada una de las conversaciones que teníamos, por las risas que me permitían escapar de todo lo que me atormentaba, gracias por ser la hermana que subvierte las lógicas por retar al mundo y salir del molde. *Gracias Andre* por enseñarme la fuerza y tenacidad, ante de las adversidades, en este camino muchas veces quise desistir, simplemente correr y abandonarlo todo, pero siempre te veía tan fuerte y no sé hasta el día de hoy como lo logras, pero me veía en ti, en tu capacidad por siempre estar para tu familia ante todo lo que te sucedía. *Gracias Lu* por la palabra precisa, y ante la distancia y el silencio, nunca dejo de pensar en ti, en lo inteligente y capaz que eres. Recuerda siempre puedes con cada uno de los retos que la vida te coloca.

A mis sobrinos y sobrinas: Dilan, María José, Juan, Anthonella, Daiana y Sergio a quienes a tesoro en mi corazón. A ti Cris, que se que desde el cielo siempre estuviste presente en cada noche interminable de escritura y como te lo dije algún día mirando en la infinitad del cielo; cada logro mío, será el tuyo y cada paso que dé serán tus pasos. Te extraño demasiado y espero que en el cielo estes orgullo de mí y te rías como siempre de mis ocurrencias.

A mis gatitos: Orión y Lupe, por sus ronroneos de amor. A mis perritos: Simón y Fiona por sus patitas persiguiendo por toda la casa. Gracias porque a su manera siempre me daban la paz necesaria para continuar.

Gracias infinitas familia. Les amo.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a todos los corazones y afectos que soportaron mi paso por la Universidad.

A los y las maestras que desde mi formación inicial me inspiraron a continuar por este camino. A Jeisson Charris por a ver confiando en mi desde el día cero, por haberme permitido retornar a la IED La Toscana Lisboa y continuar este proceso Educomunicativo. Las palabras de profundo agradecimiento que siento escapan a este proceso escritural. A mis estudiantes gracias por haber confiado en este proyecto.

A mis tutoras Alannis Bello y Liliana Chaparro por haber camino juntas, a mi lectora Diana Hincapié y a mi lector Diego Álvarez por su lectura cuidadosa y amorosa.

A las personas que me brindaron una mano amiga y una oportunidad de sostenerme en la Universidad. Gracias Kathy, Yani y Ronal por haber puesto su confianza en mí, por haberme abierto la puerta de una oportunidad laboral, pero también de su familia. A Lore, Yerson y Zarai por hacerme parte de su hogar, de su vida en general por su ayuda incondicional en la finalización de este proceso.

A mis amigos Juan Pablo, Luisa, Juan Felipe, Vanessa, Lore, Male, Cata, Cami, Jhoset, Dilan, Lau, Alejita, y muchísimos otros afectos que me sostuvieron y me abrazaron con amor en este camino.

A ti Jeffer gracias por haber sido compañero de vida y camino. Por habernos encontrado en la parada inicial de este gran viaje, por haber tomado mi mano y dar cada paso a mi lado. Te amo.

Finalmente, gracias infinitas a todos quienes desde sus lugares me permitieron llegar hasta aquí.

Nota introductoria:

Escribo entre dos mujeres de María Inés La Greca me permitió ver esa estructura mental masculina que a una la habita cuando se enfrenta a procesos escriturales. Cuando comencé con la escritura de mi trabajo de grado, el miedo se apoderó de mí, la incertidumbre caló en cada pedazo de piel, me encontraba allí cuestionándome si realmente sería capaz, si tenía las herramientas, la información y el conocimiento para lograrlo. Difícil es ese proceso, si primero no pasa por un ejercicio de escucharse a una misma y reafirmar su capacidad creativa y creadora y es porque en muchas ocasiones:

Las mujeres parecen ser relativamente incapaces de valorar, en forma realista, sus propias capacidades creen que su rendimiento depende más de la suerte (Kirkwood, 2017, p. 28).

Fueron preguntas y silencios interminables en mi cabeza las que hicieron que tomara el valor de comenzar a escribir, *¿servirían esos párrafos? ¿tienen algo que ver con mi trabajo de grado?* Tal vez no lo sabía en ese momento, pero fue el inicio de un camino de casi dos años donde me enfrente a mis miedos, a pensamientos interminables e intrusivos que rondaban mi mente, al sentimiento de frustración que aparecía en cada momento y me hacía dudar y pasar noches enteras cuestionándome si lo que estaba realizando realmente tenía un horizonte. Un día me mire al espejo y con algunas lágrimas en mi rostro, simplemente confié en mí y acepte que tener miedo, frustración, incertidumbre también hacen parte del proceso escritural e investigativo en el que me encontraba. Fue una acción de afirmación al incomodarnos de esos lugares donde nos han mantenido inmovilizadas. Quiero que la escritura se constituya en un acto político, pues cuando escribimos no somos sujetas neutrales, escribimos con intención y desde un lugar de enunciación, de lucha y resistencia porque es en el proceso escritural que nos hacemos cuerpo, corporalidad; la escritura es cuerpo que anda, canta y habla

Hacerse un hogar sola, para habitarlo luego. Es una forzada mudanza, un contrato de alquiler que culmina en sus tiempos naturales. A elegir otra casa, a volver a armar un hogar, a putear por lo que hay que tirar y por lo que hay que comprar. A vivir ese sentimiento doble de tener al fin el *cuarto propio* en una nueva emancipación (La Greca, 2018, p. 105).

Este proceso escritural e investigativo represento un ejercicio de mudanza, de abandonar las certezas y las formas correctas de escribir, me mude a una escritura que trasciende las páginas, las estructuras y el formato; me mude a una escritura que me hizo volar, otras tantas veces nadar y en muchas ocasiones flotar. Una escritura que represento enfrentarme y

cuestionarme a mí misma; pues no fue simplemente escribir por escribir, por el contrario, les puedo asegurar que cada palabra fue un paso que di al vacío, llena de miedo, confiando en que lo que estaba haciendo da cuenta de lo que significo tanto para mí, como para todos los afectos y corazones que dieron soporte, este proceso escritural.

Preguntándome constantemente *¿Cómo quiero escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para qué escribir? ¿Cuál es la intención de esto dentro del proceso investigativo?* me enfrenté a la escritura técnica que en muchas ocasiones nos impone la academia y me sentí como lo describe María Inés La Greca (2018) en una relación masculina con la palabra, donde ese escribir técnico se toma la palabra para no soltarla, no la devuelve: no hay intercambio. Hace la palabra suya, como si la palabra se convirtiera en una propiedad privada, en un ejercicio de autorización universal y verdadera. Era esa la escritura que deseaba abandonar como ese ejercicio de forzada mudanza, pero necesaria para escribir desde otros lugares.

En este sentido, a ti que me encontraste, a ti que me estas leyendo en este momento, bienvenide, espero me puedas leer desde el amor y la sensibilidad. Espero que la lectura de este documento más allá de certezas y de una escritura correcta o forma ideal de investigar, te permita encontrarte en las palabras y experiencias que están presentes en lo que fue esta propuesta pedagógica.

Es por esto por lo que, el proceso de escritura no se realizó desde una posición externa, porque no podría entonces lograr abandonar esa escritura y palabra masculina que me había propuesto. Por tanto, se combina mi experiencia personal, con las narrativas que surgieron en el proceso, pero también con las conceptualizaciones teóricas y metodológicas que soportan y dar cuerpo a la investigación. Lo anterior no lo enuncio para centrar la atención en mi experiencia, sino como una suerte de bisagra que me permita leer y escribir desde un lugar más íntimo.

Introducción del trabajo de grado

Cuando era estudiante de la IED La Toscana Lisboa, nunca imaginé que años después volvería a este lugar, ya no como estudiante, sino como maestra-investigadora dispuesta a cuestionar, junto con otros estudiantes, las normas que estructuran la vida escolar. Este retorno no fue simplemente un regreso físico a un espacio conocido; fue un ejercicio político y pedagógico de problematizar aquello que durante años habité sin cuestionar completamente: el régimen de normalidad que regula cuerpos, deseos, afectos e identidades en las escuelas.

Este trabajo de grado presenta *Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio*, una apuesta educomunicativa cuir desarrollada con estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa durante los años 2024 y 2025. Se enmarca en la Línea de Investigación Género, Identidad y Acción Colectiva de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

La pregunta que guio este proceso investigativo fue: *¿De qué manera la creación del podcast Micrófonos de Papel como apuesta educomunicativa cuir contribuye a desestabilizar el régimen de normalidad y potenciar la agencia de estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa?* Esta pregunta no nació de la curiosidad académica abstracta, sino del reconocimiento de violencias concretas que les estudiantes experimentan cotidianamente: la naturalización de roles de género en sus hogares, la vigilancia sobre sus cuerpos y expresiones en la escuela, las discriminaciones interseccionales en sus comunidades.

El documento que tienen en sus manos es el resultado de casi dos años de trabajo colectivo. Dos años donde el miedo, la frustración, la incertidumbre, pero también la esperanza, el cuidado y la creatividad tejieron un proceso que transformó no solo a los estudiantes participantes, sino profundamente a quien escribe. Como señalo en la nota introductoria, este proceso escritural representó enfrentarme a mis propios miedos, abandonar las formas correctas de escribir y mudarme hacia una escritura que trasciende las estructuras académicas tradicionales para posicionarse como acto político.

La estructura del trabajo es la siguiente: El **Capítulo 1** presenta el planteamiento del problema y la caracterización del espacio de práctica, contextualizando la IED La Toscana Lisboa en la localidad de Suba, particularmente en la UPZ Tibabuyes. Este capítulo no es mera descripción contextual; es el reconocimiento de que toda práctica pedagógica está situada en coordenadas específicas que condicionan sus posibilidades y límites.

El **Capítulo 2** desarrolla los antecedentes y el marco conceptual. Aquí dialogan investigaciones previas sobre pedagogías cuir, educomunicación, agencias juveniles y espacios escolares transformadores con las cuatro categorías centrales de esta investigación: educomunicación cuir, prácticas educativas cuir, régimen de normalidad y agencia estudiantil. Este capítulo construye el marco teórico y conceptual desde donde se comprende la experiencia, pero sin reducirla a mera aplicación de teorías. Como sostengo a lo largo del documento, las conceptualizaciones teóricas no predicen la práctica, sino que ofrecen herramientas para comprenderla críticamente.

El **Capítulo 3** explicita el marco metodológico. Desde un paradigma socio-crítico, un enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participativa (IAP), se desarrolló un proceso en tres fases: diagnóstico participativo mediante talleres, creación colectiva del podcast con un grupo focal de 16 estudiantes, y reflexión sobre la experiencia educomunicativa cuir. Este capítulo evidencia que cada decisión metodológica respondió al compromiso de reconocer a los estudiantes como co-investigadores capaces de producir conocimiento válido sobre sus propias realidades.

El **Capítulo 4**, constituye el ejercicio reflexivo y de análisis de esta investigación, presenta los hallazgos mediante la sistematización e interpretación de la experiencia. Aquí se entretejen las voces de los estudiantes recogidas en talleres, grabaciones del podcast, reflexiones escritas con las categorías conceptuales, generando un análisis que no traduce las experiencias estudiantiles a lenguaje académico, sino que crea un espacio textual polifónico donde teoría y práctica, reflexión académica y narrativas estudiantiles, se nutren mutuamente. Este capítulo evidencia cómo el podcast materializó efectivamente una apuesta educomunicativa cuir que desnaturalizó normas, creó espacios de enunciación y potenció múltiples dimensiones de agencia estudiantil.

Finalmente, las **Conclusiones** no cierran interpretaciones, sino que abren horizontes, reconoce tanto las potencias como los límites de la experiencia, y proyectan futuros posibles para la educación comunitaria comprometida con la transformación de espacios escolares desde perspectivas cuir.

¿Por qué una apuesta educomunicativa cuir?

La elección de articular educomunicación y perspectiva cuir no fue accidental. La educomunicación, desde los planteamientos de Mario Kaplún, propone procesos dialógicos donde los estudiantes transitan de receptores pasivos a productores activos de conocimiento. Lo

cuir, desde Valeria Flores, Judith Butler, Ochy Curiel, María Lugones y otras teóricas que nutren este trabajo, cuestiona toda normatividad que produce jerarquías entre cuerpos, identidades y prácticas. La articulación entre ambas perspectivas genera una propuesta pedagógica potente: utilizar procesos comunicativos para desestabilizar el régimen de normalidad que estructura las escuelas.

El podcast se eligió como formato porque genera una intimidad específica que habilita abordar temas considerados tabú en espacios escolares: amor, sexualidad, deseo, roles de género, discriminaciones, violencias. Pero más allá del formato, el podcast operó como dispositivo político que subvirtió jerarquías comunicativas tradicionales: los estudiantes no ejecutaron un guion adulto, sino que produjeron autónomamente sus propios contenidos, decidieron qué preguntar, cómo estructurar episodios, qué temas priorizar.

Una investigación situada desde la educación comunitaria

Este trabajo se inscribe en el campo de la educación comunitaria. No comprende la escuela como espacio neutral de transmisión de conocimientos sino como territorio en disputa donde se reproducen, pero también se pueden desafiar estructuras de opresión. La educación comunitaria, desde mi comprensión, implica reconocer que los estudiantes no son individuos aislados sino sujetos situados en tejidos comunitarios que los constituyen y que pueden transformar colectivamente.

La perspectiva de derechos humanos que atraviesa la licenciatura se materializa aquí en el reconocimiento de que los estudiantes tienen derecho a participar en los procesos que les afectan, derecho a expresarse libremente, derecho a habitar espacios educativos que no violenten sus identidades. Pero más allá del reconocimiento formal de derechos, este trabajo apuesta por la construcción de condiciones concretas donde esos derechos sean ejercibles.

Una invitación a leer desde otros lugares

A quien lee este documento, le invito a que lo habite desde la sensibilidad, desde el cuestionamiento, desde la apertura a pensar que otra educación es posible. No busco convencer de que este es el único camino sino mostrar que es un camino posible, situado, imperfecto, pero profundamente transformador para quienes participamos.

Este trabajo no ofrece fórmulas replicables mecánicamente sino principios, metodologías emergentes, aprendizajes situados que pueden inspirar otras experiencias. Como sostiene

valeria flores, lo cuir no es método a aplicar sino apuesta que, situada creativamente según cada contexto, puede generar prácticas transformadoras.

Las páginas que siguen documentan un proceso donde 16 estudiantes, junto con una maestra que también era egresada de su misma institución, crearon algo que trasciende un producto académico: crearon un espacio donde las voces del salón cerrado hablaron, donde las ideas rompieron el silencio, donde se evidenció que cuando les estudiantes toman la palabra, pueden cuestionar, crear y transformar.

Bienvenide a *Micrófonos de Papel*. Bienvenide a una experiencia que demuestra que la educación comunitaria comprometida con perspectivas cuir no solo es necesaria sino posible, no solo es deseable sino urgente, no solo transforma a les estudiantes sino también a las maestras que nos atrevemos a desaprender certezas para aprender junto con ellos.

1. Planteamiento del problema y caracterización del espacio de práctica

Introducción

Cuando toqué aquel timbre, me dije a mi misma *¿Cómo pasa el tiempo Adriana?* Hace unos años estarías en esta misma escena, pero pensando *otra vez llegue tarde* y esperando a que del otro lado de la puerta saliera el Coordinador Ángel con una carpeta para registrar tu llegada tarde. Me encontraba allí, esperando de nuevo, pero esta vez con una sensación inexplicable que a travesaba mi cuerpo. Cuando ingresé, sentí de nuevo aquel calor de hogar, que por lo general sentía cada día cuando era estudiante. Sin embargo, al subir las escaleras, me sentí como una extraña, como si ese lugar me desconociera y yo a él.

Habían transcurrido aproximadamente tres años de mi graduación, aunque llevaba un poco más de cuatro años sin caminar por sus pasillos, habitar sus salones y sentir las letras en sus paredes. Podríamos pensar que es poco tiempo, pero realmente no fue así; nuevos colores, rostros, olores, texturas y sonidos habitaban ese lugar y aunque cierta atmosfera de familiaridad me acompañó, me sentí como una extranjera en casa.

Me pregunté *¿qué ha cambiado?* evidentemente la infraestructura de la institución había cambiado, ahora el patio donde tenían mis descansos cuando era estudiante contaba con una gran cubierta, pensé en ese momento *ya la lluvia no impide el disfrute de un descanso*, y aunque rostros me sonreían mientras sus ojos acompañaban mi andar, unos cuantos los desconocí por completo. La pregunta por el cambio implica un ejercicio de movimiento, en muchas ocasiones incomodo, pues el retorno no siempre implica comodidad

Para entender como fue este retorno, les invito a conocer este primer capítulo que presenta el planteamiento de la investigación y a que conozcan también el lugar que por más de 10 años habite durante mi infancia y mi adolescencia que fue la IED La Toscana Lisboa, lugar donde se desarrolló la práctica pedagógica y en la que se llevó a cabo este proceso de investigación.

1.1. Planteamiento de la Investigación

1.1.1. Descripción del Problema

En el marco de la práctica pedagógica, investigativa y comunitaria de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; que desarrollé en el Colegio La Toscana-Lisboa (IED) Sede A jornada tarde durante el segundo semestre de 2024, llevé a cabo 7 talleres con estudiantes de grado noveno (901) utilizando el *Cuaderno de Trabajo Comunitario*

2: *Tejer conocimientos sobre la perspectiva de género y la prevención de violencias en entornos comunitarios y educativos*¹; donde se identificó como persisten dinámicas que reproducen y naturalizan violencias basadas en el régimen de normalidad.

En el ámbito doméstico, les estudiantes evidenciaron la naturalización de la doble jornada laboral y la división sexual del trabajo, donde las mujeres asumen mayoritariamente las labores de cuidado sin que estas sean reconocidas como trabajo ni remuneradas económicamente. Esta situación genera lo que se conoce como *carga mental*, un desgaste invisible pero constante que afecta principalmente a mujeres y niñas.

En el ámbito escolar, se identificaron estereotipos de género que limitan las posibilidades de expresión de les estudiantes, normas corporales y estéticas que invisibilizan diversidades, y un silenciamiento sistemático de temas considerados *tabú* como la sexualidad, las relaciones afectivas y las identidades de género no normativas. La escuela, en algunas ocasiones reproduce normas corporales, de género y belleza que invisibilizan y estigmatizan a aquellos cuerpos que no se ajustan a eso que se ha construido como la normalidad. Esta invisibilización y estigmatización genera sentimientos de inseguridad, autoestima y dificultades para establecer relaciones sociales en les estudiantes que no cumplen con los cánones de belleza hegemónicos.

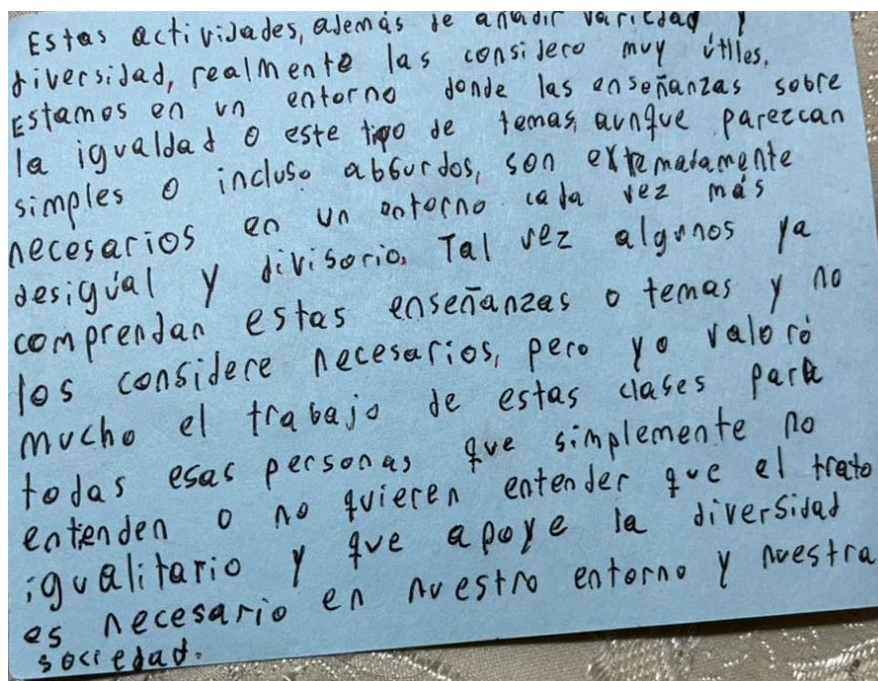
En el ámbito comunitario, se reconocieron discriminaciones interseccionales por razones de género, clase, etnia y orientación sexual que se naturalizan en las interacciones cotidianas.

A partir de los diferentes ejercicios realizados en los 7 talleres se identificó que en el aula se naturalizan y reproducen violencias desde un régimen de normalidad que se ven atravesadas por nuestros contextos familiares y educativos. Estas violencias normalizadas no solo limitan el desarrollo integral de les estudiantes, sino que reproducen estructuras de desigualdad que trascienden el espacio educativo. Sin embargo, durante los talleres también emergió una potencialidad significativa: la capacidad de les estudiantes para problematizar la realidad del aula, pero también de sus contextos familiares y educativos.

Ilustración 1

¹ Este material se utilizó como detonador de reflexión; tenía por objetivo primero que los/as/es estudiantes identificaran conceptos básicos sobre la teoría de género, segundo reconocer situaciones de discriminación en razón de género/raza/etnia/clase en sus entornos educativos, familiares y barriales y como estas discriminaciones se pueden ver en las prácticas cotidianas cada una/o/e dentro del aula.

Problematicación alrededor de los roles de género y las tareas de cuidado en el hogar



Nota. Narrativa de un estudiante que participó en el Taller 2. Realizado el 02 de octubre de 2024 con el grado 901 de la jornada de la tarde. Tomado de: Fuente propia.

Sin embargo, aquí comenzaron las mil y una preguntas que siempre rondaban mi mente, en este caso la pregunta fundamental se centró en: *¿Cómo materializar esta potencia crítica estudiantil en acciones concretas que no solo problematizaran el régimen de normalidad, sino que contribuyeran a transformar las dinámicas escolares?* Me interesaba centrar el proceso investigativo en el papel activo que tienen los estudiantes en el aula para problematizar la realidad, a través de su capacidad creativa y creadora, que permitiera un cuestionamiento de las dinámicas del aula, así como de sus propios contextos familiares y educativos. Por ende, después de noches interminables donde no sabía que hacer, por donde comenzar y cuál era el camino por recorrer. Delimite la necesidad de realizar una propuesta pedagógica que se materializará en la creación de un podcast como espacio de enunciación que permitiera que los estudiantes se cuestionaran e interrogaran, profundizando en la pregunta *¿Qué pueden las voces de los estudiantes en las escuelas?*

Sin embargo, esta delimitación del problema también nace de la necesidad de reconocer como el espacio físico de la emisora en el colegio, pero también de los procesos comunicativos desarrollados, brindaban a los estudiantes un lugar de reconocimiento de sus saberes. Era muy interesante observar cómo se sentían ahí, como ese espacio era el lugar de

encuentro, de diálogo, de compartir un alimento y de salir de la rutina del contexto escolar. Cada que observaba, ahora desde una óptica de maestra, estas dinámicas; no dejaba de pensar que precisamente eso era lo que la emisora me había brindado a mi años atrás. Un lugar donde podía ser, donde podía hablar, donde podía expresarme. A decir verdad, una sensación inexplicable, pero profundamente significativa cuando me encontraba justo allí; frente a un micrófono. Adicional es importante resaltar la necesidad de procesos educocomunicativos con perspectiva de género en la institución.

Claramente realizar esta propuesta pedagógica no nació del vacío, pero si de mis interminables conversaciones sola en mi habitación, en las que me encontré de nuevo con la Adriana estudiante de colegio y volví a recorrer los pasillos y a recordar las experiencias que había vivido en este lugar. En ese momento recordé que cuando estaba en grado octavo, mi maestro de español, se acercó y me dijo *“Adriana, tienes un potencial increíble, no te gustaría hacer parte del proyecto de DeMentesOnline que se desarrolla en el marco del énfasis de comunicación que tiene el colegio”*. Claramente no lo dude ni un segundo y acepte la propuesta, no se imaginan lo que esa decisión posibilitó en mi vida, las experiencias que viví y lo que aprendí cada vez que estaba enfrente de un micrófono.

Esta capacidad de agencia estudiantil que yo identifique ahora desde mi lugar como maestra, fue exactamente la misma que mi maestro había observado en mí hace unos años atrás. Es importante también contarles que mi interés de posicionar este proyecto pedagógico en perspectiva de temas de género tampoco es casual. Les puedo asegurar que en el colegio yo decía que sí a todos y cada uno de los proyectos que hubiera; me encantaba estar en los eventos institucionales que se hacían. Así que aparte de pertenecer al proyecto de comunicación, también hice parte del Semillero JUPI: Jóvenes Unidos por la Igualdad de Género, este semillero está alineado con uno de los proyectos transversales que tiene la institución que es el proyecto de Educación Sexual.

Ilustración 2

Adriana Herrera en la emisora DeMentesOnline de la IED La Toscana Lisboa



Nota. Esta foto se tomó en una de las emisiones de Tardes de Jamming, programa radial que realizaba en DeMentesOnline. Tomado de: Fuente propia

En este sentido, la existencia en la institución del Proyecto Educativo Institucional (PEI) centrado en la *Educación para la comunicación y la formación en valores*, así como la experiencia previa de la emisora escolar *DeMentesOnline*, adicional de generar puentes de diálogo con otros proyectos de la institución, en este caso particular con el proyecto de educación sexual configuraron condiciones favorables para plantear una propuesta que articulara: Las necesidades identificadas en los talleres (espacios de enunciación para problematizar violencias); Los recursos institucionales existentes (infraestructura comunicativa, legitimidad del PEI y Proyectos Institucionales) y La potencia estudiantil emergente (capacidad crítica y creativa)

En este contexto, el podcast *Micrófonos de Papel*, el podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio se plantea como esa apuesta educomunicativa cuir que emerge como respuesta al interrogante de la investigación, ofreciendo no solo una perspectiva teórica sino una metodología práctica que privilegia: La voz de los estudiantes como productores de conocimiento, el cuestionamiento de normas naturalizadas, la creación de espacios seguros para la diversidad y el uso subversivo de medios de comunicación. La apuesta educomunicativa cuir *Micrófonos de Papel*, buscaba principalmente:

- Problematizar las violencias naturalizadas por el régimen de normalidad
- Construir narrativas alternativas sobre género, afectividad y corporalidades
- Ejercer su derecho a la participación en los procesos que les afectan
- Contribuir a la transformación de su contexto educativo

1.2. Formulación del Problema:

1.2.1. Pregunta central de investigación:

¿De qué manera la creación del podcast *Micrófonos de Papel* como apuesta educomunicativa cuir contribuye a desestabilizar el régimen de normalidad y potenciar la agencia de estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa?

1.2.2. Preguntas específicas:

- ¿Cómo se manifiesta el régimen de normalidad en las experiencias y perspectiva de los estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa y qué violencias genera?
- ¿Cómo se expresa y fortalece la capacidad de agencia de los estudiantes de grado décimo a través de la creación del podcast *Micrófonos de papel* como espacio de enunciación que cuestiona el régimen de normalidad?
- ¿De qué manera la apuesta educomunicativa cuir materializada en el podcast *Micrófonos de papel* permite reflexionar sobre la desestabilización del régimen de normalidad y la agencia estudiantil?

1.3. Justificación

Esta investigación se enmarca en la necesidad de un ejercicio de desestabilizar la misma práctica pedagógica que, permite ver la complejidad de lo que pasa en el aula como, por ejemplo, las discriminaciones por diversas identidades sexo-genéricas y/o la falta de reconocimiento de la corporalidad en el ámbito educativo. La escuela, como espacio de socialización, tiene un papel central en la reproducción o transformación de estas dinámicas. Sin embargo, frecuentemente las instituciones educativas operan mediante lo que denomino *régimen de normalidad*: un conjunto de normas explícitas e implícitas que definen cuerpos, identidades y prácticas *aceptables*, marginalizando y violentando aquellas que no se ajustan a estos parámetros.

En este sentido, la investigación tiene una *pertinencia tanto social como educativa*, dado que responde a los retos que enfrentan las instituciones escolares en torno al reconocimiento y la inclusión de las diversidades sexuales y de género. En la IED La Toscana Lisboa, como en muchos otros contextos educativos, persisten prácticas y discursos que se reproducen desde el régimen de normalidad, lo cual restringe las posibilidades de que los estudiantes se reconozcan en su diversidad y encuentren espacios seguros para la expresión de sus voces. Frente a ello, una estrategia educomunicativa cuir, materializada en la producción de un pódcast, se constituye en una herramienta pedagógica que abre escenarios de diálogo, escucha activa y cuestionamiento

crítico de las normas establecidas, favoreciendo la construcción de ambientes escolares más justos y equitativos.

La educomunicación cuir como una propuesta pedagógica no busca simplemente incluir la diversidad en el currículo, sino cuestionar las bases epistemológicas y metodológicas desde las cuales se construye el conocimiento en la escuela. Esta investigación responde a la necesidad urgente de posicionar experiencias concretas que demuestren cómo es posible transformar espacios educativos desde la agencia estudiantil. Al considerar las experiencias y perspectivas de les estudiantes permite reconocerles un papel activo dentro del proceso educativo y por eso la importancia de la pregunta *¿Qué pueden las voces de les estudiantes en las escuelas para desaprender violencias naturalizadas desde el régimen de normalidad?* La elección de un enfoque pedagógico cuir resulta fundamental para desafiar las normas hegemónicas de género, belleza y cuerpo que perpetúan estas violencias dentro de las aulas. Es una posibilidad de problematizar el concepto de normalización desde una perspectiva de la a-normalidad.

Desde el ámbito *académico e investigativo*, este proyecto aporta al campo de la educación comunitaria y la educomunicación al articular la producción digital y/o tecnológica con las pedagogías cuir, un enfoque que aún tiene escasa investigación y conceptualización. Si bien existen investigaciones que han explorado el uso de medios alternativos en procesos pedagógicos y otras que han indagado sobre la diversidad sexual y de género en la educación, son limitadas las propuestas que integran ambos campos. En este sentido, la presente investigación se plantea como un aporte innovador que fortalece el diálogo entre los estudios de género, la comunicación educativa y las prácticas educativas cuir. Para la Línea de Género, Identidad y Acción Colectiva, así como para la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos es una oportunidad para profundizar en *¿Qué significa pensar lo cuir dentro de la educación comunitaria?*

Finalmente, la investigación se justifica en el plano *personal y profesional*, pues el diseño e implementación de un pódcast con les estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa no solo potencia competencias investigativas y pedagógicas, sino que también refuerza mi compromiso ético y político como maestra con la diversidad, la equidad y el respeto por los derechos humanos en la escuela. No busco simplemente estudiar a les estudiantes como objetos de investigación, sino reconocerles como co-investigadores capaces de producir conocimiento válido sobre sus propias realidades.

1.4. Objetivos:

1.4.1. Objetivo General:

Generar una apuesta educomunicativa cuir (Podcast Micrófonos de Papel) que contribuya a desestabilizar el régimen de normalidad y a potenciar la agencia de estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa.

1.4.2. Objetivos específicos:

Identificar las manifestaciones del régimen de normalidad en las experiencias y perspectivas de los estudiantes de grado décimo y las violencias que este genera.

Potenciar la capacidad de agencia de los estudiantes de grado décimo mediante la creación colectiva del podcast Micrófonos de papel como espacio de enunciación que cuestiona el régimen de normalidad.

Reflexionar los aportes de la apuesta educomunicativa cuir desde la experiencia pedagógica del Podcast Micrófonos de Papel y como está desestabiliza el régimen de normalidad y potencia la agencia estudiantil.

1.5. Delimitación del problema

1.5.1. Delimitación espacial Localidad de la Flor del Sol (Suba)²

La localidad de Suba es la localidad número 11 de la ciudad, se encuentra ubicada al noroccidente y es la cuarta más extensa de la capital, con 10.056 hectáreas después de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar. Es la localidad más poblada de Bogotá, con un aproximado de 1'348.372 habitantes. Su suelo urbano comprende 6.271 hectáreas de las cuales 559 son protegidas; el suelo rural comprende 3.785 hectáreas de las cuales 910 corresponden a suelo de protección rural; el suelo de expansión es de 874 ha. La topografía de la localidad combina una parte plana a ligeramente ondulada ubicada al occidente de la localidad y otra parte inclinada a muy inclinada localizada en los Cerros de Suba.

Limita al Norte con el municipio de Chía; al Sur con la localidad de Engativá; al Oriente con la localidad de Usaquén y al Occidente con el municipio de Cota. Está compuesta por 12 Unidades de Planeación Zonal: La Academia, Guaymaral, San José de Bavaria, Britalia, El Prado, La Alambra, Casa Blanca Suba, Niza, La Floresta, Suba, El Rincón y Tibabuyes y 1

² *Nota aclaratoria:* La información acerca de datos y porcentajes que se encuentran en este primer capítulo corresponden a documentos oficiales como diagnósticos locales realizados por la Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Planeación, Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal – IDPAC, Secretaría Distrital de Gobierno. Entre otros que pueden ser consultados en las referencias del documento.

Unidad de Planeación Rural: Chorrillos. Cuenta con 4.834 manzanas, para un total de 1.500 barrios (Plata, 2020).

Ilustración 3

Mural Sintiendo Mi Suba



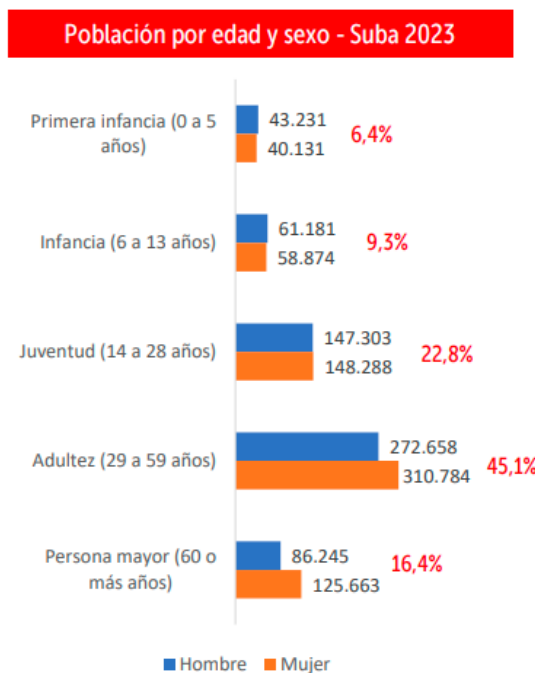
Nota. Mural realizado por el colectivo de artistas locales Subarsivos. Este mural busca representar los patrimonios indígenas, ecológicos y culturales de la localidad de Suba. Tomada de archivo personal.

Dimensión Demográfica y Social

Encontramos que según el Diagnostico Local realizado en el año 2024 por la Secretaría Distrital de Integración Social, a corte del año 2023 la población total de la Localidad de Suba era de 1.294.358 habitantes, representando el 16,2% del total de la población de la ciudad.

Ilustración 4

Distribución Poblacional Localidad de Suba para el año 2023



Nota. Tabla de distribución poblacional de la localidad de Suba por sexo y edad. Tomado de: Diagnostico Local de la Secretaria Distrital de Integración social (2024) Disponible en <https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2024/Entidad/localidades/04062024-11-Suba-Diagnostico-2023.pdf>

Podemos observar que la mayor parte de la población se encuentra en el rango etario de 29 a 59 años, representando el 45.1% de la población total de la localidad. A su vez el 52,8% de la población son mujeres. Es importante resaltar que 192.359 jefas de hogar son mujeres.

Según la Secretaría Distrital de Integración Social (2022) en el sistema de identificación y Registro de Beneficiarios -SIRBE- Los casos de violencia intrafamiliar atendidos en las comisarías de familia a corte de diciembre de 2021 evidencian 3.676 víctimas de violencia intrafamiliar, las mujeres son mayormente afectadas por este tipo de violencia. En la localidad existen 66.478 víctimas del conflicto armado y 70.009 personas migrantes. Según la Secretaría Distrital de Gobierno, a corte de agosto de 2021 la localidad de Suba era la segunda localidad con más población migrante lo que ha generado estigmatización.

Características Socioeconómicas

A corte del año 2021 46.085 personas se encuentran en pobreza multidimensional. Según la categorización del SISBEN en Suba hay 5.330 personas en el Grupo Sisbén A (pobreza

extrema), es decir 7,3% de la población de la localidad y 25.985 personas en Grupo Sisbén B (pobreza moderada), es decir el 35,8%³.

Ilustración 5

Estratos socioeconómicos Localidad de Suba 2021



Nota. Porcentajes por estratos socioeconómicos localidad de Suba 2021. Tomado de:
TEJIENDO

SOCIEDAD ESPECIAL SUBA (2017-2021)

https://www.participacionbogota.gov.co/sites/idpac/files/2023-12/cartilla_tejido_social_suba_o.pdf

Tenemos entonces que en la localidad hay una mayor concentración en los estratos 2 y 3 con unos porcentajes de 44.1% y 22.6% respectivamente; seguidos del estrato 5 con un 10.7%. A partir de lo anterior podemos observar que la localidad tiene presencia de los diferentes estratos socioeconómicos desde el estrato 1 hasta el 6.

Para el año 2021 la localidad contaba con una tasa de desempleo del 10.5%, una tasa de ocupación del 57,5% y una tasa de informalidad del 33.6%. SubaLab Cocreando la Suba del Futuro en los encuentros ciudadanos 2024 encontraron que la localidad de Suba cuenta con cuatro zonas productivas: Centro Suba, Tibabuyes, Prado-Mazurén, Sur oriental. Las principales actividades desarrolladas en estas zonas son: Servicios de comida y bebidas, Comercio de bienes (ropa y ferretería), Actividades de educación y Actividades especiales de construcción.

En la localidad de Suba, el acceso a servicios básicos como agua potable, alcantarillado, energía eléctrica y gas natural cuenta con altos porcentajes de cobertura. El servicio de acueducto, alcantarillado y energía eléctrica está disponible para la mayoría de la población, y la recolección de basuras también tiene una cobertura alta. Sin embargo, se presentan grandes problemáticas con las basuras. El acceso a gas natural es un poco menos universal, pero aun así, una parte importante de la población lo utiliza. Según el Departamento Administrativo Nacional

³ Secretaría Distrital de Planeación. (2023). Base de Datos Sisbén. Corte a diciembre 31 de 2023.

de Estadística – DANE para el año 2023 la localidad contaba con 475.959 hogares y 500.471 viviendas.

Con relación a la orientación sexual en la Localidad de Suba⁴: población heterosexual 975.794 habitantes, población homosexual 9.210 y población bisexual 1.987. La localidad a su vez cuenta con la Casa LGBTI Laura Weinstein⁵ ubicada en Calle 146C No. 92-78.

En Suba, los procesos organizativos caracterizados por el IDPAC están distribuidos en once de las doce Unidades de Planeamiento Zonal de la localidad. La UPZ con mayor número de organizaciones es El Rincón (174) seguida por Tibabuyes (104).

Encontramos que los procesos organizativos caracterizados por IDPAC el 34,38% se categorizan como jóvenes seguidos por un 10,27% ambientalistas y 9,38% de mujeres. Estos tres grupos representan el 54,02% los procesos caracterizados

En la zona urbana de Suba, hay aproximadamente 1,21 JAC por cada 10 000 habitantes. Las JAC se encuentran distribuidas en once de las doce UPZ de la localidad y se concentran principalmente en las UPZ de El Rincón (66), Tibabuyes (33) y Suba (29), y en menor medida en La Academia (1) y Casa Blanca Suba (1).

Mujeres

Teniendo como referencia el diagnóstico local *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras SUBA* realizado por la Secretaría Distrital de la Mujer y el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG) en el año 2023 las mujeres representaban el 52,8% del total de la población de la localidad, aproximadamente 683.740 mujeres. A partir de los 40 a los 44 años predominan las mujeres en comparación con la población de hombres.

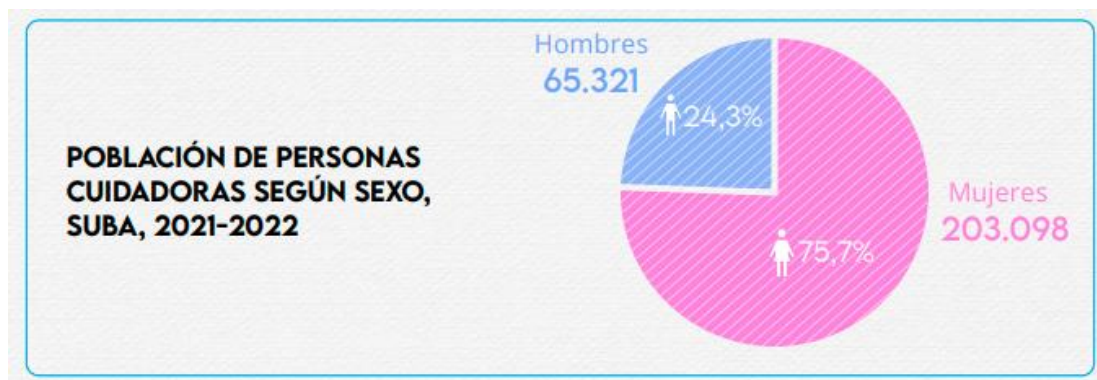
A su vez el rol del cuidado en la localidad predomina por estar a cargo de mujeres. Las mujeres cuidadoras exclusivas dedican en promedio 11 horas y 55 minutos diarios al TDCNR. Las mujeres no cuidadoras exclusivas dedican 3 horas y 41 minutos.

⁴ Siguiendo el Diagnóstico Local realizado por la Secretaría Distrital de Integración Social (2022) la información sobre orientación sexual se consolida a partir de los 18 años de edad.

⁵ El nombre de Laura Weinstein fue elegido en honor a una destacada mujer trans, historiadora y valiente luchadora, reconocida como referente del movimiento social LGBTI en Colombia, especialmente de las personas trans. Era directora de la Fundación GATT (Grupo de Apoyo y Acción a Personas Trans), lideró procesos y luchas por la participación e incidencia de las personas trans en la democracia y la política nacional. Además, participó en las acciones que llevaron a la expedición del Decreto 1227 de 2015, que permitió el cambio de sexo en el documento de identidad. También impulsó el registro y seguimiento de casos de transfeminicidios en Colombia, siendo una voz importante en la Mesa LGBTI de Bogotá y consejera consultiva.

Ilustración 6

Rol del cuidado en la localidad de Suba



Nota. Población de personas cuidadoras de la localidad de Suba según sexo. Tomado de: Diagnostico local *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras SUBA* realizado por Secretaría Distrital de la Mujer y el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG) https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2024/11_DL_Suba.pdf

Entre año 2011 y 2021, la proporción de jefas de hogar ha crecido un 12,1% en el área urbana. Para el año 2021 el 43.2% de hogares tienen jefas de hogar.

Ilustración 7

Tipo de Vivienda Localidad de Suba 2021



Nota. Viviendas por tipo y jefatura por sexo Localidad de Suba para el año 2021. Tomado de: Diagnostico local *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras SUBA* realizado por Secretaría Distrital de la Mujer y el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG) https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2024/11_DL_Suba.pdf

La pobreza en Colombia aumentó durante las medidas establecidas para controlar la pandemia por Covid-19, para el año 2020 el 3,8% de los hogares de la localidad estaban en

condición de pobreza extrema y, los hogares con jefatura femenina ascendían al 5,5%. Para el año 2021 el 17,6% de las mujeres en Suba se consideran pobres en contraposición a los hombres con 15,6%.

Según Medicina Legal, las mujeres víctimas de violencias en 2022 fueron agredidas mientras estaban realizando trabajo doméstico y de cuidado no remunerado (TDCNR). Los porcentajes son los siguientes en Suba:

- Violencia intrafamiliar 11%
- Asesinato 22%
- Presunto delito sexual 27%
- Violencia de pareja 36%
- Violencia contra niñas y adolescentes 37%
- Violencia entre otros familiares 39%
- Violencia contra adultas mayores 47%

Entre los años 2020 y 2023, se registraron 6 feminicidios ocurridos en Suba. Para el año 2021 1.2% de mujeres aseguraron que tanto ellas como alguien de su hogar fueron víctimas de atracos o robos; 1.6% de acoso ya sea sexual, laboral, escolar, psicológico o ciberacoso; 0.9% persecución o amenazas contra la vida y 1.0% por extorsión o chantaje.

Para el año 2021 las actividades no remuneradas realizadas por mujeres son las siguientes: realizar oficios en su hogar 80.8%; Cuidar o atender niños/as 18.6%; Cuidar personas adultas mayores, enfermas o con discapacidad 4.0%; Realizar oficios en otros hogares o instituciones 1.2% y asistir a cursos o eventos de capacitación 2.5%.

Ilustración 8

Actividades realizadas por mujeres en la localidad de Suba 2021



Nota. Actividades que realizaron mujeres de la localidad de Suba para el año 2021 y que ocuparon la mayor parte de su tiempo. Tomado de: Diagnostico local *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras SUBA* realizado por Secretaría Distrital de la Mujer y el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG)

https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2024/11_DL_Suba.pdf

La tasa de ocupación de las mujeres para el año 2021 era de 50.4% frente a los hombres con un 65.7%. Las principales posiciones ocupacionales de las mujeres en la localidad de suba son las siguientes: Obrera o empleada de empresa 60.3%; Trabajadora independiente o por cuenta propia 18.8; %; Profesional independiente 8.6%; Obrera o empleada del gobierno 6.7%; Empleada doméstica 3.8; Patrona o empleadora 1.6%; Otras 0.3%.

Con relación a la tasa de desempleo se encuentra que para las mujeres era de 10.8% mientras que para los hombres fue de 10.3%.

En el 2021 el 93,6% de las mujeres se encontraban afiliadas al sistema de salud el 85.8% al régimen contributivo; el 11.2% al régimen subsidiado y el 2.3% a un régimen especial o de excepción. Para el mismo año el 26.4% de las mujeres de la localidad se encontraban matriculadas en algún nivel educativo.

Ilustración 9

Mujeres que estudian por nivel educativo en la Localidad de Suba

PORCENTAJE DE MUJERES MATRICULADAS POR NIVEL EDUCATIVO, SUBA, 2021 (EM)

<i>Nivel</i>	<i>Porcentaje</i>
Preescolar	5,5
Básica primaria	25,5
Básica secundaria o media	33,6
Técnico o tecnológico	6,1
Universitario	23,7
Especialización	3,4
Maestría	2,0
Doctorado	0,1

Nota. Porcentaje de mujeres que se encuentran matriculadas en los diferentes niveles educativos para el año 2021 en la localidad de Suba. Tomado de: Diagnostico local *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras SUBA* realizado por Secretaría Distrital de la Mujer y el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG)

https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2024/11_DL_Suba.pdf

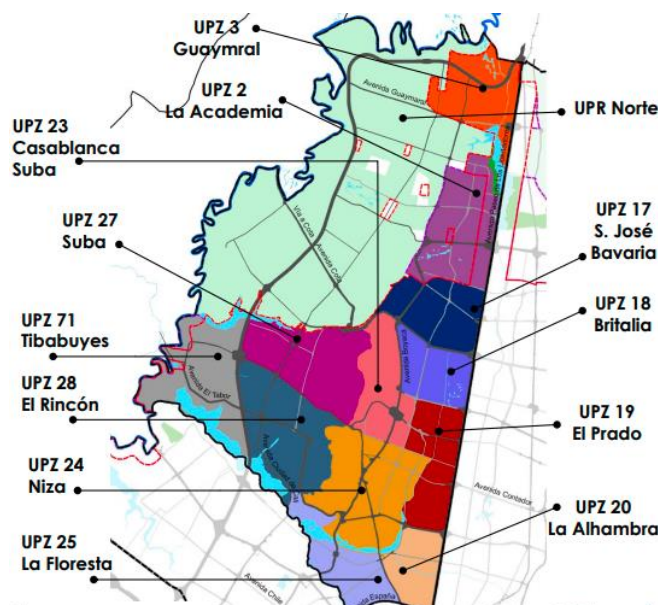
Dentro de las razones por las cuales las mujeres no acceden a la educación se encuentra lo siguiente: Considera que ya terminó o no está con edad de estudiar 30.6%; Costos educativos elevados o falta de dinero 29.2%; Necesita trabajar o buscar trabajo 24.7%; Se casó o formó pareja 3.7%; Debe encargarse del TDCNR 3.6%; Otras razones 7.6%.

Centrándonos en la UPZ 71 Tibabuyes

Para delimitar el contexto de la localidad y poder identificar algunas problemáticas presentes en ella, pasaremos a contextualizar la UPZ 71 Tibabuyes. Esta se encuentra ubicada al extremo suroccidental de la localidad, limita al norte con el Humedal La Conejera, al oriente con la Avenida Longitudinal de Occidente, al sur con el Humedal Juan Amarillo y al occidente con el Río Bogotá. Esta UPZ es una de las que cuenta con mayor densidad poblacional.

Ilustración 10

Unidades de Planeación Zonal y Rural Localidad de Suba



Nota. Mapa de la Localidad de Suba delimitado por Unidades de Planeación Zonal y Rural.

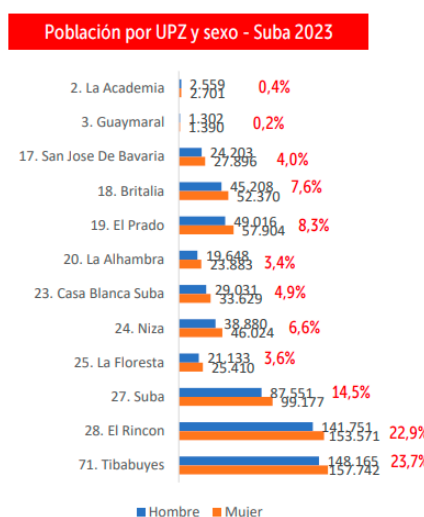
Tomado de: REVISIÓN GENERAL PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL

DIAGNÓSTICO DE SUBA https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/11_suba_final.pdf

Para el año 2023 la UPZ contaba con un total de 305.907 habitantes; 157.742 mujeres y 148.165 hombres. Representando así el 23.7% de la población de la localidad. La UPZ Tibabuyes presenta una de las tasas mayores de feminicidio según las secretaria Distrital de Gobierno.

Ilustración 11

Población por UPZ



Nota. Población de las diferentes UPZ de la Localidad de Suba. Tomado de: Diagnostico Local

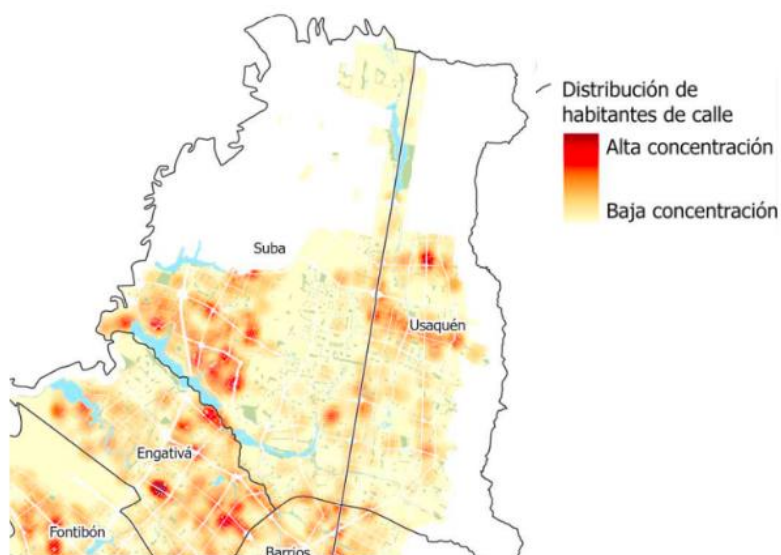
de la Secretaría Distrital de Integración social (2024) Disponible en
<https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2024/Entidad/localidades/04062024-11-Suba-Diagnostico-2023.pdf>

Una de las principales problemáticas que se presenta en la UPZ es lo relacionado con el microtráfico de estupefacientes. Que a su vez se conecta con otras problemáticas como el control territorial para la venta de drogas. Las personas en condición de habitabilidad de calle tienen gran presencia en la UPZ, se pueden observar en parques, andenes que también tiene una relación estrecha con el expedido de droga.

Siguiendo el Censo de Habitantes de Calle de Bogotá realizado en el año 2024 por Secretaría de Integración Social y la Secretaría de Planeación, para el año del censo Suba cuenta con 528 habitantes. Representa el 5.6% del total de la ciudad.

Ilustración 12

Mapa Distribución de habitantes de calle



Nota. Mapa que representa en que parte de las localidades de Bogotá hay mayor densidad poblacional de habitantes de calle. Tomada de Resultados principales Censo de Habitantes de Calle de Bogotá 2024

<https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2025/Documentos/14022025-Presentacion-resultados.pdf>

Teniendo en cuenta el mapa anterior la mayor población de habitantes de calle se concentra en las UPZ 71 Tibabuyes y UPZ 28 El Rincón.

Según las fichas realizadas por la Secretaria Distrital de Gobierno para el año 2022 las UPZ Tibabuyes, Rincón y Suba presentan la mayor tasa de homicidios relacionados por ajustes de cuentas de bandas criminales, entre ellas la conocida como “Los Paisas”. Estos homicidios tienden a estar relacionadas a personas migrantes que intentan ingresar a la venta de SPA en el sector.

A su vez se evidencia cierta discriminación y estigmatización a habitantes migrantes, afro y excombatientes de las FARC que residen mayoritariamente en la UPZ 71 Tibabuyes en los barrios Santa Cecilia, Lisboa. Se han venido presentando una vulneración a los derechos humanos por medio de panfletos amenazantes a líderes y líderes sociales del sector

Hay una creciente utilización de niños, niñas y adolescentes con fines de explotación y mendicidad por parte de población migrante, así como explotación sexual infantil en la zona de Lisboa. Existe una vulnerabilidad especialmente hacia las mujeres de acoso callejero especialmente en ciclo rutas de los barrios Lisboa y Santa Cecilia.

En el barrio la Gaitana hay presencia de vendedores ambulantes que han generado una disputa por el espacio público con población migrante, recicladores

Es importante mencionar la percepción subjetiva sobre la seguridad desde las narrativas de les estudiantes. Encontramos algunas narrativas⁶ como las siguientes:

"No me gusta el parque porque es inseguro"

"A veces hay inseguridad como robos"

"Me gusta mi casa porque me siento segura, el parque no es que me genere miedo, simplemente no me gusta porque hay muchos consumidores"

"Hay drogas, peleas a cuchillo o machete, tiroteos"

"Hay inseguridad y problemáticas de que hay muchos borrachos"

Estas narrativas nos permiten leer algunas realidades de los barrios que conforman la UPZ, les estudiantes habitan mayoritariamente barrios como Lisboa, Villacindy, San Pedro, Santa Cecilia, Berlín. Algunos de estos barrios tienen cercanía con el río Bogotá. En la conexión con la calle 80 encontramos La Planta de Tratamiento de Aguas Residuales PTAR Salitre.

⁶ Narrativas extraídas el taller “Mapeando y Parchando” realizado con el grado 901 jornada tarde el día 24 de mayo.

Contexto de la Institución

El Colegio La Toscana Lisboa IED está ubicado en la localidad de Suba, en la UPZ 71 Tibabuyes, en el barrio La Toscana. Su sede principal⁷ (Sede A) está ubicada en la dirección Calle 132 D BIS No 132-05.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio La Toscana – Lisboa, Institución Educativa Distrital, tiene como eje fundamental la “Educación para la comunicación y la formación en valores” aspectos muy importantes en la formación de toda persona y específicamente, de los estudiantes de nuestra Institución Educativa (p. 15).

El colegio de manera participativa acordó el modelo Socio- Cultural con tendencia crítica utilizando la metodología mediacional, con la pregunta problematizadora como herramienta pedagógica. El enfoque crítico como respuesta a las necesidades de formación actual de los estudiantes y como alternativa busca responder a las diversas situaciones que en el contexto vivencian los jóvenes (p. 15)

Estrategia Pedagógica: Los aprendizajes están organizados en áreas y asignaturas. Estos a la vez se despliegan para ser evaluados de acuerdo con las dimensiones que ha adoptado la institución: dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión socio-cultural, dimensión afectiva; cada una de ellas con las competencias específicas que son expresadas en el currículo a través de los logros para área y asignatura (p. 22)

El colegio cuenta con algunos proyectos⁸ entre ellos

- Democracia
- Tiempo libre
- PRAE
- Gestión del riesgo
- Educación sexual
- Comunicación
- Calidad

⁷ La Institución cuenta con cuatro sedes en total. Sede A ubicada en la Calle 132 D BIS No 132-05. Sede B donde se ubica la sección de primaria en la Trv. 151 A No. 129 – 16. Sede C sección primaria en la Calle 132 No. 133 A 43. La sede D de primera infancia ubicada en la Calle 142 No. 128 – 02.

⁸ Información extraída del PEI

1.5.2. Delimitación temporal

El proceso investigativo abarca:

Fase diagnóstico inicial de la investigación: Segundo semestre de 2024 (talleres con grado 901)

Fase de implementación: Primer semestre de 2025 (creación del podcast con grado décimo)

Fase de reflexión del proyecto pedagógico investigativo: Segundo semestre de 2025

1.5.3. Delimitación poblacional

Los participantes durante la fase inicial fueron aproximadamente 35 estudiantes de grado 901. En la fase de implementación el grupo focal estuvo conformado por 16 estudiantes de grado 1001. La selección de este grupo focal se realizó desde la participación voluntaria y continuidad del proceso iniciado en 2024

Edades: Entre 15 y 17 años

1.5.4 Delimitación temática

La investigación se centra en temáticas como: las manifestaciones del régimen de normalidad en contextos educativos; el desarrollo de agencia estudiantil a través de procesos educomunicativos y la educomunicación cuir como metodología de transformación educativa.

2. Antecedentes y Marcos Conceptuales

Introducción:

Recuerdo mucho que el año 2024, fue el año donde más preguntas me realicé frente al proceso de investigación. Me sentía realmente perdida, como cuando una vaga por un laberinto sin salida; hasta que un día caminando me encontré con un pequeño cuaderno en la Librería de la Universidad y desde allí, aunque más preguntas comenzaron a surgir el camino se hizo mas tranquilo de llevar.

Me encontré con el Cuaderno de Trabajo Comunitario 2 Tejiendo sobre la perspectiva de género y la prevención de violencias en entornos comunitarios y educativos. A su vez, me encontraba viendo uno de los seminarios de profundización de la Licenciatura en el que estábamos abordando las pedagogías cuir. Fue en ese momento donde decidí comenzar una búsqueda de investigaciones y producciones académicas y escriturales que me permitieran delimitar aún más este proyecto pedagógico.

Este capítulo presenta los antecedentes de la investigación, así como el marco teórico que sustenta las categorías que guían el proceso investigación.

2.1. Antecedentes Investigativos

Esta sección se dedicará a revisar y analizar los antecedentes más significativos que sientan las bases tanto conceptuales, como metodológicas y pedagógicas de esta investigación. La selección y el análisis de estos documentos se ha realizado considerando su pertinencia directa con la pedagogía queer/cuir y las pedagogías antinormativas, el uso de herramientas comunicativas y artísticas en la educación, la visibilización de subjetividades marginadas, y la promoción de la agencia estudiantil en contextos escolares.

La problematización alrededor del régimen de normalidad y las violencias que este genera y naturaliza en el aula, así como el reconocimiento del papel activo y creativo de les estudiantes en la construcción de su realidad, son ejes centrales que se nutren de diversas investigaciones y propuestas pedagógicas que ya han explorado caminos similares o complementarios

Se exploraron alrededor de 14 documentos. Entre trabajos de grado de pregrado, posgrado y artículos investigativos.

Es importante destacar lo siguiente: con relación al espacio de práctica, la presente investigación es el segundo trabajo de grado que se realiza en la Institución Educativa. El primer trabajo que se realizó fue Barrera, C. V. & Coronado, A. M. (2022) La Inclusión en la comunidad educativa, una mirada desde el rol del orientador.

En relación con la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y según la búsqueda que se realizó, esta investigación es la primera que busca investigar la intersección entre la educomunicación y la perspectiva cuir. Hasta el momento la licenciatura cuenta con tres trabajos de grado que exploraron temas de radio o comunicación: González, L. A. (2019) Educomunicación y cartografía social en la historia de la REATS. Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur; Cárdenas, C. M. (2021) Al ritmo de la cacerola. Creación de una alternativa pedagógica comunicativa en espacios no formales en contexto de pandemia y Cárdenas, L. M. (2012) Disputándonos el campo comunicativo una experiencia educacional en el Catatumbo.

2.1.1. Las Pedagogías Cuir y la Deconstrucción del Régimen de Normalidad en la Escuela: Caminando el Cuestionamiento

Es importante aclarar que unas de las categorías analíticas y pedagógicas de la investigación es la perspectiva cuir, puntualmente en relación con las prácticas educativas cuir. Esta aproximación no busca meramente un enfoque de inclusión, sino una subversión profunda de las lógicas normativas que estructuran y, a menudo, violentan los espacios educativos. En este sentido, el primer documento que vamos a abordar es el trabajo de Monroy Gómez (2021), *LA TEORÍA QUEER: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA DISCUTIR SOBRE DISIDENCIA SEXUAL, DIVERSIDAD DE GÉNERO Y CUERPO EN ESPACIOS EDUCATIVOS*

Monroy Gómez (2021) propone que la teoría queer trasciende su dimensión analítica para convertirse en una herramienta pedagógica fundamental para desestabilizar las normatividades impuestas en los espacios educativos como el binarismo de género y la heteronormatividad, que permitir una discusión crítica y plural sobre la disidencia sexual, la diversidad de género y las corporalidades (Monroy Gómez, 2021, p. 9). Lo anterior permite guiar el horizonte de sentido de esta investigación, que busca desestabilizar no solo mi práctica como maestra, sino las practicas cotidianas dentro del aula. Generalmente vemos como las escuelas se han constituido en un espacio para hablar de todo, pero de aquello que no incomode, que no genere que las estudiantes pregunten e interroguen sus propios lugares dentro de los procesos de aprendizaje, pero esa sí que es una apuesta pedagógica a la que quiero poner cierto acento dentro de esta investigación. La incomodidad debe permitirnos construir nuevos espacios para discutir diferentes apuestas dentro de las aulas, por ende hay una necesidad de seguir dialogando de sexualidad, género, corporalidades, normas de belleza, cuidado en las escuelas donde la perspectiva cuir es una herramienta pedagógica poderosa para el abordaje de estos temas, precisamente la pertinencia de que les estudiantes de la IED La Toscana Lisboa, a través de una apuesta educ comunicativa cuir (Podcast), problematizen y cuestionen esas mismas normas cisheteronormativas y binarias que identificamos en el aula.

Las conclusiones de Monroy Gómez (2021) refuerzan la propuesta investigativa:

Una de las conclusiones precisa que es fundamental introducir la teoría queer en los espacios educativos para ofrecer un marco de comprensión crítico, lo que justifica la necesidad de la propuesta pedagógica educ comunicativa cuir que se inscribe en esta misma lógica de pensar y crear espacios escolares que desafían la norma desde las propias experiencias y perspectivas de les estudiantes. La teoría cuir precisamente facilita la apertura de espacios para la discusión sobre temas que suelen ser tabú o invisibilizados, un punto crucial en el marco de posicionar el

podcast como espacio de enunciación que permitirá a les estudiantes cuestionarse e interrogarse.

En línea con esta perspectiva, encontramos el trabajo de Castellanos Sánchez (2022), *CUERPOS ANÓMALOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS: Una apuesta por una pedagogía de la incomodidad*. Este documento es esencial porque profundiza en la crítica a los dispositivos de anormalización que operan en la escuela, los cuales categorizan y marginan los cuerpos que no se ajustan a la estética y las normas hegemónicas. Este trabajo sostiene que los espacios educativos perpetúan la discriminación al definir y tratar como "anómalos" o "indeseables" a los cuerpos que no cumplen con los estándares normativos. Frente a esto, plantea que una pedagogía que genere incomodidad, y que se valga de prácticas artísticas, puede ser una vía para desnaturalizar esas categorías, resignificar la anormalidad y construir nuevas identidades y subjetividades más inclusivas y liberadoras.

Castellanos Sánchez (2022) propone una pedagogía de la incomodidad que busca cuestionar, subvertir y reflexionar sobre estos dispositivos que normalizan y reglan los cuerpos en los espacios educativos (Castellanos Sánchez, 2022, p. 3). Lo anterior se relaciona directamente con el interés central de que las/os/es estudiantes problematizen las dinámicas del aula y sus contextos.

Los escenarios educativos han sido configurados como lugares que constantemente perpetúan la discriminación al definir cuerpos como "indeseables", de ahí la necesidad de la identificación de las violencias naturalizadas por las normas cisheteronormativas y binarias.

Como he mencionada a lo largo del documento quiero posicionar la incomodidad como apuesta pedagógica, por ende, este documento aporta la perspectiva de la pedagogía de la incomodidad como necesaria y efectiva para desestabilizar la norma, al proponer una pedagogía que no busque la armonía, sino que intencionalmente genere incomodidad, cuestione lo establecido y las lógicas de normalización. Esta incomodidad es vista como el motor para la reflexión crítica y la transformación. La pedagogía de la incomodidad por tanto es necesaria para deformar y resignificar los enunciados sobre la normalidad, lo que se traduce en el horizonte de la investigación, que busca crear espacios que desafíen la norma y permitan la emergencia de nuevas subjetividades.

A lo largo del documento podemos evidenciar como Castellanos Sánchez (2022) enmarca que los escenarios educativos operan mediante dispositivos de anormalización que categorizan y marginan cuerpos. Estos dispositivos de anormalización operan como un sistema de control

visual (ocularcentrismo) y funcional (capacitismo) que, mediante tácticas de exclusión histórica (ocultamiento, exhibición y eliminación), fuerzan a los cuerpos a alinearse a los estándares hegemónicos. El cuerpo no normativo es, por lo tanto, forzado a habitar zonas de abyección, marginalidad, y es continuamente despolitizado. Llegando a la conclusión de que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, participa activamente en la construcción y reproducción de normas estéticas y corporales que designan a ciertos cuerpos como "indeseables" o "impensables", lo que conlleva a estos a los cuerpos a habitar los bordes.

El uso de prácticas artísticas (como la performance en su caso) es fundamental para la deconstrucción y resignificación. En este caso permite ver la necesidad de pensar nuevas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto nos brinda un camino de posibilidad al pensar el podcast como una herramienta creativa para la construcción de nuevas identidades y subjetividades en espacios educativos

Este documento y su crítica a los dispositivos de anormalización se relaciona directamente con mi problematización de cómo las normas cisheteronormativas y binarias ejercen afectaciones sobre las subjetividades y corporalidades de les estudiantes. La pedagogía de la incomodidad ofrece un marco para entender cómo mi propuesta busca desafiar la norma de manera activa y disruptiva, fomentando un cuestionamiento profundo. Además, la centralidad de las "prácticas artísticas" para la deconstrucción y resignificación valida mi elección del podcast como una herramienta creativa para que los estudiantes construyan y expresen nuevas subjetividades.

Estos dos documentos proporcionan una base teórica y la justificación sobre la elección de un enfoque cuir en la investigación. Me permiten argumentar que la escuela no es un espacio neutral, sino un constructor activo de normas, y que la Educación Comunitaria como campo educativo y pedagógico nos permite entrar a la escuela en un ejercicio de desestabilizar y resignificar lo que se considera *normal*.

2.1.2. La Enunciación y la Creación de Identidades en la Escuela: Del Silencio a la Voz

La capacidad de les estudiantes para problematizar su realidad, cuestionar su contexto y expresar sus propias perspectivas es un eje central en esta investigación. En este aspecto, el poder de la narrativa y la creación individual para la construcción de identidad es un antecedente clave. El trabajo de Alarcón Isaza (2020), *EL DIARIO DE ELLA Y ELLE*:

Identidades de género: de la construcción social a la creación individual, es pertinente en este sentido porque:

Alarcón Isaza (2020) argumenta que las identidades de género, aunque influenciadas por la construcción social, son también un *espacio de creación y afirmación individual a través de estrategias creativas y pedagógicas*. Este proceso ocurre principalmente a través de la metodología de investigación-creación y la propuesta de una pedagogía decolonial y transfeminista. Busca explorar cómo, a pesar de las imposiciones y categorías sociales binarias, los individuos pueden apropiarse y resignificar su propia identidad de género, y propone el uso de herramientas artísticas y pedagógicas (específicamente en el contexto de las artes escénicas) para facilitar esa reflexión, exploración y creación de identidades diversas y personales. Esto es fundamental para la investigación, ya que se busca potenciar la *capacidad creativa y creadora* de los estudiantes para que, a través del podcast, se apropien y resignifiquen su propia identidad.

Alarcon Isaza (2020) llega a la conclusión de que las estrategias creativas y pedagógicas son herramientas efectivas para la reflexión y creación de identidad. La propuesta central del -diario- y el uso de las artes escénicas sugiere que metodologías basadas en la creatividad, la expresión artística y la pedagogía activa son altamente valiosas para que las personas exploren, cuestionen y construyan sus propias identidades de género de manera personal y significativa. Las estrategias creativas y pedagógicas son herramientas efectivas para la reflexión y creación de identidad. Este punto valida nuestra elección del podcast como una herramienta educomunicativa para este fin.

Complementando el enfoque en la creación individual, la investigación de *Rodríguez Méndez (2023), Educación en la Sexualidad y Espacialidades Queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula*, aporta una perspectiva fundamental sobre cómo la escuela construye espacios que, al no ser sensibles a la diversidad de género y sexual, generan violencias. Su argumento central es que la educación sexual no debe limitarse a lo biológico o preventivo, sino que debe *puentear las diferencias y las identidades en el aula* para generar espacios de reconocimiento y habilitación para las disidencias sexuales y de género. Esto se genera por medio de una metodología que consiste en incomodar las formas tradicionales de educación mediante el diálogo y el pensamiento crítico, utilizando la experiencia corporal y espacial de los estudiantes como punto de partida para reconocer y validar la inestabilidad de las identidades, los deseos y los géneros.

Plantea la necesidad de un enfoque de educación sexual que trascienda la heteronormatividad y lo preventivo. El trabajo subraya que la educación sexual en Colombia ha sido predominantemente preventiva y heteronormativa, desaprovechando el potencial de abordar la diversidad de sexualidades y géneros. Por ende, es fundamental ir más allá de este marco limitado.

Plantea una categoría que permite pensar la investigación en clave del potencial de las *espacialidades queer como herramienta pedagógica*. El documento propone y demuestra que el concepto de "espacialidades queer" (cómo se construyen y se viven los espacios en relación con la sexualidad y el género) puede ser una herramienta efectiva para puentear las diferencias y las identidades en el aula. Esto implica reconocer la importancia de la escala corporal y la sexualidad como elementos de la vida cotidiana de estudiantes, docentes y espacios escolares. Recordemos que la pregunta de investigación se centra *en contribuir a pensar y crear espacios escolares que desafiaban la norma*. El documento, a través del concepto de *espacialidades queer*, ofrece un marco para entender cómo los espacios (incluido el aula) pueden ser resignificados para ser más inclusivos y desafiar las normas establecidas. Podríamos afirmar que el Podcast como espacio de enunciación se configura como una espacialidad cuir. La idea de puentear las diferencias se alinea con mi objetivo de que los estudiantes problematicen sus realidades. Aunque el podcast no es un "espacio físico" en el sentido tradicional, es un "espacio de enunciación" que crea una espacialidad simbólica y comunicativa donde las identidades y perspectivas pueden ser validadas.

La Educación Comunitaria en la escuela tiene un rol crucial en la deconstrucción de la heteronormatividad y el binarismo de género. En este sentido afirmo que si es posible y necesario habitar otros espacios en la escuela que permitan la enunciación de las experiencias de las disidencias sexuales y de género. Esto valida la búsqueda de *crear espacios escolares que desafían la norma* a través del podcast. La resignificación de los espacios educativos implica reconocer las experiencias y las identidades de los estudiantes.

Finalmente, para seguir tejiendo encontramos el trabajo de *Arbeláez, J. P. & Ortiz, M. C. (2023) CUIRpos desen-CRIptados: pedagogías antinormativas, un puñal para deshojar el terror* propone las pedagogías antinormativas como una herramienta para deshojar el terror y desnaturalizar las violencias ejercidas sobre los cuerpos y subjetividades que desafían las normas hegemónicas. Sostiene que, a través de prácticas pedagógicas que cuestionan y subvierten las normas establecidas (especialmente las relacionadas con el género y la sexualidad), es posible enfrentar y dismantelar el "terror" (entendido como la violencia, la

exclusión y la opresión) que recae sobre los cuerpos desencriados (aquellos que no encajan en las categorías normativas). Se posiciona desde una perspectiva cuir (que busca ir más allá de las categorías tradicionales de lo queer y lo gay/lesbiana) para ofrecer un *enfoque transformador en la educación*. Las prácticas pedagógicas propuestas como, por ejemplo, la construcción de DNI's Alterados actúan como un puñal al incendiar y perforar las estructuras rígidas de la escuela y la sociedad, transformando el aula en una trinchera monstruosa ajena a la modernidad, donde se valida la existencia de subjetividades que el sistema ha condenado a la abyección, la enfermedad o la invisibilidad.

Estos documentos refuerzan la importancia de la agencia estudiantil, la creación como un acto de resistencia y la necesidad de abrir espacios dentro de las escuelas que permitan a los estudiantes expresar sus identidades y cuestionar las normas, en este caso particular, la creación de un podcast como una herramienta pedagógica de enunciación.

2.1.3. El Podcast como Herramienta Pedagógica en el campo de la Educomunicación: Experiencias y Potencialidades

Con relación a lo metodológico, la investigación que se centra en la creación de un podcast como herramienta educomunicativa. Encontramos el trabajo de *Fagua Fagua (2023), El Podcast: Un recurso didáctico para promover espacios de reflexión sobre la Diversidad de Género en el Colegio Charry De Bogotá*.

El argumento central de Fagua Fagua (2023) es la propuesta y justificación del podcast como una herramienta didáctica eficaz para fomentar la reflexión y sensibilización sobre la diversidad de género en un contexto escolar específico. El trabajo sostiene que, dada la persistencia de prejuicios y el lenguaje sexista en las aulas, el podcast ofrece un medio accesible, innovador y participativo para que las/es/os estudiantes exploren, cuestionen y comprendan las diversas expresiones de género, contribuyendo así a la creación de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso. Esto es pertinente teniendo en cuenta la apuesta metodológica y la intencionalidad pedagógica de la investigación.

Las conclusiones de Fagua Fagua (2023) nos permiten comprender el horizonte de sentido de utilizar el podcast como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Primero, el podcast es un recurso didáctico altamente efectivo para promover la reflexión y sensibilización sobre la diversidad de género, destacando su capacidad para adaptarse a los

intereses de los estudiantes y facilitar un aprendizaje significativo. Segundo, reafirma que la diversidad de género debe ser un tema transversal en la educación, y que los docentes necesitan formación y herramientas para abordarla de manera inclusiva y respetuosa, trascendiendo las visiones binarias y hegemónicas. Tercero, la creación y escucha de podcasts fomentan la escucha activa y la empatía, habilidades cruciales para un diálogo respetuoso sobre la diversidad. Cuarto, el proceso de creación del podcast empodera a los estudiantes al darles voz para expresar sus ideas, cuestionamientos y aprendizajes, convirtiéndolos en "protagonistas de su propio proceso educativo y en agentes de cambio.

Encontramos también el trabajo investigativo de *Polo Rojas, ND (2025) Queerificar la educomunicación: Perspectivas queer sobre el aprendizaje y el ecosistema digital*. El argumento central que se propone es que la teoría cuir ofrece aportes fundamentales para una lectura crítica de las dimensiones subjetivas en las prácticas de uso, intercambio y aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), especialmente en términos del cuerpo, la sexualidad, el afecto y la identidad dentro del ecosistema digital. El autor sostiene que tanto la tecnología como el género funcionan como sistemas de control que delimitan la manera en que habitamos, interactuamos y aprendemos en la esfera digital, y que una perspectiva queer permite desnaturalizar estas lógicas

Este documento es pertinente para mi investigación y se ubica entre los más relevantes. Aunque está publicado en 2025 (lo que indica que es una referencia muy actual, posiblemente aún no disponible ampliamente, pero muy valiosa por su novedad), es el único que conecta explícitamente la teoría queer con la educomunicación y el ecosistema digital. Mi investigación busca precisamente analizar cómo una apuesta educomunicativa queer (a través de un podcast, un medio digital) contribuye a desafiar la norma.

Las conclusiones de Polo Rojas (2025), que resaltan cómo las TIC (y por ende el podcast) pueden ser espacios de control y de desafío, son cruciales para mi análisis. Las teorías queer brindan perspectivas para analizar críticamente cómo las tecnologías y el género actúan como sistemas de control, afectando la subjetividad, el cuerpo, la sexualidad y la identidad en los entornos digitales. Afirma que si es posible queerificar la educomunicación, es decir, aplicar la lente queer para comprender y transformar las prácticas de aprendizaje y comunicación digital. A su vez se resalta que la intersección entre la teoría queer y la educomunicación permite una reflexión holística sobre cómo se construyen y desafiaban las normas en el ámbito digital.

Es importante resaltar que el enfoque queer en educomunicación busca desnaturalizar las hegemonías y generar espacios de aprendizaje más inclusivos y diversos. Se resalta la necesidad de considerar las dimensiones afectivas y corporales en el uso de las TIC desde una perspectiva queer. Lo anterior me permite fundamentar teóricamente mi elección del podcast no solo como una herramienta pedagógica, sino como un medio digital con potencial cuir para la problematización de la norma, la expresión de subjetividades y la resistencia, directamente relacionado con uno de los objetivos específicos que es analizar cómo las prácticas educativas queer contribuyen al campo de la educomunicación.

Finalmente, encontramos el documento de *Chávez, E., Vanegas, A., Saucedo, T., Cadena, D. & Mansbach, R. (2018). La radio como herramienta pedagógica para fomentar la investigación.*

El argumento central de este documento es que la radio es un medio de comunicación eficaz y una herramienta pedagógica innovadora para fomentar la investigación y la participación activa en el proceso de conocimiento dentro de las comunidades educativas. Los autores sostienen que la radio permite informar sobre temas de interés, facilita la actualización de conocimientos y la interacción, convirtiéndose en una estrategia valiosa para el sector educativo al promover la investigación en los estudiantes.

Este documento tiene una relevancia metodológica. Su principal aporte es que refuerza la justificación del uso de un formato radiofónico (como el podcast) como una herramienta pedagógica efectiva para fomentar la investigación y la participación estudiantil. Aunque no se enfoca específicamente en la teoría queer ni en la diversidad de género, sí valida la elección de un medio sonoro para generar reflexión y conocimiento en el aula. Esto apoya mi argumento sobre la capacidad del podcast para ser un espacio de enunciación donde los estudiantes no solo problematizan, sino que también investigan y expresan sus hallazgos y perspectivas.

2.1.4. La Escuela como Espacio de Transformación: La agencia estudiantil como posibilidad

Finalmente, diversas investigaciones han explorado cómo la escuela puede ser un lugar de posibilidades, particularmente en la promoción de la equidad de género y la visibilización de poblaciones vulnerables. Estos antecedentes, aunque no tienen un enfoque explícitamente cuir o metodologías distintas, se desarrollaron en el marco de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, así como la Licenciatura en Ciencias Sociales y

la Licenciatura en Artes Escénicas, ofreciendo así un marco contextual sobre el lugar precisamente de los maestros en las escuelas.

El trabajo de Zapata Bolaños y Cárdenas Bayona (2022), *La metamorfosis de las mariposas: Una experiencia en el servicio social con perspectiva de género en la Institución Educativa Juana Escobar*, es pertinente en este sentido. Su argumento central es que el servicio social, cuando se aborda con una perspectiva de género, puede ser un espacio transformador que contribuye a la deconstrucción de estereotipos y roles de género y a la promoción de la equidad.

Aunque esta investigación se centra en el servicio social y una perspectiva de género (que, si bien es complementaria, es distinta a la cuir), sus conclusiones ofrecen puntos de contacto importantes:

El servicio social con perspectiva de género es una herramienta efectiva para la deconstrucción de estereotipos y roles. Esto refuerza la idea de que la educación comunitaria en la escuela puede desnaturalizar las normas de género. La implementación de metodologías participativas y experienciales es crucial en espacios educativos, lo que apoya el podcast como lugar de enunciación desde un enfoque activo y creativo con los/as/es estudiantes. Es importante resaltar que el potencial transformador de esta iniciativa en la comunidad educativa es relevante para nuestra búsqueda de impacto en la IED La Toscana Lisboa.

Encontramos el trabajo de Ortiz, KD & Giraldo, Y. (2024). *Hacer el amor en la escuela: propuesta pedagógica del grupo Parchando con la Juana* donde posicionan que la escuela debe transformarse en un espacio donde el amor (entendido como el cuidado, la comunidad, la empatía, la ternura y la transformación afectiva) guíe las prácticas pedagógicas, permitiendo la creación de espacios seguros y liberadores para la existencia de subjetividades diversas.

En otras palabras, el trabajo propone que el amor, lejos de ser un concepto romántico o sentimental, es una fuerza política y pedagógica fundamental para desafiar las lógicas de la opresión, la violencia y la exclusión presentes en el sistema educativo, y para fomentar la construcción colectiva de conocimiento y de formas de habitar la escuela. Se enfoca en cómo está pedagogía del amor puede materializarse a través de las experiencias y reflexiones de estudiantes del grupo Parchando con la Juana.

Este trabajo proporciona a la investigación una base teórica y práctica para pensar en cómo las escuelas pueden ser lugares de cuidado y transformación. Donde la propuesta educomunicativa cuir puede, a través de la problematización y la creatividad de los estudiantes,

fomentar un "amor" pedagógico que desafíe la norma y construya espacios escolares verdaderamente seguros para todes.

Finalmente y aunque *Una Niña Invisible en la Escuela de Parra Guerra (2021)* no se centra explícitamente en el enfoque queer o en un medio comunicativo específico como el podcast, su argumento central, es la denuncia de la invisibilidad de ciertas subjetividades, especialmente las infantiles y feminizadas, dentro de los espacios escolares, como consecuencia de un régimen de normalidad que las excluye y silencia, y la propuesta de la investigación biográfico-narrativa como herramienta para hacerlas visibles y construir una pedagogía que las reconozca y las empodere.

El trabajo argumenta que la escuela, al operar bajo lógicas de normalización, invisibiliza a los estudiantes que no encajan en sus parámetros, lo que tiene consecuencias negativas en sus subjetividades y experiencias. Propone que, a través de la metodología biográfico-narrativa (escribir el "diario" de la niña invisible), se puede rescatar y dar voz a estas experiencias marginalizadas, contribuyendo a una educación más crítica, feminista y transformadora que celebre la diferencia en lugar de borrarla.

Las conclusiones de Parra Guerra (2021) son pertinentes, en la medida que nos permiten comprender que:

La invisibilidad es una forma de violencia y exclusión generada por el régimen de normalidad escolar. La investigación biográfico-narrativa (el diario de la niña invisible) es una herramienta potente para visibilizar y empoderar lo invisible. Esto valida el poder de las narrativas personales que tienen los estudiantes y el podcast como lugar de enunciación. La necesidad de construir una pedagogía crítica, feminista y transformadora que celebre la diferencia, se relaciona con la apuesta por prácticas educativas cuir que subviertan la normalización.

Estos documentos, aunque diversos en sus enfoques, convergen en la idea de que la escuela es un espacio para la deconstrucción de normas, la visibilización de la diversidad y la promoción de la agencia estudiantil a través de metodologías participativas y creativas. A su vez posicionan y problematizan el lugar de las/os/es educadores comunitarios en las escuelas.

2.2. Síntesis de los Antecedentes

En síntesis, la revisión de estos antecedentes aporta para pensar una propuesta pedagógica educomunicativa cuir a través del podcast.

Los trabajos de Monroy Gómez (2021) y Castellanos Sánchez (2022) aportan marcos teóricos que fundamentan la necesidad de una pedagogía radicalmente queer y de la incomodidad, esencial para tensionar el régimen de normalidad y sus "dispositivos de anormalización" que generan violencias en los espacios educativos. Estos dos documentos dan un marco para entender cómo el género y el cuerpo son construcciones normativas y cómo la escuela es un terreno de disputa.

Por su parte, Alarcón Isaza (2020), Arbeláez, J. P. & Ortiz, M. C. (2023) y Rodríguez Méndez (2023) permiten comprender el poder de la creación individual y la enunciación de las experiencias para la construcción y afirmación de identidades. La idea de que las identidades de género son un espacio de creación personal y que los espacios educativos deben puentear las diferencias valida la centralidad del estudiante como sujeto activo y su capacidad de agencia.

Las investigaciones de Fagua Fagua (2023), Polo Rojas, ND (2025) y Chávez, E., Vanegas, A., Saucedo, T., Cadena, D. & Mansbach, R. (2018) aportan metodológicamente a la investigación, en su relación directa del podcast como un recurso didáctico para la reflexión sobre la diversidad de género en contextos escolares. Esto no solo justifica la elección del podcast como herramienta educomunicativa, sino que también ofrece un modelo práctico y resultados esperados para la implementación de esta investigación.

Finalmente, los trabajos de Zapata Bolaños y Cárdenas Bayona (2022), Ortiz, KD & Giraldo, Y. (2024) y Parra Guerra (2021) demuestran cómo diversas prácticas pedagógicas y artísticas, con perspectiva de género y un enfoque en la visibilización de lo invisibilizado, contribuyen a la transformación social y la construcción de comunidades en la escuela. Ofrecen ejemplos concretos de cómo La Educación Comunitaria pueden abordar la deconstrucción de estereotipos, el reconocimiento de experiencias y la creación de espacios seguros, incluso si no utilizan explícitamente una perspectiva cuir.

En conclusión, estos antecedentes justifican la propuesta pedagógica de investigar cómo una apuesta educomunicativa cuir a través del podcast puede convertirse en un espacio de enunciación donde les estudiantes no solo se cuestionen, sino que activamente desafíen las normas, visibilicen las violencias y co-creen una realidad escolar más justa, diversa y amorosa, en el marco de la educación comunitaria y los de derechos humanos.

2.3. Referencias Conceptuales

En esta sección desarrolla los referentes conceptuales que sustentan esta investigación, organizadas en cuatro categorías interrelacionadas.

- Educomunicación cuir (Aporte conceptual al campo de la educación comunitaria)
- Prácticas educativas cuir (Metodología)
- Régimen de normalidad (Problema de investigación)
- Agencia estudiantil (Objetivo de la investigación)

Sin embargo, es importante precisar porque utilizo el termino -cuir- en vez de -queer-. Lo anterior radica en una necesidad epistemológica situada que trasciende una simple traducción fonética del concepto; por el contrario, lo enmarco en una decisión tanto epistémica, como política y de horizonte de sentido que teje la investigación misma, con el objetivo de tener una lectura situada de la diversidad sexual y de genero desde particularidades del contexto latinoamericano y para efectos de la presente investigación en el contexto colombiano.

2.3.1. Caminando conceptualmente: Genealogía Cuir

La teoría queer surge en la academia estadounidense de los años 90, principalmente con los aportes de Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick y Teresa de Lauretis. El término *queer* que originalmente significaba extraño, raro o era usado como insulto homofóbico fue reapropiado por activistas y académicos como estrategia de resignificación política tras la Rebelión de Stonewall⁹ (1969)

valeria flores¹⁰ (2013) en su texto *interrucciones Ensayos de poética activista Escritura, política, educación* realiza una crítica a las categorías teóricas provenientes del norte global, especialmente en lo que refiere a la Teoría Queer, por ende, propone que es necesario desenmascarar las dinámicas coloniales y las jerarquías de saber que de cierta forma se perpetúan a través de marcos conceptuales que invisibilizan genealogías locales y desconocen las especificidades históricas, culturales y políticas de los contextos latinoamericanos.

⁹ La Rebelión de Stonewall fueron una serie de violentos enfrentamientos entre la policía y manifestantes por los derechos LGTBIQ+ en Nueva York en junio de 1969, tras una redada en el bar Stonewall Inn. nueve agentes de policía de Nueva York irrumpieron en el Stonewall Inn, situado en la calle Christopher, y empezaron a registrar agresivamente a los clientes del bar. Exigieron la documentación y detuvieron a toda persona sospechosa de ser homosexual o cuya indumentaria no se ajustaba a la estrecha mentalidad sobre los géneros de la sociedad dominante. En 1969, ser homosexual todavía era ilegal en muchas partes de Estados Unidos. Para muchas personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, las noches en lugares como el Stonewall Inn eran las únicas ocasiones en que podían ser ellas mismas sin tapujos. El lugar era conocido por celebrar la inclusión, y además se había convertido en un refugio para trabajadoras y trabajadores sexuales y personas sin hogar. Tomado de: Amnistía Internacional

¹⁰ Los nombres de la autora se escriben en minúscula siguiendo los planteamientos de su texto *interrucciones Ensayos de poética activista Escritura, política, educación* donde las minúsculas en el nombre propio, son una estrategia de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocar la jerarquía de las letras.

Por su parte encontramos que el termino *cuir* emerge como una castellanización fonética de *queer*, pero va más allá de una cuestión lingüística. Siguiendo a Sayak Valencia (2015) en su texto *Del Queer al Cuir*, podemos precisar que lo *cuir* implica una apropiación desviada de la teoría -queer- que busca dialogar críticamente desde de las especificidades del contexto latinoamericano marcado mayoritariamente por el colonialismo, el extractivismo y las formas particulares de necropolítica. Como lo señala Benjamín J. M. Martínez Castañeda (2014) en su ensayo *Cuir Retóricas latinoamericanas* “Pensar Cuir en Latinoamérica sugiere no-identidad al no corresponder con el modelo anglosajón, y estos sujetos a los que se intenta definir se encuentran en un devenir-incesante, devenir-minoría” (p. 3).

En esta misma línea encontramos a Felipe Rivas San Martín (2023), en su producción escritural titulada *Diga ‘queer’ con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano* donde aborda los conflictos inherentes al traslado de “lo queer” anglosajón a los espacios de habla castellana. La utilización de *cuir* responde entonces a una micropolítica de la lengua que busca establecer una genealogía propia, diferenciada del modelo hegemónico de la *queer theory estadounidense*.

Encontramos que el termino *queer* en el contexto anglosajón responde entonces a democracias liberales constituidas, sus desarrollos se enmarcan mayoritariamente en espacios académicos y tiende a tener menor articulación con movimientos sociales. Por su parte el termino *cuir* en el contexto latinoamericano reconoce un ejercicio interseccional entre las categorías de género, clase, etnia y orientación sexual, así como el reconocimiento de violencias estructurales y una articulación mucho mas cercana entre academia y movimientos sociales.

Para comprender el termino *cuir* en el contexto latinoamericano es importante destacar algunas autoras como la argentina valeria flores y sus producciones como *Interrupciones: Ensayos de poética activista, escritura, política, educación y Tropismos de la disidencia sexual*, en este ultimo la autora propende por una escritura como práctica liberadora que desafía las normas hegemónicas, la claridad comunicativa y la hetero-lengua capitalista y racista. Sus aportes conceptuales son fundamentales para pensar lo *cuir* como practica pedagógica en espacios escolares, desde su propuesta conceptual de -interrupciones- como metodología pedagógica; problematizando así la heteronormatividad desde la experiencia de les maestres, pero posicionando a su vez la potencia política de lo erótico en la educación. Por su parte, la dominicana Ochy Curiel en su texto *La Nación Heterosexual* desarrolla la tesis central de que la heterosexualidad opera como una institución y un régimen político que estructura la nación. A través de la antropología de la dominación y el análisis crítico del discurso jurídico, examina

cómo la Constitución Política de Colombia de 1991 formaliza un *contrato heterosexual* que impacta categorías como la familia, la nacionalidad y los derechos de las mujeres lesbianas; sus análisis aportan perspectivas afrodiaspóricas y decoloniales fundamentales para entender las disidencias sexuales en Latinoamérica.

En este sentido lo cuir se convierte en una herramienta epistémica significativa que se teje desde la educación comunitaria para pensar y reconocer los procesos de producción de conocimiento situado desde les estudiantes, configurándose así un ejercicio de epistemologías comunitarias y educativas. Para precisar al adoptar el termino cuir, no necesariamente excluye teorías del norte global, por el contrario busca un dialogo situado con las mismas. A su vez propende por el reconocimiento de particularidades del contexto -en el caso de esta investigación la IED La Toscana Lisboa- privilegiando las voces de les estudiantes como productoras de conocimiento desde sus perspectivas y experiencias que reflejan realidades del contexto colombiano.

2.3.2. La educomunicación cuir como categoría pedagógica transformadora

La educomunicación cuir surge como una propuesta conceptual novedosa que aporta al campo de la educación comunitaria, pero a su vez como propuesta pedagógica que articula los fundamentos de la educomunicación crítica con las perspectivas cuir que buscan la desestabilización y/o deconstrucción del régimen de normalidad. Esta categoría se constituye como el núcleo conceptual de esta investigación, que permite un marco para comprender como los procesos comunicativos en espacios educativos son herramientas valiosas que permiten repensar las escuelas frente al régimen de normalidad.

Es fundamental resaltar que la investigación propone la categoría -educomunicación cuir- lo cual conlleva a delimitar y profundizar en la categoría de educomunicación que trasciende la simple combinación entre los conceptos de educación y comunicación, sino que se configura en un campo que transforma los procesos comunicativos en ámbitos educativos.

Mario Kaplun (1998) en su texto una *pedagogía de la comunicación* realiza un análisis crítico de los modelos tradicionales de comunicación, para superar las visiones reduccionistas que la limitan al uso técnico de medios o a la transmisión unidireccional de contenidos. La educomunicación entonces emerge como una práctica pedagógica que reconoce en cada sujeto su capacidad de ser simultáneamente constructor y comunicador de conocimientos, lo que Kaplun denomina con el término EMIREC, síntesis de emisor y receptor. Por tanto, el educando debe ser visto y reconocido como un EMIREC, esta concepción implica que la educación no es

un acto individual, sino que se logra cuando se realiza de forma colectiva; en consecuencia, la comunicación debe ser de doble vía y participativa. Para la educación liberadora, el objetivo central es que el sujeto piense y que ese pensamiento lo conduzca a transformar su realidad. Por ende, la educomunicación precisa que es importante redefinir al actor principal del proceso. Frente a la comunicación que se entiende como un monólogo unidireccional donde el educando es un objeto pasivo; la educomunicación propone el diálogo, el intercambio y la reciprocidad como su horizonte.

La educomunicación, en línea con los planteamientos de Kaplun (1998) se define fundamentalmente por su *énfasis en el proceso* donde les estudiantes se transforman mientras transforman su realidad. Los medios y lenguajes comunicativos no son meros instrumentos sino mediaciones que posibilitan el encuentro, la problematización y la acción transformadora. Se distancia radicalmente de las dos visiones hegemónicas de la relación enseñanza-aprendizaje: el modelo bancario (énfasis en los contenidos) que se centra en la transmisión vertical y la memorización, y el modelo manipulador (énfasis en los efectos) que busca condicionar la conducta y la persuasión.

La educomunicación, entonces, se configura como un proceso dialógico donde la expresión constituye un elemento central. No se trata simplemente de que los sujetos reciban información, sino de crear las condiciones para que puedan nombrar su mundo, problematizarlo y transformarlo. Lo anterior cobra particular relevancia en esta investigación, donde las voces de los estudiantes encuentran en estos procesos comunicativos espacios de enunciación de sus experiencias y perspectivas.

Un aspecto central que retomo de Kaplún (1998) es su concepto de prealimentación, que subvierte la lógica tradicional del feedback. En lugar de esperar respuestas posteriores a mensajes predeterminados, la educomunicación comienza escuchando, reconociendo las experiencias, saberes y necesidades de las comunidades. Este punto de partida transforma radicalmente la relación pedagógica: no se trata de llevar conocimiento a quienes supuestamente no lo tienen, sino de facilitar procesos donde el conocimiento emerge del diálogo entre diversos saberes.

La educomunicación actúa de cierta forma como un estimulador del conocimiento al entender que *conocer es comunicar*. El aprendizaje verdadero no se da por repetición, sino por la recreación y reinención personal, un proceso que exige el intercambio y la interlocución. Cuando les estudiantes expresan (hablar o escribir) de manera coherente lo que ha aprendido —

porque será leído o escuchado por otros interlocutores—, organiza, construye y se apropia del conocimiento de forma significativa.

Al potenciar al educando como emisor, la educomunicación impulsa su capacidad de conciencia crítica. Esto es crucial para el campo de la educación comunitaria, ya que la práctica de la autoexpresión ayuda a superar el sentimiento aprendido de inferioridad -que en muchos contextos educativos se ha instalado en los estudiantes- y a recuperar la confianza en sus capacidades creativas. En el contexto de los derechos humanos, la educomunicación adquiere una dimensión política, al no ser neutral el acto de potenciar la palabra de quienes han sido históricamente excluidos de los espacios de producción de sentido y en el caso particular de esta investigación en la producción epistémica. Cuando Kaplún plantea que debemos formar emisores activos en lugar de receptores pasivos, está proponiendo una redistribución del poder simbólico y epistémico que tiene profundas implicaciones en la construcción de ciudadanías críticas y participativas.

La educomunicación, se constituye finalmente como una apuesta pedagógica y política por democratizar la palabra, por crear espacios donde los estudiantes no solo consuman mensajes, sino que se conviertan en productoras activas de sentido. Es un proceso que requiere tiempo, paciencia y, sobre todo, una profunda confianza en la capacidad creadora de los estudiantes que participan en el proceso. En el horizonte de la educación comunitaria y una educación para los derechos humanos, la educomunicación se presenta como camino para construir esas tramas de interlocución que menciona Kaplún (1998), donde cada voz importa y donde el conocimiento se teje colectivamente en la búsqueda de mundos más justos y habitables.

Esta comprensión de la educomunicación dialoga con experiencias que demuestran cómo los medios alternativos construyen narrativas contrahegemónicas y pone énfasis en el proceso. Encontramos el trabajo realizado por la argentina Claudia Laudano (2018) en su texto *Acercas de la apropiación feminista de TIC's* donde analiza cómo las activistas feministas, desde fines de los años noventa, han utilizado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para subvertir los códigos culturales androcéntricos y generar ciberactivismo, destacando hitos como la campaña #NiUnaMenos y el Paro Internacional de Mujeres del #8M. Su trabajo, se centra en la articulación entre comunicación, feminismos y tecnologías digitales (TICs), configurando así un ejemplo contemporáneo y concreto de cómo los medios alternativos en este caso, los digitales, construyen narrativas contrahegemónicas, alineándose con los

postulados de una pedagogía liberadora y dialógica desde los enfoques críticos de la comunicación que veíamos con Mario Kaplun (1998).

Claudia Laudano (2018) nos permite ampliar conceptualmente la educomunicación como práctica transformadora. En primer lugar, en lo que refiere a la centralidad en el proceso dialógico, demuestra que la apropiación feminista de las TICs constituye un proceso material y simbólico que podríamos denominar *dotación de sentido* por parte de grupos o sectores, definido por sus propias necesidades y competencias. Esto refleja directamente el objetivo de Kaplun (1998) de que la educomunicación debe estimular el proceso personal de re-creación e invención por parte de los destinatarios, quienes pasan de ser vistos como objetos a ser sujetos de la educación. En segundo lugar, esta experiencia potencia la construcción de sujetos políticos en la medida que, ilustra cómo el ciberactivismo feminista potencia emisores (EMIREC desde los postulados de Kaplun 1998). Las prácticas como el blogueo y el uso de hashtags masivos como #NiUnaMenos permiten a las mujeres adquirir conciencia crítica y transformarse en protagonistas de su realidad, a su vez el uso de plataformas digitales fortalece la capacidad de organización y movilización articulada de los movimientos sociales, tanto en lo digital como en el espacio público. Esto demuestra que la educomunicación, promueve canales para que los grupos se intercomunique y construyan una red de interlocutores que, transforma el conocimiento en un producto social y en este caso que el movimiento de mujeres se constituya en sujetos políticos. En tercer lugar, se evidencia la incorporación de críticas estructurales, en la medida que, complejiza el análisis de la comunicación al abordar las tensiones inherentes a la apropiación de las TIC's. Mario Kaplun (1998) nos habla sobre ruidos físicos, técnicos, ideológicos y de codificación (como el lenguaje especializado o el desorden en la presentación de elementos), Claudia Laudano (2018) por su parte introduce ruidos contemporáneos de naturaleza estructural y sistémica en el contexto digital, como por ejemplo, la violencia y el antimensaje; la brecha digital y las plataformas corporativas como Facebook y Twitter.

Evidenciamos que el trabajo de Claudia Laudano (2018) nos permite entender la categoría de educomunicación de manera más amplia al llevar los principios de la pedagogía transformadora, participativa y dialógica de Kaplun (1998) al terreno de las tecnologías digitales. Donde el ciberactivismo se convierte en medio para la apropiación del conocimiento y la construcción de la conciencia crítica, al tiempo que advierte sobre los nuevos desafíos como brechas de acceso y violencia digital que deben ser abordados para que la comunicación educativa sea verdaderamente generadora y liberadora.

Lo cuir como horizonte pedagógico disruptivo

Esta comprensión de la educomunicación dialoga con las perspectivas cuir, que también cuestionan las lógicas binarias y proponen formas otras de construir conocimiento desde los márgenes. Ambas perspectivas comparten la convicción de que el acto educativo-comunicativo debe partir del reconocimiento de la diversidad de voces, experiencias y formas de estar en el mundo. El concepto cuir, que es eje en esta investigación, no es una etiqueta de identidad, sino una matriz conceptual y práctica que busca la desnaturalización de lo que se considera *normal* y *legítimo* en el ámbito tanto educativo como social. Pensar lo cuir desde la educación comunitaria implica situarse en las fisuras del sistema educativo, en esos espacios donde las identidades y las prácticas pedagógicas resisten al régimen de normalidad.

Judith Butler (2007) en su texto *El género en disputa, el feminismo y la supervisión de la identidad* da las bases para comprender el género no como una esencia inmutable arraigada en la naturaleza o el cuerpo, sino como un constructo social. Butler inicia su crítica enfocándose en las suposiciones de heterosexualidad normativa y obligatoria que dominan la teoría feminista tradicional. La intención del texto es subversiva: busca abrir las posibilidades para el género sin dictar qué formas de vida deben realizarse, y destruir aquellos discursos de verdad que históricamente han deslegitimado las prácticas de género y sexuales minoritarias.

Destacando así la conceptualización que realiza alrededor de la idea de la performatividad del género. El género es visto como una *estilización repetida del cuerpo*, un ritual constante y una sucesión de actos repetidos dentro de un marco regulador estricto, que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia o de una especie natural de ser. Esta ilusión de un núcleo de género interior es un efecto y una función de un discurso público y socialmente regulado. Judith Butler (2007) se orienta hacia la desnaturalización del género para contrarrestar la violencia normativa que imponen los ideales morfológicos del sexo y la presunción de heterosexualidad. Al exponer el género como una ficción reguladora, la performatividad se convierte en una vía para la resignificación y la subversión. Prácticas como el travestismo son ejemplos de actos corporales subversivos que buscan exponer lo tenue de la realidad del género para contrarrestar la violencia de las normas.

Judith Butler (2007) desde su análisis sobre la performatividad del género y la posibilidad de subvertir las identidades naturalizadas, así como su planteamiento de que el género no es esencia sino repetición de actos permite entender lo cuir como práctica pedagógica que evidencia y disrumpe las normas que organizan los cuerpos y las subjetividades en el

espacio educativo. La identidad, desde Butler, no preexiste a su enunciación, sino que se constituye en el mismo acto de nombrarla, lo cual abre posibilidades infinitas de resignificación.

Por su parte Valeria Flores (2013), complementa esta conceptualización al situar lo cuir como una práctica epistemológica, política y cultural de interrupción radical. Lo cuir no se limita a la disidencia sexual, sino que refiere a la malla abierta de posibilidades, las lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias que cuestionan la concepción binaria del género y toda normatividad social (p.32)

Para esta autora cuirizar es una operación que palpa como un verbo indómito, insólito, excéntrico (p.37). Implica una vigilancia crítica orientada hacia la denuncia de la violencia estratificante de la norma y se dirige a todo proceso de normalización, incluyendo las de orden racial, corporal, nacional y de clase. Esta perspectiva exige que el pensamiento teórico sea un saber situado, emergiendo de las estrategias de lucha del activismo.

La escritura cuir se concibe como un acto de poder que busca hacer estallar las redes de nominación de la lengua dominante y se opone a las lógicas de representación totalizantes. Se trata de una práctica que opera desde la desobediencia al saber normalizado y académico. La desobediencia y la crítica consisten en descomponer, desmontar, desnombrar, deconstruir, inmiscuyéndose en los silencios que todo régimen de decir provoca. Por tanto, Val Flores (2013) nos propone pensar la escritura como tecnología de resistencia, donde lo cuir emerge como poética activista que desarticula los discursos hegemónicos sobre educación, sexualidad y política. Estas palabras, resuenan en mi práctica pedagógica, investigativa y comunitaria, en la medida que, lo cuir interrumpe la linealidad del tiempo pedagógico heteronormativo, proponiendo temporalidades otras donde el fracaso, la desviación y la fuga se convierten en potencias creativas. Esta perspectiva transforma la comprensión de los procesos educativos: el fin último no es la búsqueda del éxito normativo sino las productividades del desvío.

En este sentido, Val Flores (2013) propone las pedagogías cuir como herramientas para desnaturalizar el régimen de normalidad que opera en las instituciones escolares. Las pedagogías cuir no buscan simplemente incluir la diversidad sexual en el currículo, sino cuestionar las bases mismas sobre las que se construye el conocimiento y las subjetividades en las escuelas. Es una epistemología radical que cuestiona los fundamentos mismos del conocimiento legitimado, las formas de producción del saber y los cuerpos autorizados para enunciarlo. Implica reconocer que toda pedagogía está atravesada por políticas del deseo, por distribuciones del poder que determinan qué vidas son vivibles, qué saberes son válidos, qué futuros son imaginables.

Educomunicación cuir: hacia una propuesta conceptual situada

La articulación entre educomunicación y lo cuir configura el núcleo de esta propuesta investigativa, un encuentro que no es mera suma sino transformación mutua de ambas categorías. Un enfoque que utiliza los procesos comunicativos como herramientas para desestabilizar el régimen de normalidad y promover la emergencia de subjetividades disidentes. La educomunicación cuir emerge como práctica pedagógica-comunicativa que interrumpe los modos normalizados de producción y circulación del conocimiento en espacios educativos, potenciando voces, cuerpos y saberes que han sido sistemáticamente excluidos. Es propuesta conceptual se caracteriza en la medida que:

Permite la desnaturalización de las normas comunicativas hegemónicas La educomunicación cuir cuestiona los códigos, lenguajes y narrativas dominantes que reproducen estereotipos y exclusiones. No se trata solo de incluir voces diversas, sino de cuestionar los marcos interpretativos desde los cuales se construye el sentido.

Crea espacios de enunciación Genera condiciones para que sujetos históricamente silenciados (en este caso los estudiantes) puedan construir y expresar sus propias narrativas, cuestionando las representaciones hegemónicas sobre sus identidades y experiencias.

Utiliza de forma subversiva de medios y lenguajes Emplea herramientas comunicativas tradicionales (como la radio escolar y el podcast) desde una perspectiva crítica que subvierte sus usos convencionales y los convierte en instrumentos de resistencia.

Potencia la agencia Reconoce y potencia la capacidad de los estudiantes para problematizar su realidad y construir alternativas transformadoras a través de procesos comunicativos participativos.

Retomando la noción de EMIREC de Kaplún, la educomunicación cuir radicaliza esta propuesta al cuestionar no solo quién puede ser emisor-receptor, sino qué mensajes son considerados legítimos, qué códigos son validados, qué lenguajes tienen derecho a existir en el espacio pedagógico. Si Kaplún nos invita a superar la dicotomía emisor-receptor, lo cuir nos desafía a preguntarnos: ¿qué sucede cuando los estudiantes toman la palabra y hablan sobre temas como el amor, la sexualidad, el deseo, los roles de género o el régimen de normalidad en el espacio educativo? ¿Cómo se transforma el acto educativo cuando los estudiantes se convierten en productores de conocimiento?

La prealimentación, concepto central en Kaplún, adquiere en la educomunicación cuir una dimensión afectiva y corporal. No se trata solo de escuchar las experiencias previas antes de diseñar los procesos educativos, sino de reconocer las potencialidades que ya existen en lo que

podríamos denominar los márgenes en los espacios educativos. Es decir, la práctica educativa se entiende como una interrupción del orden lineal y la inercia de lo obvio. Una pedagogía cuir es antinormativa en tanto resiste la normalidad no solo sexo-genérica, sino también de clase y etnia. Esto implica suspender las lógicas prescriptivas y los modos heterosexualizados del pensar que se instalan silenciosamente en los espacios educativos.

El énfasis en el proceso que caracteriza al tercer modelo educativo de Kaplún (1998) resuena con la temporalidad cuir que propone Val Flores (2013). Ambas perspectivas rechazan la linealidad del progreso pedagógico, proponiendo en cambio espirales, retornos, desvíos. La educomunicación cuir no busca un punto de llegada normativo sino la proliferación de trayectorias posibles, donde el error, la confusión y la ambigüedad no son déficits sino oportunidades de aprendizaje colectivo.

La dimensión dialógica de la educomunicación se complejiza cuando introducimos lo cuir. Ya no se trata solo de generar espacios horizontales de comunicación, sino de interrogar las condiciones mismas que hacen posible o imposible el diálogo. ¿Cómo dialogan los cuerpos que han sido marcados con imposibles en la producción de conocimiento? La educomunicación cuir propone inventar lenguajes otros, crear códigos que escapen a la captura normalizadora.

La construcción colectiva del conocimiento, principio fundamental de la educomunicación, encuentra en lo cuir una política de las alianzas improbables. No se trata de comunidades homogéneas que comparten una identidad, sino de coaliciones temporales, afectivas, que se encuentran en la vulnerabilidad compartida y en el deseo de otros mundos posibles. La educomunicación cuir facilita estos encuentros, crea las condiciones para que las diferencias no se anulen, sino que potencien la creatividad colectiva.

Sin duda alguna después de esta construcción conceptual, me parece pertinente resaltar que esta propuesta de educomunicación cuir se sitúa así en la intersección de múltiples luchas: por el derecho a la comunicación, por el acceso a la educación, por el reconocimiento de las diversidades, por la justicia epistémica. No es una metodología que se pueda aplicar mecánicamente, sino una apuesta ético-política que implica reimaginar constantemente nuestras prácticas pedagógicas desde la pregunta: ¿cómo crear espacios educativo-comunicativos donde todas las vidas sean vivibles, donde todos los saberes tengan lugar, donde la diferencia no sea tolerada sino celebrada como potencia transformadora?

La educomunicación cuir, tal como la concibo para esta investigación, constituye una práctica de resistencia y creación que articula la democratización de la palabra con la

proliferación de las identidades posibles. Es un campo de experimentación donde les estudiantes no solo toman la palabra, sino que reinventan los lenguajes, donde la comunicación no reproduce las normas, sino que las interrumpe, donde la educación no disciplina, sino que libera. Esta propuesta no busca simplemente agregar contenidos sobre diversidad sexual y de género al currículo escolar, sino cuestionar las bases epistemológicas y metodológicas desde las cuales se construye el conocimiento en la escuela, abriendo posibilidades pedagógicas para subvertir y transformar.

En el horizonte de una educación comunitaria comprometida con los derechos humanos, la educomunicación cuir emerge como camino necesario para imaginar y construir futuros más justos, más habitables, más deseables para todes, donde se reconoce a les estudiantes como sujetos de derechos capaces de transformar su realidad, en la necesidad de promover procesos educativos participativos y dialógicos que se conecten las problemáticas escolares con las dinámicas comunitarias más amplias.

2.3.3. Prácticas Educativas Cuir: Hacia una Pedagogía de la Transformación

Las prácticas educativas cuir emergen como una propuesta pedagógica que buscan desestabilizar los regímenes de normalidad en los espacios educativos a través de metodologías que privilegian la problematización, la creatividad y la agencia de les estudiantes, proponiendo formas otras de habitar los espacios educativos. Estas prácticas trascienden la simple inclusión de contenidos sobre diversidad sexual y de género, para convertirse en estrategias que cuestionan las bases epistemológicas y metodológicas de la educación tradicional. Esta categoría de análisis se construye desde la necesidad urgente de repensar los procesos educativos en clave decolonial, anticapitalista y antinormativa, reconociendo que la escuela ha funcionado históricamente como dispositivo de normalización y disciplinamiento de los cuerpos.

En este proceso investigativo posicionar las prácticas educativas cuir, es reconocerlas no como metodologías neutras que pueden aplicarse de manera instrumental, sino como apuestas político-pedagógicas que trastocan las lógicas binarias y disciplinarias que sostienen el orden escolar tradicional, por ende, lo enmarco en un ejercicio de *desobediencia epistémica*.

Desde esta perspectiva, val flores (2013) propone pensar la categoría de *interrupciones* como ciertos gestos pedagógicos que fisuran el orden establecido de la institución escolar. Considerando las prácticas educativas cuir como “hacerle lugar a la pregunta, a la incomodidad epistemológica que disloca el conocimiento hegemónico como proceso de normalización” (flores, 2013, p. 250). Las interrupciones se configuran en una práctica política que desmonta

las convenciones de lo escuchable y constituye una indisciplina del saber que irrumpe en el corpus hegemónico del conocimiento. Educar, desde prácticas educativas cuir, es subvertir activamente los canones hegemónicos del género binario, el régimen heterosexual y los procesos de blanquitud que normalizan a los sujetos.

Esta conceptualización implica entender la pedagogía no como transmisión vertical de conocimientos, sino como espacio de experimentación y construcción colectiva de saberes disidentes. En este sentido, las prácticas educativas cuir operan mediante la desnaturalización de los saberes legitimados, cuestionando quién puede enseñar, qué conocimientos son válidos y desde qué corporalidades se enuncia la autoridad pedagógica. val flores (2013) sostiene que estas prácticas implican *poner el cuerpo* en la escena educativa, haciendo visible aquello que la pedagogía tradicional se empeña en borrar: la dimensión erótica, afectiva y deseante de los sujetos que enseñan y aprenden.

En consonancia con los planteamientos de val flores (2013) encontramos que Alannis Bello (2018) en su texto *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad* desarrolla el concepto de trans-pedagogía como horizonte epistemológico y metodológico que trasciende la mera inclusión de identidades diversas en el aula. Sostiene que "la trans-pedagogía no se limita a visibilizar las experiencias trans, sino que propone una transformación radical de las prácticas educativas que cuestione los binarismos fundantes del sistema educativo" (Bello, 2018, p. 126). Esta perspectiva implica reconocer que las prácticas educativas cuir operan en múltiples dimensiones: epistémica, afectiva, corporal y política.

Los planteamientos de estas dos autoras resuenan con los objetivos de la investigación, pues la educomunicación cuir busca precisamente articular saberes y prácticas desde epistemologías otras, construidas en los márgenes del sistema educativo.

Las *prácticas cuir* son inherentemente antinormativas, oponiéndose a *la normalidad exorbitante o pasión por la ignorancia* (Britzman, 2002, citado en Bello Ramírez, 2018 y flores, 2013), que es definida como un efecto del conocimiento hegemónico que se niega a reconocer la otredad. La pedagogía normalizadora opera a través de técnicas ortopédicas y prescripciones conceptuales que rechazan imaginar al *otro* como un lugar válido y deseable (Bello Ramírez, 2018, p. 106). Por lo tanto, una práctica educativa cuir debe cuestionar constantemente los límites que impone la pedagogía a lo que podemos conocer, sentir y actuar

Las prácticas educativas cuir cuestionan radicalmente la pretensión de universalidad del conocimiento hegemónico, proponiendo en su lugar la construcción de saberes situados y encarnados. Podemos referenciar por ejemplo el texto de Guacira Lopes Louro (2004) titulado *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, en el cual argumenta que una pedagogía queer sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias creativas para multiplicar las posibilidades de conocer. Esta autora recupera la idea de que la epistemología nunca es neutral ni universal. En línea con teóricas feministas como Donna Haraway, Guacira Lopes Louro, subraya que: el conocimiento está siempre situado; lo que se conoce y lo que se considera verdad depende de la posición social, cultural e histórica del sujeto que conoce.

A su vez val flores (2013) introduce la *noción de pedagogías del deseo* para referirse a aquellas prácticas educativas que reconocen la potencia transformadora de los afectos y las pasiones en los procesos de aprendizaje. La autora señala que pensar una educación cuir implica habilitar el deseo como fuerza pedagógica, no para domesticarlo sino para explorar sus derivas impredecibles. Esta perspectiva resuena con los planteamientos de Bello (2018), quien propone la vulnerabilidad compartida como principio pedagógico fundamental, la trans-pedagogía nos invita a construir espacios educativos donde la vulnerabilidad no sea vista como debilidad, sino como potencia para la construcción de comunidades afectivas que sostengan procesos de transformación individual y colectiva.

Las prácticas educativas cuir, en el marco de una trans-pedagogía, implican tres dimensiones que considero fundamentales para esta propuesta investigativa: incomodar, sanar y construir comunidad. **Incomodar** refiere a la necesidad de generar disonancias cognitivas y afectivas que cuestionen las certezas sobre el género, la sexualidad y el deseo. Bello (2018) argumenta que la incomodidad pedagógica no es violencia, sino invitación a habitar la incertidumbre como territorio fértil para el aprendizaje. Esta dimensión resulta crucial en contextos donde las identidades normativas se viven como evidencias naturales y no como construcciones históricas.

Por ende, es vital generar espacios educativos que desafíen las certezas y comodidades de estudiantes y docentes. La incomodidad no debe ser vista como un obstáculo, sino como una condición necesaria para el aprendizaje transformador. Estos espacios deben cuestionar lo que se asume como *normal* o *natural*, generar interrogantes sobre las propias identidades y privilegios; configurándose así en alternativas a las formas hegemónicas de ser y estar en el espacio educativo.

La dimensión de **sanar** reconoce que les sujetos cuir y trans cargan con historias de violencia pedagógica que han marcado sus trayectorias educativas. Las prácticas educativas cuir deben, entonces, generar condiciones para la reparación colectiva, creando espacios donde sea posible nombrar el daño y construir otras narrativas sobre sí mismos. Como señala Alannis Bello (2018), sanar no es olvidar, sino transformar el dolor en potencia política y pedagógica. La educación comunitaria debe por ende propender por generar espacios para este trabajo de sanación, pues parte del reconocimiento de las violencias sistémicas y la necesidad de resistencias colectivas.

Finalmente, **construir comunidad** implica comprender las prácticas educativas cuir como ejercicios de tejido social entre sujetos que comparten experiencias de marginalización y disidencia. Se trata de afirmar que la identidad, tanto individual como colectiva, se construye sin reproducir la homogeneidad ni el esencialismo. La meta es crear comunidad y conexión a través de la diferencia (hooks, 2003, citado por Bello Ramírez, 2018).

La Interseccionalidad como Horizonte Necesario cuando pensamos las prácticas educativas cuir

Las prácticas educativas cuir en América Latina no pueden desentenderse de las múltiples opresiones que atraviesan los cuerpos en nuestra región. María Lugones (2008), desde su concepto de *colonialidad del género*, nos recuerda que las categorías de género y sexualidad no pueden comprenderse fuera de la matriz colonial que las constituye.

La práctica *cuir* en educación se opone a las políticas de diversidad sexual o tolerancia, términos que en el ámbito educativo se instalaron bajo lógicas neoliberales y de integración, cuyo efecto es calmar el conflicto político y dejar intocadas las jerarquías (Bello Ramírez, 2018).

Gloria Anzaldúa por su parte (2002) ofrece la noción de *punteo* como parte constitutiva de la *transpedagogía*, invitando a arriesgar las seguridades de la identidad fija y a establecer diálogos en los terrenos fronterizos donde las clasificaciones de etnia, clase, género y sexualidad producen posiciones marginales (Bello Ramírez, 2018).

Nelly Richard (2001, 2007) contribuye a este marco desde la crítica cultural, señalando que el conocimiento debe emerger de las *zonas residuales* y los *saberes irregulares*. Estos saberes descalificados, no legitimados (Foucault, citado en flores, 2013) son vitales. Las prácticas *cuir* se enmarcan, entonces, en la desobediencia epistémica, alejándose de la necesidad de cuantificación y objetivación del otro, una necesidad propia de la matriz colonial del poder.

Hacia una Praxis Pedagógica Cuir

Las prácticas educativas cuir se anclan frecuentemente a estrategias performativas que desestabilizan las dinámicas tradicionales del aula. En este sentido se puede afirmar que, la articulación entre educación y comunicación desde una perspectiva cuir constituye una estrategia fundamental para la transformación de las prácticas educativas donde las experiencias y perspectivas de los estudiantes posibilitan la emergencia de relatos otros.

Estas narrativas operan como dispositivos pedagógicos que permiten visibilizar experiencias silenciadas y construir imaginarios alternativos sobre las identidades y prácticas sexo-genéricas. Siguiendo Alannis Bello (2018), desde los planteamientos de su conceptualización alrededor de la trans-pedagogía la educomunicación cuir se configura entonces en un campo fértil para la producción de contenidos que desafíen las representaciones hegemónicas y propongan otros modos de existencia.

Las prácticas educativas cuir, tal como las conceptualizan flores (2013) y Bello (2018), no constituyen simplemente una metodología o un conjunto de técnicas aplicables, sino una apuesta ético-política por transformar radicalmente los modos de producción y circulación del conocimiento. Esta construcción categorial implica reconocer que las prácticas educativas cuir operan simultáneamente como espacios de resistencia, sanación y creación colectiva. En palabras de Bello (2018) La trans-pedagogía no es solo una propuesta educativa, es una invitación a reimaginar las formas de estar juntas, de construir conocimiento desde nuestras heridas y potencias, de tejer comunidades donde todas las vidas sean dignas de ser vividas y celebradas.

En definitiva, las prácticas educativas cuir emergen como horizontes de posibilidad en la educación comunitaria como acciones concretas que no reproduzca las violencias del sistema cisheteropatriarcal, colonial y capitalista, sino que se constituya en espacio de experimentación y construcción de otros mundos posibles. Como propone flores (2013) interrumpir la maquinaria escolar con nuestros cuerpos y deseos disidentes es el primer paso para imaginar una educación verdaderamente transformadora.

Las prácticas educativas cuir se materializan en acciones concretas: circular la palabra desde múltiples lugares de enunciación, privilegiar los saberes experienciales sobre los saberes académicos tradicionales, usar lenguajes inclusivos que quiebren el binarismo lingüístico, incorporar arte y expresiones culturales no hegemónicas, y generar metodologías participativas donde el currículum se construye colectivamente. Estas acciones no constituyen un método a seguir, sino apuestas situadas que cobran sentido en cada contexto específico, reconozco que

estas prácticas enfrentan resistencias institucionales y sociales significativas. Sin embargo, su potencia transformadora radica precisamente en su capacidad de hacer evidente que otros mundos educativos son posibles, donde la diferencia no sea tolerada sino celebrada como condición de lo común.

2.3.4. Régimen de Normalidad

El régimen de normalidad constituye un sistema complejo de poder que opera a través de la definición de que cuerpos, identidades y prácticas son permitidas; estableciendo fronteras entre lo -normal- y lo -anormal-, en consecuencia, se genera un proceso de corrección, exclusión e invisibilización. Esta categoría permite comprender cómo en las escuelas se reproducen, naturalizan y perpetúan violencias que limitan el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente de aquellos cuerpos, identidades y prácticas que no se ajustan a los parámetros hegemónicos.

Esta categoría conceptual permite comprender los mecanismos mediante los cuales se producen, reproducen y naturalizan las jerarquías de género, sexualidad y etnia. Esta construcción teórica se nutre de diversas genealogías críticas que permiten visibilizar los dispositivos de poder que operan en la configuración de los cuerpos legibles, deseables y habitables.

El dispositivo de normalización: genealogía de la anormalidad

Michel Foucault (2000) en su texto *Los anormales* analiza cómo la modernidad produce formas específicas de poder, permitiendo comprender cómo el poder moderno no opera únicamente mediante la represión, sino fundamentalmente a través de la producción de verdades sobre los cuerpos y las subjetividades. Foucault (2000) traza la emergencia histórica de la figura del -anormal- como una construcción que articula tres figuras: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. Lo significativo de este análisis radica en mostrar que la anormalidad no preexiste al poder que la nombra; más bien, es el propio dispositivo de normalización el que produce tanto la norma como su transgresión.

Este régimen opera mediante tecnologías disciplinarias que clasifican, jerarquizan y delimitan lo que se considera diferente. Las instituciones modernas —la escuela, la familia, la medicina, el derecho— funcionan como espacios de normalización donde se despliegan saberes que pretenden corregir, enderezar aquellos cuerpos y deseos que se desvían de la norma instituida. Sin embargo, Foucault nos advierte que donde hay poder, hay también resistencia; la propia producción de la categoría de anormal genera las condiciones de posibilidad para la contestación.

El poder disciplinario se caracteriza primero, por *la normalización*; establecimiento de parámetros de lo -normal- que sirven como referente para evaluar y corregir las desviaciones. Segundo por *la vigilancia*; donde se crean dispositivos que permiten la observación constante de los sujetos. Tercero por *el examen*; aquí se combina la vigilancia y normalización que produce conocimiento sobre los individuos. Cuarto por *la corrección*; existen intervenciones orientadas a ajustar las conductas a los parámetros establecidos.

El régimen de normalidad opera mediante la identificación y categorización de estudiantes que no se ajustan a los parámetros establecidos. *Estudiantes indisciplinados*, aquellos cuyas corporalidades o comportamientos desafían las normas establecidas. *Estudiantes con bajo rendimiento académico*, esto puede invisibilizar diferencias culturales, económicas o de estilos de aprendizaje. *Estudiantes problemáticos*, incluyendo aquí desde comportamientos disruptivos hasta expresiones de género no normativas.

Como mecanismos de corrección encontramos: seguimiento en el área de orientación; espacios donde se busca corregir comportamientos o actitudes consideradas inapropiadas. Citaciones a cuidadores; estrategias que involucran a las familias en la normalización de los estudiantes. Suspensiones y expulsiones; medidas extremas que excluyen definitivamente a quienes no logran ajustarse a la norma.

Todo esto resulta en una patologización de las diferencias. Donde se convierten las diferencias en problemas individuales que requieren intervención especializada. Diagnósticos y etiquetas; clasificaciones que pueden limitar las posibilidades de desarrollo y reconocimiento de los estudiantes.

La violencia simbólica y la naturalización del orden de género

Pierre Bourdieu (2000) en su texto *La dominación masculina*, profundiza en los mecanismos mediante los cuales el orden de género se inscribe en los cuerpos como si fuera un dato natural e inmutable. Introduce el concepto de *violencia simbólica* para nombrar aquella forma de dominación que opera a través de la adhesión que el dominado otorga al dominante cuando no dispone de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador. Esta violencia resulta particularmente eficaz porque se ejerce de manera invisible, naturalizando las divisiones arbitrarias entre lo masculino y lo femenino.

El régimen de normalidad, desde esta perspectiva, se sostiene en un trabajo donde se transforma diferencias biológicas en distinciones sociales jerárquicas. Las estructuras de dominación masculina no son eternas ni naturales, sino producto de un trabajo histórico que las

instituciones reproducen constantemente. El habitus de género —ese sistema de disposiciones duraderas— se constituye como el mecanismo mediante el cual los cuerpos interiorizan las estructuras sociales, haciéndolas parecer evidentes e inevitables.

Aquí podemos encontrar un punto de conexión con los planteamientos de Foucault: ambos autores nos permiten comprender que la normalidad no es un estado previo que el poder vendría a reprimir, sino el resultado de tecnologías y prácticas que inscriben en los cuerpos las marcas de lo legítimo y lo ilegítimo, de lo posible y lo impensable.

La performatividad del género y la producción de la coherencia normativa

Judith Butler (2007) desde su texto *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad* y como lo posicionamos anteriormente en la construcción conceptual del educamunicación cuir, analiza cómo la heteronormatividad no es simplemente una preferencia sexual, sino un sistema de poder que organiza la vida social a partir de la naturalización de la heterosexualidad y el binarismo. Radicaliza los planteamientos que hasta ahora se han esbozado desde Foucault y Bourdieu al proponer que el género mismo no es una esencia o una identidad estable, sino un efecto performativo de la reiteración de actos que crean la ilusión de un núcleo interno y organizador. El régimen de normalidad opera, desde esta lectura, mediante la imposición de una matriz heterosexual que exige una coherencia entre sexo biológico, identidad de género y deseo sexual. Esta matriz funciona como un esquema regulatorio que produce los cuerpos que gobierna, estableciendo los criterios mediante los cuales los sujetos pueden aparecer como reconocibles.

Lo que Butler denomina la *heterosexualidad obligatoria* constituye el eje articulador del régimen de normalidad en tanto sistema que naturaliza ciertas configuraciones corporales y deseos mientras anula otros. Los cuerpos que no se ajustan a esta coherencia normativa —los cuerpos cuir, trans, no binarios— son producidos como abyectos, como vidas que no merecen ser lloradas, como existencias que habitan los márgenes de lo humano.

Este sistema opera mediante la naturalización, al presentar la heterosexualidad como orden natural e inevitable. La universalización por su parte genera una extensión de las normas heterosexuales a todos los ámbitos de la vida social. En este sentido la patologización, clasifica las sexualidades no heterosexuales como desviaciones o enfermedades para generar un proceso de invisibilización, la negación total o silenciamiento de experiencias que no se ajustan a la norma.

La escuela desde Foucault (2000) como institución moderna, genera manifestaciones del régimen de normalidad que Judith Butler (2007) delimita. Establece códigos específicos sobre cómo deben lucir, vestirse y comportarse los cuerpos estudiantiles: como por ejemplo los uniformes escolares; aunque se justifican en términos de igualdad, pero frecuentemente refuerzan binarismos de género y ocultan las diversidades corporales bajo una apariencia homogénea. Así como las regulaciones alrededor de cortes de cabello, maquillaje, accesorios que establecen fronteras claras entre lo masculino y lo femenino. La separación por géneros naturaliza diferencias y limita las posibilidades de exploración corporal.

Alrededor de los currículos, predominan propuestas mayoritariamente androcéntricas, que privilegian conocimientos, autores y perspectivas masculinas, mientras se invisibilizan los aportes de mujeres y otras identidades. Las narrativas tienden a ser heteronormativas, donde se oculta la diversidad sexual y de género, presentando la heterosexualidad como única forma válida de organización social; reduciendo así la sexualidad a aspectos reproductivos, ignorando dimensiones placenteras, afectivas y diversas. Existe a su vez un ejercicio normativo en los espacios, como los baños diferenciados por género, espacios que refuerzan el binarismo y excluyen a personas trans o de género no binario. Espacios de vigilancia, diseños arquitectónicos que facilitan el control y la observación constante de los estudiantes.

Sin embargo, Butler (2007) también señala que la propia necesidad de reiterar constantemente las normas de género evidencia su inestabilidad. La performatividad abre espacios de resignificación que pueden subvertir el régimen mismo que las produce. En diálogo con Foucault y Bourdieu, Butler nos muestra que la normalización es un proceso nunca acabado, siempre amenazado por la posibilidad de desplazamiento y reapropiación crítica.

Colonialidad del género y la matriz heteronormativa racializada

María Lugones (2008) en *Colonialidad y género*, introduce una perspectiva decolonial fundamental que complejiza y sitúa las discusiones europeas sobre género y poder. Argumenta que el sistema moderno/colonial de género es inseparable del proyecto colonial y que la imposición de la dicotomía hombre/mujer fue uno de los instrumentos centrales de la colonización. Antes de la conquista, existían múltiples formas de organización social, sexual y de género en Abya Yala que fueron sistemáticamente destruidas e invisibilizadas por la colonialidad del poder.

El régimen de normalidad, desde esta perspectiva decolonial, no puede comprenderse sin atender a su dimensión racial y geopolítica. La colonialidad del género produjo una jerarquía donde solo los colonizadores blancos eran considerados plenamente humanos y, por tanto,

capaces de encarnar las categorías de hombre y mujer en sentido pleno. Los pueblos colonizados fueron animalizados, hipersexualizados y ubicados fuera de los parámetros de la humanidad normativa.

Maria Lugones (2008) establece un diálogo crítico con Judith Butler (2007) al señalar que la teoría queer euro-norteamericana frecuentemente invisibiliza las dimensiones raciales y coloniales de la producción del género. La heterosexualidad obligatoria que Butler analiza debe comprenderse como heterosexualidad obligatoria y racializada, donde la normalidad está siempre marcada por la blanquitud como horizonte de inteligibilidad.

La nación heterosexual como proyecto político normalizador

Ochy Curiel (2013), en *La nación heterosexual*, completa esta construcción teórica al analizar cómo la heterosexualidad no es solo una práctica sexual o una identidad, sino fundamentalmente un régimen político que estructura las relaciones sociales, económicas y simbólicas. Ochy Curiel (2013) retoma y latinoamericaniza las categorías de heterosexualidad obligatoria y matriz heterosexual para mostrar cómo los proyectos de construcción nacional en América Latina se fundaron sobre la naturalización del orden heterosexual como base de la ciudadanía, la familia y la identidad colectiva.

El Estado-nación moderno requiere de la heterosexualidad como institución que garantiza la reproducción biológica, la transmisión patrimonial y la continuidad del orden social. En este sentido, toda desviación de la norma heterosexual es leída como una amenaza no solo moral, sino política, porque cuestiona los fundamentos mismos sobre los cuales se organiza la comunidad nacional. Los cuerpos cuir, lesbianos, trans, no binarios, son producidos como anti-nacionales, como traidores a la patria heterosexual.

Ochy Curiel (2013) articula las propuestas de Judith Butler (2007) y María Lugones (2008) al mostrar que la heterosexualidad como régimen político es inseparable de la colonialidad y del racismo. La blanquitud, la heterosexualidad y la normalidad de género se coproducen mutuamente como marcas de civilización frente a la barbarie racializada y disidente. Esta perspectiva permite comprender que desmontar el régimen de normalidad implica necesariamente disputar los proyectos nacionales excluyentes y construir horizontes de comunidad que no se funden en la expulsión de la diferencia.

Pedagogías de la crueldad y pedagogías de la ternura

Rita Segato (2018) en su texto *Contra-pedagogías de la crueldad*, profundiza en las formas contemporáneas mediante las cuales se reproduce y actualiza el régimen de normalidad

a través de lo que denomina *pedagogías de la crueldad*. Estas son actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. La crueldad, para Segato (2018), no es un exceso o una patología, sino una pedagogía que debe ser aprendida y que resulta funcional al orden colonial-capitalista contemporáneo.

Para Segato (2018), estas pedagogías operan enseñando que ciertos cuerpos son descartables, disciplinables, violables. En contextos marcados por violencias estructurales como Colombia, el régimen de normalidad no opera solo mediante dispositivos sutiles de disciplinamiento, sino también a través de violencias explícitas que pedagógicamente enseñan quiénes pueden ser y quiénes no.

El mandato de masculinidad como pedagogía de la crueldad constituye un dispositivo central del régimen de normalidad. Este mandato opera mediante la exigencia de que los cuerpos leídos como masculinos demuestren constantemente su virilidad a través del control, la apropiación y la violencia sobre otros cuerpos —especialmente aquellos feminizados o racializados—. La normalidad masculina se construye así sobre la capacidad de ejercer violencia y sobre la exhibición pública de esa capacidad.

Este mandato opera en las escuelas produciendo violencias normalizadas: el acoso como demostración de virilidad, el rechazo a lo feminizado, la homofobia como performance de heterosexualidad.

Segato (2018) dialoga tanto con Foucault (2000) como con Bourdieu (2000) al mostrar cómo el poder no solo normaliza mediante instituciones disciplinarias o violencia simbólica, sino también mediante una economía libidinal que produce placer en la crueldad. Sin embargo, frente a estas pedagogías de la crueldad, Segato propone la urgencia de construir contra-pedagogías que restauren los vínculos, la reciprocidad y lo que denomina una economía de la ternura. Esta propuesta resulta especialmente relevante para pensar proyectos comunicativos que disputen el régimen de normalidad desde otros modos de relación y afectividad.

Hacia una comprensión situada del régimen de normalidad

La articulación de estas diversas genealogías críticas nos permite comprender el régimen de normalidad como un dispositivo complejo que opera simultáneamente en múltiples dimensiones. No se trata solo de normas de género o sexualidad, sino de una matriz de inteligibilidad colonial, racializada y capitalista que produce jerarquías de humanidad. Este régimen funciona mediante tecnologías disciplinarias (Foucault), violencia simbólica

(Bourdieu), performatividad reiterada (Butler), imposiciones coloniales (Lugones), pedagogías de la crueldad (Segato) y organización política heterosexual (Curiel).

Desde nuestro territorio latinoamericano, pensar el régimen de normalidad implica reconocer las huellas coloniales que estructuran qué cuerpos, qué deseos y qué formas de vida son consideradas legítimas. Implica también visibilizar las resistencias históricas de pueblos, comunidades y sujetos que han habitado los márgenes de lo normal como espacios de creación de otras formas posibles de existencia.

Una propuesta pedagógica de educomunicación cuir se constituye, entonces, como una contra-pedagogía que disputa el régimen de normalidad desde la construcción de otras narrativas, otros afectos y otras corporalidades. Se trata de generar espacios donde la diferencia no sea abyectada sino afirmada como potencia, donde los cuerpos disidentes puedan narrarse a sí mismos por fuera de los marcos normativos que los condenan a la ilegibilidad o la patología. Es en este sentido que la categoría de régimen de normalidad nos permite identificar aquello contra lo cual resistimos y, simultáneamente, imaginar los horizontes de transformación que deseamos construir colectivamente.

2.3.5. Agencia estudiantil: Hacia una Comprensión Crítica de las Subjetividades en el Espacio Educativo

La construcción teórica alrededor del concepto de agencia estudiantil emerge como un eje fundamental para comprender las dinámicas de transformación y resistencia que se gestan en los espacios educativos. Esta noción, situada en el contexto de una propuesta pedagógica de educomunicación cuir, requiere ser pensada desde múltiples perspectivas teóricas que permitan comprender su complejidad y potencialidad transformadora. Esta noción trasciende la simple participación estudiantil para configurarse como un territorio de disputa política, epistémica y ontológica donde las juventudes construyen formas otras de habitar los espacios educativos. Esta agencia se enraíza en la capacidad del sujeto-estudiante de autoconfigurarse, desafiando las estructuras de dominación y produciendo conocimientos alternativos.

La Agencia como praxis liberadora

Paulo Freire (1970) en *Pedagogía del Oprimido* nos permite articular que la agencia estudiantil no puede entenderse fuera del proceso de concientización, es necesario, pensar la educación como práctica de la libertad, donde los educandos dejan de ser receptores pasivos de

conocimiento, para convertirse en sujetos críticos de su propia historia y constructores de conocimientos.

La agencia en este caso requiere de lo que Freire (1970) denominó el tránsito de la conciencia ingenua hacia la conciencia crítica. Esta transformación implica reconocer que el estudiantado no está simplemente *en* el mundo educativo, sino que está *con* él, estableciendo relaciones dialógicas que cuestionan las estructuras verticales del conocimiento. Los planteamientos de Freire exigen el abandono de una concepción bancaria de la educación, donde el educando es un mero objeto, que debe ser llenado por el educador. En contraste, la verdadera agencia se realiza a través de la *concepción problematizadora*, donde educadores y educandos son sujetos en un proceso de crecimiento mutuo, mediado por el mundo. Freire lo resume en el principio de que “nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo” (Freire, 1970, p. 50).

Les estudiantes, al superar la contradicción educador-educando, desarrollan capacidades para nombrar su mundo, problematizar su realidad y actuar sobre ella. Esta praxis reflexiva constituye el núcleo de lo que esta investigación intenta delimitar como agencia estudiantil: la capacidad que este caso, que les estudiantes tienen para reconocerse como seres históricos, inacabados, conscientes de su inacabamiento y, por tanto, capaces de transformar las condiciones que los oprimen. La agencia, por tanto, no es un reconocimiento puramente subjetivo, sino un compromiso que lleva a les estudiante a aprender a decir su palabra. Esta palabra implica la capacidad de replantearse críticamente las palabras de su mundo.

La Agencia como (re)existencia decolonial

Catherine Walsh (2013) desde su texto *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, propone pensar las prácticas pedagógicas como espacios de insurgencia epistémica. La agencia estudiantil, desde esta óptica, no solo implica participación sino fundamentalmente la construcción de modos otros de ser, estar, pensar y sentir en el mundo. Walsh (2013) nos recuerda que estas pedagogías

abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. (Walsh, 2013, p. 28).

Esto nos permite profundizar en la comprensión desarrollada con Freire (1970) sobre la agencia estudiantil como praxis reflexiva, al situar la agencia estudiantil dentro de las

coordinadas del pensamiento decolonial. Las pedagogías decoloniales que propone Walsh (2013) no son simplemente metodologías alternativas, sino prácticas insurgentes que desafían la matriz colonial del poder-saber. En este sentido, la agencia estudiantil se manifiesta como un proceso de (re)existencia, donde los sujetos educativos no solo resisten las imposiciones del sistema educativo hegemónico, sino que construyen otros modos de ser, estar y conocer en el mundo.

Walsh (2013) nos invita a comprender que la agencia estudiantil trasciende la mera reacción o resistencia; implica la creación de espacios-otros donde emergen epistemologías fronterizas. Los estudiantes, desde esta perspectiva, se convierten en productores de conocimiento situado, desafiando la geopolítica del conocimiento que históricamente los ha posicionado como consumidores pasivos de saberes eurocentrados. Esta dimensión creativa de la agencia resuena profundamente con la noción freiriana de praxis, pero la expande hacia territorios epistémicos que Freire no exploró completamente.

Catherine Walsh expande la noción de agencia de Freire, situándola dentro de un horizonte decolonial que se enfrenta a la colonialidad del poder, del saber y del ser. La agencia de les estudiante, desafía las normas impuestas, se entiende como una práctica insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir. La agencia decolonial requiere un proceso de des-aprender lo impuesto y asumido para reconstituir el ser. Las luchas sociales, incluyendo las que se dan en los márgenes coloniales, son vistas como escenarios pedagógicos, donde los participantes ejercen pedagogías de desaprendizaje y reaprendizaje, encaminadas a la justicia, la dignidad y la humanización. Walsh, en diálogo con Freire, subraya que la agencia estudiantil es fundamentalmente un proyecto de existencia de vida, que busca agrietar la modernidad/colonialidad y habilitar maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Juventudes y agencia: configuraciones culturales del poder estudiantil

Rossana Reguillo (2003, 2017) en sus textos *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión* y *Paisajes Insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio* aporta una dimensión sociocultural en el análisis de la agencia estudiantil al situarla en un campo más amplio; en el de las culturas juveniles. Siguiendo a la autora ubicamos entonces un elemento central de la agencia estudiantil; al situar a las juventudes como productoras culturales activas.

Su trabajo nos permite comprender que las expresiones de agencia no ocurren en un vacío social, sino que están atravesadas por configuraciones culturales específicas que los

jóvenes construyen como formas de habitar y significar el mundo. Los *paisajes insurrectos* que describe Reguillo (2017) son precisamente esos territorios simbólicos donde la juventud ejerce su capacidad de agencia, creando formas propias que desafían los ordenamientos institucionales. En estos territorios, la agencia estudiantil articula dimensiones afectivas, corporales y estéticas frecuentemente invisibilizadas por las pedagogías tradicionales.

Reguillo (2003) destaca que la nueva agenda de estudios sobre juventud se centra en la capacidad activa de los sujetos, que se articulan en grupalidades juveniles o modos de estar juntos que sirven como comunidades inmediatas de significación. La agencia estudiantil por tanto se sitúa en la construcción de un proyecto identitario juvenil, manifestando una cultura política que a menudo se lee como carente de proyecto político formal, pero que es implícita en sus formulaciones.

Rossana Reguillo (2003, 2017) nos muestra que la agencia estudiantil se expresa a través de prácticas culturales que frecuentemente escapan a los marcos interpretativos adultocéntricos de la institución escolar. Las formas juveniles, sus estéticas, sus modos de comunicación y sus estrategias de visibilización constituyen repertorios de acción que reconfiguran los espacios educativos. Esta perspectiva de Rossana Reguillo (2003, 2017) dialoga con los planteamientos de Walsh (2013) sobre la (re)existencia, pues ambas autoras reconocen que la agencia implica la creación de mundos alternativos, no solo la confrontación con el mundo dado.

Agencia en tiempos de declive institucional

Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2009) en *Chicos en Banda: Los Caminos de la Subjetividad en el declive de las Instituciones* analizan cómo las juventudes construyen subjetividad en condiciones de fragmentación social, permite así situar la agencia estudiantil en el contexto del declive de las instituciones modernas. Su análisis sobre los chicos en banda revela que las formas tradicionales de subjetivación escolar han entrado en crisis, generando nuevas configuraciones de la experiencia estudiantil.

En este escenario de fragmentación institucional, la agencia desde esta perspectiva, no puede pensarse ya desde los marcos normativos tradicionales, sino que debe comprenderse como un proceso de invención permanente. Proponen pensar la subjetividad juvenil no como desviación sino como producción creativa en contextos de incertidumbre.

Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2009) plantean que cuando la escuela tradicional pierde su eficacia simbólica, es decir, su capacidad de interpelar a los sujetos alrededor de un conjunto de normas y valores, la agencia se configura en los territorios juveniles emergentes. Las

autoras diferencian entre posiciones de resistencia (que se aferran a representaciones antiguas) y posiciones de *invención*. La invención es la forma más radical de agencia, entendida como la capacidad de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible. Esta invención conecta directamente con la propuesta de Freire sobre una praxis transformadora, pero la sitúa en un escenario post-institucional donde las juventudes deben crear sus propias condiciones de posibilidad.

Hacia una comprensión situada de la agencia estudiantil

La articulación de estas perspectivas teóricas nos pone ante la urgencia de repensar radicalmente los procesos educativos. No basta con ampliar los espacios de participación; es necesario transformar las lógicas mismas que organizan la experiencia pedagógica. Esto implica reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimiento, productores culturales y agentes de transformación social. Este diálogo teórico nos permite construir una comprensión mucho más amplia acerca de la agencia estudiantil que reconoce tanto su potencial emancipador como las condiciones concretas que la posibilitan y configuran en un proceso de construcción de subjetividades críticas, creativas y en resistencia.

La agencia estudiantil, entonces, no puede reducirse a una capacidad individual o colectiva de una simple participación. Se trata más bien de un proceso complejo de subjetivación política que emerge en la intersección entre las trayectorias biográficas, las condiciones institucionales, los repertorios culturales disponibles y las posibilidades de imaginación política. En un ejercicio de síntesis teórica Freire (1970) nos enseña que esta agencia requiere conciencia crítica; Walsh (2013) precisa que ese proceso implica descolonizar las formas de ser y conocer; Reguillo (2003, 2017) pone de relieve las producciones culturales juveniles como espacios de agencia; y Duschatzky y Corea (2009) precisan sobre las nuevas condiciones en que esta agencia debe desplegarse. Es decir, un proceso de agencia estudiantil requiere por parte de las maestras también reconocer que los estudiantes ya están produciendo conocimientos valiosos desde sus propias experiencias y que nuestra tarea es crear puentes para que esos saberes circulen y transformen los espacios educativos.

Implicaciones para una educomunicación cuir

En el marco de esta propuesta de educomunicación cuir, esta categoría no se trata solo de participar o resistir a normatividades hegemónicas, sino de crear formas otras de habitar los cuerpos, los afectos y los deseos en el espacio educativo. La agencia estudiantil en perspectiva cuir implica desestabilizar las normatividades que organizan la experiencia escolar, proponiendo configuraciones múltiples del ser estudiante.

Esta agencia se expresa en prácticas comunicativas que exceden los formatos tradicionales, apropiándose de lenguajes digitales, corporales y afectivos para construir narrativas propias. Los estudiantes son entonces productores de sentido, creadores de mundos posibles donde las diferencias no son toleradas sino celebradas como potencia transformadora.

Si entendemos lo cuir no solo como una identidad sexual disidente, sino como una posición epistemológica y política que cuestiona todas las normatividades, la agencia estudiantil se convierte en el motor de procesos educomunicativos que desestabilizan los binarismos, las jerarquías y las exclusiones que estructuran el campo educativo. La educomunicación cuir, no puede limitarse a incluir las diversidades en los espacios educativos existentes. Debe, por el contrario, habilitar procesos donde los estudiantes puedan ejercer su capacidad de reimaginar radicalmente esos espacios, creando saberes donde las experiencias no solo encuentren lugar, sino que se conviertan en nuevos horizontes pedagógicos.

En este sentido, la agencia estudiantil en clave cuir implica reconocer y potenciar las formas en que los estudiantes ya están produciendo rupturas en el orden escolar heteronormativo, colonial y adultocéntrico. Significa crear condiciones para que esas rupturas no sean solo resistencias individuales, sino procesos colectivos de construcción de otros mundos educativos posibles.

Finalmente, esta conceptualización alrededor de la agencia estudiantil nos permite afirmar la necesidad de desarrollar dispositivos pedagógicos que reconozcan, visibilicen y potencien estas expresiones de agencia, entendiendo que no se trata de empoderar a los estudiantes desde una posición externa, sino de crear las condiciones para que su potencia transformadora pueda desplegarse y articularse en proyectos colectivos de transformación educativa y social.

A modo de conclusión

En síntesis, las categorías desarrolladas en este capítulo configuran y sustentan la apuesta teórica de una educomunicación cuir como práctica pedagógica transformadora. Desde la crítica al régimen de normalidad hasta la potencia de la agencia estudiantil, que en el marco de la educación comunitaria resignifica las voces y los cuerpos en la escuela, articulando comunicación, educación y género en la construcción de espacios más justos, diversos y habitables.

3. Marco Metodológico

3.1. Modalidad y Enfoque de la Investigación

Esta investigación opta por la modalidad de proyecto pedagógico siguiendo los lineamientos de la PPIC de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDDHH, que permite precisamente reflexionar sobre problemáticas asociadas a la práctica pedagógica desde una apropiación conceptual y pedagógica, así como de un diseño metodológico que permita orientar el ejercicio investigativo.

Esta investigación se desarrolló desde un **enfoque cualitativo**, el cual permite comprender los significados, experiencias y perspectivas de los estudiantes en su contexto escolar. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cualitativo busca interpretar los fenómenos sociales desde la subjetividad de los participantes, reconociendo el valor de sus narrativas, emociones y sentidos. De igual manera, esta investigación se enmarca desde una perspectiva crítica que entiende la investigación educativa como un proceso transformador

Por lo anterior, esta investigación se enmarca entonces en un paradigma socio-crítico. Según González, A. (2003) Este paradigma, trata de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, y en consecuencia tiende a lograr una conciencia emancipadora, para lo cual sustenta que el conocimiento es una vía de liberación del sujeto. El paradigma socio crítico resalta el carácter emancipador y transformador, ya que, los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. El conocimiento se enraíza en y para la acción; el interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades, se resalta la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con los otros.

En la relación a lo metodológico en la investigación sociocrítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual se constituye la participación como elemento base. Es decir, la praxis transforma la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento y su circularidad.

3.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación en la que se desarrolló fue la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que, que buscó transformar la práctica educativa mediante la participación activa de los estudiantes en todas las etapas del proceso. La IAP se concibe como una metodología que une el conocimiento y la acción social, en la que los sujetos se reconocen como co-investigadores de su propia realidad.

Siguiendo a Fals Borda (1978) en *Por la Praxis: El Problema de Cómo Investigar la Realidad Para Transformarla* encontramos que la emergencia de un paradigma alternativo fue la posibilidad de crear y poseer conocimiento en la propia acción de las masas trabajadoras. De acuerdo con Fals Borda la IAP tiene como propósito generar procesos de investigación que partan de las comunidades y contribuyan a su transformación. En este trabajo, dicha transformación se orientó al cuestionar las normas escolares o particularmente el régimen de normalidad, que regulan las identidades de género y la sexualidad, y en crear espacios de expresión alternativa mediante la producción de una apuesta educomunicativa *cuir* que se vio reflejada y materializada en el podcast *Micrófonos de Papel: El Podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio*.

La elección de la IAP responde también a la propuesta pedagógica educomunicativa *cuir*, pues permitió integrar investigación, acción y creación. A través de talleres participativos, la conformación de un grupo focal y la posterior producción de los episodios del podcast, se promovió la reflexión crítica, la autonomía y el trabajo colaborativo entre los participantes. De este modo, la IAP posibilitó que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos en la producción de conocimiento, convirtiendo la experiencia en un proceso de aprendizaje colectivo, que se inscribe en el horizonte de sentido de la educación comunitaria y con la perspectiva *cuir* que orienta esta investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participativa (IAP), las técnicas de recolección de información buscaban la participación activa de los estudiantes, el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento. La información no se concibió como un dato aislado, sino como el resultado de un proceso de

comunicación, reflexión y creación compartida. Desde esta perspectiva, las técnicas implementadas fueron talleres, grupo focal y producción del pódcast, entendidas como espacios de encuentro, diálogo y creación de sentido. Cada una de ellas cumplió una función pedagógica y metodológica dentro del proceso investigativo.

Siguiendo a Flick (2015) en *El diseño de Investigación Cualitativa*, las técnicas cualitativas permiten comprender la realidad desde las voces de los sujetos, respetando su contexto y sus formas de expresión. En esta investigación, las técnicas se seleccionaron considerando la necesidad de **dar centralidad a la experiencia y a la palabra de los participantes**, en relación con el enfoque educomunicativo propuesto por Kaplún (1998).

3.3.1. Talleres:

Los talleres se constituyeron en la técnica principal para realizar un diagnóstico participativo de la investigación. A través de ellos, se buscó explorar las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes asignan a los roles de género, situaciones de discriminación, estereotipos por género, etnia, clase, violencias y afectaciones del régimen de normalidad en el contexto escolar.

El diseño de los talleres se fundamentó en los principios de la educación comunitaria, en la que las prácticas pedagógicas se basan en el diálogo y la horizontalidad. Freire (1970) en *Pedagogía del Oprimido* sostiene que el aprendizaje significativo se genera en la interacción dialógica entre educador y educando, por su parte bell hooks¹¹ en *Enseñar a Transgredir La Educación como Práctica de Libertad* concibe el aula, o cualquier espacio de aprendizaje, como el "espacio de posibilidad más radical del mundo universitario" (p.34). El taller por tanto se configura como un Espacio de Diálogo y Construcción Comunitaria en un entorno de intercambio activo.

Cada taller permitió identificar tanto tensiones, emociones y formas de resistencia frente a las normas escolares, lo que aportó los insumos conceptuales y narrativos para la siguiente fase del proyecto: la creación del pódcast. Los talleres funcionaron tanto como espacio de exploración diagnóstica como de formación crítica, utilizando estrategias desde corpografías,

¹¹ su nombre en minúsculas para priorizar sus ideas sobre su persona, un acto deliberado para honrar a su bisabuela (de quien tomó el nombre) y para desviar el enfoque de la autora hacia la sustancia de su trabajo.

composiciones visuales como collage y narrativas creativas. Estos talleres posibilitaron que les participantes reconocieran su propia experiencia como fuente legítima de conocimiento.

3.3.2. Grupo focal:

Una vez finalizada la fase de talleres, se conformó un grupo focal de trabajo integrado por 16 estudiantes, del mismo grupo de aproximadamente 35 estudiantes que habían participado inicialmente en los talleres y que estaban interesadas en continuar el proceso creativo del podcast.

El grupo focal se basó metodológicamente en lo propuesto por Krueger y Casey (2000) citado por Rodas, F. y Pacheco, V. (2020) quienes señalan que esta técnica busca recoger percepciones y significados colectivos mediante la interacción grupal. Por tanto, el grupo focal tuvo como propósito profundizar en los temas emergentes de los talleres y transformarlos en relatos sonoros para el pódcast. Metodológicamente, el grupo focal permitió recoger información cualitativa más detallada, comprender cómo les estudiantes construyen sentido alrededor de su experiencia escolar desde una mirada cuir.

Posterior a la conformación del grupo focal, se dividieron en cuatro subgrupos que permitió delimitar los temas de los cuatro episodios que tuvo el podcast. Primer episodio: Ser normal ¿es normal? Segundo episodio: ¿De Verdad Existe El 50/50 En El Hogar? Tercer episodio: Pasillos y Corazones y el Cuarto episodio: Tu voz, tu poder.

El grupo focal se caracterizó por su carácter colaborativo y reflexivo, donde les participantes discutieron ideas, compartieron experiencias personales y elaboraron colectivamente los guiones. Esta técnica no solo facilitó la recolección de información, sino que fortaleció la construcción de vínculos y el pensamiento crítico.

3.3.3. Producción del podcast:

La producción del pódcast constituyó simultáneamente una técnica de recolección de la información y el producto pedagógico de la investigación. A través del proceso de creación, grabación y posterior edición de los episodios, se recuperaron las voces, pensamientos y relatos de les estudiantes, quienes reflexionaron sobre sus vivencias y propusieron otras formas posibles de habitar la escuela.

Garzón, A. y Fonseca, L. (2023) en *El podcast como herramienta para el aprendizaje en educación secundaria: un mapeo sistemático de la literatura* realizan un estudio donde emplean un mapeo sistemático de la literatura para analizar publicaciones entre 2018 y 2023 sobre el uso del podcast en la educación secundaria, identificado varias tendencias clave en el

uso de esta herramienta pedagógica. La tendencia más marcada identificada en las investigaciones recientes es el uso del podcast bajo la categoría de uso *integrado*.

El formato del podcast responde a las nuevas formas de aprendizaje, donde el conocimiento actual está disponible con un simple clic y expresado en diferentes plataformas y lenguajes. Se configura como una herramienta a través de la cual se pueden construir conocimientos y no solo como una adición o reemplazo de la clase. Permite a su vez explorar las potencialidades en el proceso de enseñanza y potenciar el rol protagónico de los estudiantes; las prácticas educativas que emplean el podcast de manera integrada se caracterizan por la participación activa de los estudiantes en el diseño y la creación de la producción sonora. El podcast integrado se convierte por tanto en un espacio donde los estudiantes comparten narraciones e historias, donde se buscan fomentar el trabajo en equipo, la participación, la creatividad, la investigación, el análisis y la comprensión (Garzón, A. y Fonseca, L. 2023, p.155).

Desde una mirada educomunicativa *cuir* y en el marco de la investigación los formatos sonoros como el podcast se constituyen en herramientas pedagógicas valiosas que permiten potenciar las voces de los estudiantes, democratizando la comunicación en la escuela. Los estudiantes se convirtieron en productores de conocimiento, generando un espacio de expresión autónoma y de circulación de saberes. En este estudio, la creación del *pódcast* permitió recoger las reflexiones, emociones y narrativas de los estudiantes, quienes desde su experiencia cuestionaron el régimen de normalidad que regulan la vida escolar.

El proceso incluyó la escritura de guiones, grabación y edición de los episodios, generando un espacio de aprendizaje colaborativo donde los participantes asumieron distintos roles —locución, producción, guionización—. El *pódcast*, como formato sonoro, posibilitó trabajar con la voz, el cuerpo y la emoción, aspectos fundamentales en el horizonte de una apuesta educomunicativa *cuir* que busca reivindicar lo sensible y lo diverso como fuentes de conocimiento.

Como instrumentos de recolección de la información se utilizaron las *planeaciones pedagógicas* que permitieron orientar el desarrollo de los talleres y las discusiones del grupo focal. Así como los **guiones y grabaciones del *pódcast***, desde el punto de vista metodológico, los guiones y las grabaciones se constituyeron en fuentes de información, que posteriormente se analizaron desde un enfoque temático cualitativo.

En síntesis, las técnicas e instrumentos utilizados se inscriben en una metodología de corte cualitativo, desarrollada en el marco de una Investigación Acción Participativa que buscó consolidar una apuesta educomunicativa cuir en la escuela. La investigación no se limitó a recopilar datos, sino que se convirtió en un proceso pedagógico de creación y transformación. La información recogida a través de los talleres, el grupo focal y el pódcast permitió comprender las formas en que les estudiantes interpelan las normas escolares y logran desestabilizar el régimen de normalidad, abriendo la posibilidad a potenciar la agencia estudiantil y pensar una escuela más diversa, equitativa y justa.

3.4. Grupo participante de la apuesta educomunicativa cuir

La investigación se desarrolló en la **Institución Educativa Distrital La Toscana Lisboa Sede A**, ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Suba con estudiantes del grado décimo (1001)¹² de la jornada tarde. El grupo participante estuvo conformado por 16 estudiantes. La elección del grupo responde a su disposición voluntaria de continuar con el proceso que se venía adelantando desde el año 2024, para reflexionar sobre las normas de género y sexualidad en el espacio escolar y a su interés por participar y continuar el proceso desde una apuesta edu-comunicativa.

3.5. Procedimiento o fases de la investigación

El desarrollo metodológico de esta investigación se estructuró en **tres fases**, articuladas bajo la lógica de la **Investigación Acción Participativa (IAP)**. Cada fase combinó la reflexión crítica, la creación y la acción colectiva, en relación con la apuesta educomunicativa y cuir del proyecto.

3.5.1. Fase 1. Diagnóstico participativo de la investigación y problematización

Propósito:

Esta primera fase tuvo como propósito **reconocer las percepciones, experiencias, perspectivas y emociones** de les estudiantes del grado noveno-decimo frente a los roles de género, situaciones de discriminación, estereotipos por género, etnia, clase, violencias y afectaciones del régimen de normalidad.

¹² La creación colectiva de la apuesta educomunicativa cuir Micrófonos de papel; se construyó bajo la técnica de grupo focal con un total de 16 estudiantes de grado decimo, que habían hecho parte del ejercicio previo de talleres que se llevo a cabo en el año 2024 con el curso 901.

Descripción general:

Durante el segundo semestre del año 2024 y el primer semestre de 2025 se realizaron una serie de 7 **talleres**. A través de actividades como corpografías, composiciones visuales como collage y narrativas creativas, les estudiantes expresaron sus vivencias en torno a la manera como la institución regula sus cuerpos, comportamientos y formas de relacionamiento.

Los talleres permitieron identificar **temas** vinculados a la experiencia escolar, por ejemplo, las normas sobre la vestimenta, el uso del espacio, los estereotipos de género o la discriminación entre pares. Estas reflexiones colectivas se constituyeron en el **diagnóstico participativo** que sirvió de base para la siguiente fase del proyecto.

Desarrollo de los talleres:

Los siete talleres se desarrollaron con el curso 901 de la jornada tarde¹³; la elección de trabajar con este curso responde a la disponibilidad para asistir al espacio de práctica, así como la gestión adelantada por el maestro encargado del espacio en la Institución Educativa.

Los talleres se trabajaron teniendo como referencia el *Cuaderno de trabajo comunitario 2: Tejer conocimientos sobre la perspectiva de género y la prevención de violencias en entornos comunitarios y educativos*¹⁴. Este trabajo consta de 4 módulos de los cuales se trabajaron los 3 primeros. Algunas actividades fueron recontextualizadas teniendo en cuenta la dinámica del grupo y el contexto donde se desarrolla la PPIC.

No se trabajó el módulo 4 titulado *Construcción de estrategias: herramientas para la vida*, porque se buscó que la creación colectiva de la apuesta educomunicativa *cuir Micrófonos de Papel* se consolidara como una propuesta pedagógica que permitiera (re)pensar los espacios escolares desde una perspectiva *cuir*.

En los dos primeros módulos se tenían el propósito que les estudiantes de grado 901 pudieran acercarse a conceptos básicos sobre la teoría de género. Conceptos como roles de género, patriarcado, sistema sexo-género, masculinidad, feminidad, identidades de género, orientación sexual, estereotipos, sexismo, racismo, discriminación. Para reconocer situaciones de desigualdad en sus entornos educativos, familiares y comunitarios. En el módulo tres se esperaba que a partir de los conceptos clave les estudiantes pudieran identificar en sus prácticas

¹³ Los primeros cinco talleres se desarrollaron en el año 2024 cuando les estudiantes se encontraban en grado noveno. Los dos últimos talleres se desarrollaron en el año 2025 con el mismo curso, pero que para ese momento cursaban grado decimo.

¹⁴ Este material puede ser consultado en el siguiente enlace:
[Torres et al Cuadernos trabajo.pdf](#)

cotidianas como se viven las violencias tanto en sus entornos educativos, como familiares y comunitarios.

La sesión 01; tenía por objetivo, primero, identificar conceptos básicos sobre los roles de género por medio de preguntas problematizadoras. Segundo, reconocer situaciones de discriminación debido a razones de género/etnia/clase en sus entornos educativos, familiares y barriales. En el aula de clase se ubicaron dos papelógrafos con dos preguntas problematizadoras: *¿Qué elementos caracteriza a una mujer? ¿Qué elementos caracteriza a un hombre?* para que cada estudiante pudiera acercarse en un ejercicio reflexivo al poder ubicar diferentes frases, palabras, símbolos etc. Posteriormente se realizó un ejercicio por medio de corpografías para identificar como esos roles de género han atravesado la experiencia y corporalidad de los estudiantes.

La sesión 02; tenía por objetivo identificar los estereotipos de género/etnia/clase como factores que generan violencias y discriminaciones. Así como la división sexual de trabajo desde las preguntas *¿Qué hacen las mujeres de mi comunidad educativa, de mi entorno familiar y barriales? ¿Qué hacen los hombres de mi comunidad educativa, de mi entorno familiar y barriales?* Se realizó la construcción colectiva del muro de los estereotipos alrededor de la pregunta: *¿Qué estereotipos o ideas preconcebidas tenemos de cada grupo poblacional?*¹⁵

La sesión 03 buscó conectar el trabajo que se venía adelantando en las dos primeras sesiones y se realizó una actividad creativa para recoger lo aprendido en los dos primeros módulos. El ejercicio creativo se realizó por medio de un collage que buscaba que los estudiantes pudieran profundizar y reflexionar las temáticas que se venían trabajando y plasmarlas creativamente

La sesión 04; tuvo por objetivo reconocer como en las prácticas cotidianas se evidencian violencias. Se orientó a los estudiantes que seleccionaran una canción que les gustara, y que escucharan constantemente en su entorno (casa, barrio, colegio). Luego debían ubicar: Nombre de la canción; Artista; Frases de la canción que les llame la atención. Posterior a un ejercicio inicial de identificación debían reflexionar alrededor de las siguientes preguntas: *¿La canción refleja en su letra estereotipos? ¿La letra de la canción refleja discriminación/desigualdad?*

¹⁵ A cada grupo se le asignó un grupo poblacional: a. Población migrante. b. Personas jóvenes. c. Personas mayores. d. Personas que viven en el campo. e. Personas que viven en la ciudad. f. Mujeres que son modelos. g. Personas homosexuales. h. Personas afro, negras, palenqueras. i. Personas con discapacidad cognitiva.

¿Desde la letra de la canción se puede afirmar que está presente el patriarcado? Si/No ¿Por qué? ¿La letra de la canción refuerza roles de género? Si/No ¿Por qué?

En la sesión 05 se realizó un ejercicio de escrituras creativas narradas desde el yo

Se realizó un ejercicio inicial ubicando en un papelógrafo el dibujo de un monstruo y se orientó a ubicar allí palabras, situaciones, gestos que les hayan hecho sentir mal por su forma de ser, verse, hablar etc. Posterior se inició el ejercicio de escritura creativa guiado por las preguntas ¿Cómo me hizo sentir esas palabras, situaciones, gestos? Se dio la indicación de que este ejercicio les permitiera por medio de la escritura sacar de nuestra interioridad, esas cosas que nos preocupan, que nos afecta en nuestra cotidianidad.

Las dos últimas sesiones se llevaron a cabo en el semestre 2025-I, con el mismo curso que se había trabajado en el semestre 2024-II; tenían por objetivo comprender en profundidad las particularidades y las dinámicas de las afectaciones del régimen de normalidad en contexto de la práctica pedagógica relevante para la investigación

En la sesión 06 *Fragmentos de la Normalidad: Develando las Cicatrices Invisibles*; tuvo por objetivo identificar las manifestaciones del régimen de normalidad en el contexto escolar y cómo estas impactan emocionalmente a los estudiantes. La idea central fue generar un espacio de reflexión y diálogo seguro donde los/as estudiantes puedan identificar y explorar las heridas emocionales y las cicatrices que deja la imposición de un régimen de normalidad en la escuela. A través de la metáfora de lo roto, se invitó a reconocer cómo las expectativas y normas escolares pueden generar malestar, exclusión y diversas formas de violencia.

En la sesión 07 *Estrategias para Sanar y Construir desde la a-normalidad*; tuvo por objetivo fomentar la creatividad y la expresión artística como herramientas para la sanación y la resignificación de las experiencias. Se exploró colectivamente estrategias y posibilidades para recomponer las roturas y sanar las cicatrices emocionales identificadas en la sesión anterior. Se buscó fomentar la creación de nuevas narrativas y prácticas que desafíen el régimen de normalidad y promuevan un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso con la diversidad de cuerpos y experiencias.

Resultados y aprendizajes de la fase

Los talleres permitieron reconocer las experiencias y perspectiva de los estudiantes alrededor del régimen de normalidad y como este regula sus formas de vestir, expresarse o

relacionarse, reflexionaron sobre cómo estas normas reproducen desigualdades de género y sexualidad, así como situaciones de discriminación. Estas reflexiones sirvieron de base para el diseño de los guiones del podcast, donde les estudiantes transformaron sus vivencias en narrativas sonoras.

Esta primera fase constituyó el punto de partida del proceso investigativo, pues permitió comprender cómo el régimen de normalidad se manifiesta en la vida cotidiana de la escuela, al tiempo que visibilizó las formas en que les estudiantes lo cuestionan o resignifican. Las reflexiones y materiales surgidos de los talleres orientaron el diseño de la siguiente fase, centrada en la conformación del grupo focal y la producción del podcast como apuesta comunicativa *cuir*.

En síntesis, esta fase permitió diagnosticar el problema desde las voces de les estudiantes, consolidando la idea de que el podcast debía recoger y amplificar esas experiencias. A la vez, fortaleció el vínculo entre la maestra-investigadora y les estudiantes, generando un ambiente de cuidado y co-creación.

3.5.2. Fase 2. Creación colectiva de la apuesta comunicativa *cuir*

Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio

Propósito:

Generar un proceso de creación colectiva que permitiera a les estudiantes transformar sus experiencias, reflexiones y cuestionamientos frente al régimen de normalidad en relatos sonoros, dando forma a la apuesta comunicativa *cuir* a través de la producción de un podcast.

Descripción general:

La segunda fase se realizó en el primer semestre de 2025, a partir de la conformación de un grupo focal, integrado por 16 estudiantes del grado décimo que manifestaron interés en continuar el proceso creativo y reflexivo iniciado durante los talleres en el año 2024.

El grupo focal funcionó como un espacio de co-creación, diálogo, reflexión y colaboración, donde les participantes discutieron los temas más significativos surgidos durante la fase inicial y comenzaron a imaginar cómo trasladarlos a un formato sonoro. En este proceso, se discutieron ideas, se compartieron relatos personales y se tomaron decisiones colectivas sobre los contenidos, los roles y la estructura de los episodios.

Posteriormente, se llevó a cabo la grabación y edición del pódcast, que se consolidó como el producto educomunicativo cuir central de la investigación. La producción del pódcast no solo se consolidó como una herramienta pedagógica, sino también una técnica de recolección de información, pues permitió capturar las voces, emociones y reflexiones de les estudiantes. Cada episodio representó una narrativa colectiva que cuestionó la norma escolar y abrió posibilidades para imaginar otros modos de habitar la escuela desde una mirada cuir.

Proceso de creación colectiva:

El proceso creativo se desarrolló en varios momentos que combinaron la reflexión crítica, la escritura colaborativa y la creación sonora.

Selección de temas:

A partir de los talleres previos, les estudiantes junto con la maestra-investigadora eligieron los temas que consideraron más relevantes para visibilizar sus experiencias y cuestionar las normas escolares. Entre ellos se abordaron temas relacionados con el amor, la sexualidad, las tareas de cuidado en el hogar, el régimen de normalidad en la escuela y la necesidad de potenciar la agencia de les estudiantes.

Construcción de guiones:

Les estudiantes elaboraron colectivamente los guiones de los episodios del pódcast. La maestra-investigadora orientó esta construcción con sesiones colectivas donde se profundizó en el formato del pódcast, así como en la estructura de los guiones. Este proceso permitió resignificar las experiencias escolares desde la palabra propia y poner en común distintos modos de vivir la escuela.

La escritura de los guiones se realizó desde el horizonte de sentido que recogiera las narrativas de les estudiantes **como forma de construcción de conocimiento**, entendiendo que las narrativas propias posibilitan dar sentido a la experiencia y construir identidad. Desde una mirada cuir, el guion se convirtió en un acto político de escritura y autoafirmación, donde les estudiantes se reconocieron como sujetas capaces de producir discursos alternativos.

Los guiones se estructuraron de la siguiente forma: Saludo y bienvenida; Introducción de la temática y de la persona invitada para cada episodio; Problematicación de la temática a través de diferentes preguntas y finalmente, el cierre y despedida del episodio.

Grabación y producción sonora:

Una vez finalizados los guiones, y concretadas las fechas de disponibilidad de cada persona invitada se realizaron las grabaciones de los episodios, en las que les estudiantes asumieron distintos roles —locución, producción, edición o apoyo técnico—. El proceso de grabación se abordó como un ejercicio de aprendizaje colectivo, donde la práctica comunicativa permitió experimentar con la voz como herramienta de construcción de conocimiento. La producción del podcast fue acompañada por la maestra-investigadora, quien facilitó el uso de herramientas técnicas, pero respetó la autonomía creativa de los estudiantes.

Previo a las grabaciones de cada episodio se implementó un test de entrada con el objetivo de conocer las percepciones iniciales que tenían los estudiantes; en un ejercicio de tener una línea base. Luego de que terminaban el proceso de grabación, realizaban el mismo ejercicio con un test de salida, lo anterior con el fin de contrastar información y rastrear posibles impactos del ejercicio de grabación.

Resultados pedagógicos y metodológicos de la fase

La fase de creación y producción del podcast permitió consolidar un proceso de apropiación crítica de la palabra y del medio sonoro del podcast. Los estudiantes pasaron de narrar sus experiencias en los talleres a convertirlas en discursos públicos, visibilizando las tensiones entre la norma escolar y sus formas de habitar la escuela.

Desde la perspectiva comunicativa, esta fase reafirmó que los medios no son simples canales de transmisión, sino espacios pedagógicos que posibilitan el diálogo, la reflexión y la acción transformadora (Kaplún, 1998).

Además, el podcast se configuró como un espacio de enunciación, donde las voces, risas y silencios de los estudiantes se transformaron en herramientas de resistencia simbólica frente a la rigidez normativa. En síntesis, la segunda fase representó el momento creativo del proceso investigativo, donde los estudiantes, a través del grupo focal y la producción del podcast, transitaban de la reflexión a la acción comunicativa. Este proceso permitió articular la teoría y la práctica, materializando la propuesta comunicativa de enunciar en una experiencia sonora que amplificó las voces de los estudiantes y propició nuevas formas de pensar y habitar la escuela.

3.5.3. Fase 3. Reflexión de la experiencia comunicativa de enunciar

Propósito:

Reflexionar de manera crítica la experiencia desarrollada a lo largo del proceso investigativo, recuperando los sentidos, aprendizajes y transformaciones que emergieron de los talleres y de la producción del pódcast. Esta fase tuvo como finalidad interpretar los hallazgos desde la mirada reflexiva de la maestra-investigadora, articulando la experiencia vivida con las categorías teóricas de la investigación.

Descripción general:

Esta fase correspondió al momento de interpretación y reflexión cualitativa del proceso desarrollado. La fase se reorientó hacia una reflexión de la experiencia investigativa desde la maestra-investigadora, quien, a partir de los materiales producidos —guías de talleres, materiales producidos por los estudiantes, guiones y grabaciones del pódcast—, reconstruyó la experiencia en clave interpretativa y pedagógica.

Metodológicamente, esta etapa se sustentó en los planteamientos de Paulo Freire (1970) frente al concepto de praxis; proceso donde la acción y la reflexión se nutren mutuamente. Se analiza una situación para comprenderla y luego se actúa para transformarla. Asimismo, se retoman los aportes de Oscar Jara (2018), para quien la sistematización de experiencias implica volver sobre la práctica para realizar una reflexión crítica con el objetivo de otorgarle sentido, identificar aprendizajes y proyectar nuevos horizontes de acción educativa.

Desarrollo del proceso reflexivo

El proceso reflexivo se realizó a partir de una lectura interpretativa de los materiales producidos durante las fases anteriores. Esta revisión se desarrolló en tres momentos complementarios:

Revisión de las guías y materiales producidos en los talleres:

Se analizaron los materiales elaborados por los estudiantes durante los encuentros del segundo semestre 2024 y el primer semestre de 2025 con el propósito de identificar temas recurrentes, tensiones y aprendizajes emergentes. Este ejercicio permitió reconocer cómo los estudiantes expresaron sus vivencias frente a las normas escolares.

Lectura analítica de los guiones y grabaciones del pódcast:

Los guiones y audios producidos por los estudiantes fueron revisados en detalle, considerando los recursos narrativos, el tono de las voces, los silencios, las emociones y las temáticas abordadas. Este análisis buscó comprender cómo los participantes transformaron sus

reflexiones en discursos públicos y como estos en cierta medida desestabilizan el régimen de normalidad y potencian los procesos de agencia estudiantil.

Reflexión pedagógica sobre la práctica:

Finalmente, se realizó una reflexión crítica desde el rol de maestra-investigadora, orientada a comprender los impactos pedagógicos del proceso, las tensiones metodológicas y las potencialidades de la educomunicación cuir como propuesta pedagógica.

Esta tercera fase representó el momento de reflexión pedagógica sobre la experiencia educomunicativa cuir. A través de la sistematización de los materiales producidos y la lectura interpretativa de los aprendizajes emergentes, se logró comprender cómo la investigación favoreció procesos de diálogo, reconocimiento y transformación simbólica en el espacio escolar. Esta reflexión final permitió proyectar nuevos horizontes pedagógicos y consolidó la articulación entre la investigación, la acción y la práctica educativa.

En síntesis, las tres fases de la investigación se desarrollaron de manera articulada, promoviendo un proceso pedagógico de participación, reflexión y creación colectiva. A través de la metodología de la IAP, les estudiantes no solo fueron informantes, sino co-investigadoras que contribuyeron activamente a la comprensión y transformación de su entorno escolar. La experiencia permitió vincular la investigación con la acción educativa, materializando la propuesta educomunicativa cuir en la producción del pódcast que amplificó sus voces y cuestionó la normatividad vigente en la escuela.

3.6. Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta el formato de autorización de tratamiento de datos personales y de menores de edad de la Universidad Pedagógica Nacional¹⁶. En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), se priorizó el respeto, la autonomía y la participación consciente de les estudiantes en todas las etapas del proceso.

Previo al inicio del trabajo de campo en relación a la grabación y producción del podcast, se obtuvo el permiso por parte de la institución, así como el consentimiento informado les participantes y la autorización de sus acudientes, garantizando que comprendieran el propósito de la investigación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

¹⁶ Resolución 767 de 18 de junio de 2018

Durante los talleres, el grupo focal y la producción del pódcast, se procuró un ambiente de confianza y cuidado, en el cual les estudiantes pudieran expresarse libremente. Se establecieron acuerdos de respeto, enfatizando en la importancia de proteger la identidad y la integridad emocional de todas les participantes.

Para la difusión de los resultados, se evitó incluir datos que pudieran permitir la identificación de les estudiante. Las grabaciones del pódcast se usaron exclusivamente con fines académicos y pedagógicos, respetando el consentimiento otorgado.

Desde la perspectiva cuir y feminista, el cuidado se asumió no solo como una norma ética, sino como una práctica política de reconocimiento y respeto. La investigación buscó generar un espacio seguro, afectivo y reflexivo donde las voces de les estudiantes fueran escuchadas y valoradas como productoras legítimas de conocimiento.

En síntesis, la dimensión ética de la investigación se expresó en el compromiso de la maestra-investigadora por garantizar la participación libre, informada y respetuosa, y en la construcción de un proceso educativo basado en la confianza, la reciprocidad y el cuidado mutuo.

3.7. Análisis de la información

El proceso de análisis y reflexión de la información se realizó desde un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender los sentidos y significados que emergieron de los talleres y los episodios del pódcast.

Siguiendo a Mieles, M. Tonon, G. & Alvarado, S. (2012) para este proceso se empleó la técnica de análisis interpretativo, que se enmarca en la fenomenología social de Schutz, que es una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social, enfocada en explorar la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas. Esta metodología es especialmente pertinente en investigaciones de tipo participativo, ya que posibilita reconocer las voces y experiencias de les participantes como fuentes válidas de conocimiento, permite ir más allá del resumen de la información para lograr una lectura más profunda y rigurosa que evidencie las lógicas subyacentes y los nuevos sentidos contruidos en torno a la propuesta educomunicativa. Este enfoque es coherente con la perspectiva cuir que entiende las historias personales como actos de resistencia (flores, 2013) y con la educomunicación que privilegia las voces de les participantes como productoras de conocimiento (Kaplún, 1998).

Este análisis interpretativo se desarrolló de la siguiente forma: Primero; se organizó la información proveniente de los talleres y las grabaciones de los episodios. Segundo; se realizó una lectura detallada del material para identificar expresiones, metáforas y relatos recurrentes. Estas narrativas fueron agrupadas en relación con las categorías de investigación: educomunicación cuir, prácticas educativas cuir, régimen de normalidad y agencia estudiantil. Tercero; a partir del ejercicio interpretativo, se procedió a redactar los hallazgos derivados de la experiencia pedagógica. El análisis se sustentó en una perspectiva crítica, que reconoce que todo conocimiento es situado y que el papel de la investigadora no es neutral, sino interpretativo. Desde esta posición, la maestra-investigadora se asumió como sujeta participante del proceso, interpretando los discursos y vivencias desde su propia práctica pedagógica y su compromiso con la transformación educativa.

De esta manera, el análisis de la información permitió integrar los hallazgos empíricos con las categorías teóricas, dando lugar a una comprensión profunda de cómo la experiencia investigativa contribuyó a desafiar la norma escolar y a potenciar la agencia estudiantil.

4. Las Voces del Podcast Micrófonos de Papel: Análisis e Interpretación de la Experiencia Educomunicativa Cuir

Introducción

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de la experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de grado décimo de la IED La Toscana Lisboa, materializada en el podcast *Micrófonos de Papel: El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio*. Este análisis se inscribe en el paradigma socio-crítico, buscando no solo describir los fenómenos, sino desenmascarar las lógicas de opresión y normalización, así como potenciar las capacidades de agencia de los estudiantes. El análisis se construye desde una triangulación metodológica que articula: la primera fase de la investigación donde se desarrollaron los talleres realizados durante el diagnóstico participativo; la segunda fase de la investigación, que fue la creación colectiva del podcast y finalmente genera un diálogo con el marco conceptual que sustenta esta investigación.

El objetivo se centró en demostrar cómo esta apuesta educomunicativa cuir generó un proceso de enunciación que contribuyó a desestabilizar el régimen de normalidad y a potenciar la agencia transformadora de los estudiantes.

La estructura de este capítulo responde a las categorías conceptuales que organizan la investigación: educomunicación cuir, prácticas educativas cuir, régimen de normalidad y

agencia estudiantil. Sin embargo, es importante destacar que si bien estas categorías estructuraron la investigación no las concibo aisladas unas de las otras, por el contrario, estas dialogan entre sí, evidenciando la complejidad de la experiencia pedagógica.

Desde la perspectiva cuir que ha tejido esta investigación *-tal como mi madre con sus manos me enseñó a hilar y a cocer-*, este análisis privilegia las voces de les estudiantes como productoras legítimas de conocimiento. Sus narrativas no son datos por interpretar, sino enunciaciones políticas que desafían, cuestionan y resignifican el régimen de normalidad en los espacios educativos. Como señala valeria flores (2013), escribir desde lo cuir implica hacer estallar las redes de nominación de la lengua dominante; en consecuencia, este capítulo entreteje las voces estudiantiles con la reflexión teórica, construyendo un texto polifónico donde la interpretación investigativa dialoga de manera horizontal con las comprensiones que les estudiantes construyeron sobre su propio proceso. No se trata de traducir las experiencias estudiantiles a un lenguaje académico, sino de crear un espacio textual donde se entretejan las categorías conceptuales con la potencia de las narrativas de les estudiantes en el proceso vivido. Como maestra-investigadora, me posiciono desde el compromiso con una educación comunitaria transformadora, reconociendo una mirada que está situada en una perspectiva cuir y feminista que celebra la diferencia como potencia.

4.1. El Muro Desafiado: Cartografía del régimen de normalidad en las voces estudiantiles: Identificando las violencias naturalizadas

El punto de partida de esta investigación fue el reconocimiento de cómo el régimen de normalidad opera en la vida cotidiana de les estudiantes, generando violencias que, por naturalizadas, resultan invisibles. Los talleres desarrollados durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025 permitieron identificar las múltiples manifestaciones de este régimen en los ámbitos doméstico, escolar y comunitario.

Durante el Taller No. 2, titulado *Reconocer la diversidad para respetar la diferencia*, emergieron con particular fuerza las narrativas sobre la división sexual del trabajo en los hogares. Les estudiantes identificaron patrones que reproducen lo que Ochy Curiel (2013) denomina el régimen heterosexual como organizador de la vida doméstica:

"Mi hermana trabaja, mi mamá es ama de casa"... "En mi casa los hombres trabajan, beben y ya" (Estudiante participante, Taller 2)

Esta aparente descripción neutral esconde una naturalización profunda de roles diferenciados por género. Como señala Pierre Bourdieu (2000), la violencia simbólica opera precisamente cuando las estructuras de dominación se inscriben como evidencias naturales. La estudiante no cuestiona inicialmente esta división; simplemente la enuncia como realidad dada.

Sin embargo, otras narrativas evidencian fisuras en esta naturalización:

"Mi mamá trabaja de 6:00pm a 5:00am llega y se acuesta, se encarga de mantener la casa ordenada"... "Mi papá trabaja de 6:00am hasta las 6:00pm, los fines de semana se pone a ver partidos de futbol" (Estudiante participante, Taller 2)

Aquí se observa el concepto de doble jornada que el feminismo ha posicionado: la madre trabaja fuera del hogar en horario nocturno, pero además se encarga de todo lo relacionado con las tareas del hogar, mientras el padre, tras su jornada laboral, accede al descanso y el ocio. La estudiante, aunque no utiliza el término académico, está identificando una injusticia estructural.

La reflexión más elaborada provino de una estudiante que conectó su observación cotidiana con un análisis estructural:

"De manera general, puedo ver que la mayoría de trabajo designado a mujeres está relacionado a la limpieza y el cuidado. Eso no significa que no haya mujeres con puestos importantes, sino que el trabajo que implica la limpieza está muy normalizado en las mujeres de mi entorno... Mientras tanto, en el caso de los hombres es similar, solamente que en este caso el trabajo de proveedor está muy normalizado, siendo poco común encontrar a hombres en cargos de limpieza o de cuidado de otras personas" (Estudiante participante, Taller 2)

Esta narrativa evidencia lo que Freire (1970) denomina conciencia crítica: la estudiante no solo describe, sino que analiza, identificando patrones más allá de su experiencia individual. El régimen de normalidad, como plantea Foucault (2000), opera mediante la repetición que produce la ilusión de naturalidad; aquí, la estudiante desnaturaliza precisamente esa repetición.

Lo anterior, dialogan directamente con los planteamientos de María Lugones (2008) sobre la colonialidad del género. La división sexual del trabajo no es simplemente una costumbre sino un dispositivo del sistema moderno/colonial que asigna roles productivos/reproductivos de manera jerarquizada. En el contexto colombiano, esta jerarquización se intersecta con dimensiones de clase: las estudiantes describen hogares donde las mujeres realizan trabajo doméstico no remunerado mientras sostienen sus empleos formales en las empresas.

El episodio 2 *¿De verdad existe el 50 en 50 en el hogar?* y las Sesiones 1 y 2 demuestran que el Régimen de Normalidad se sostiene sobre un binario de género rígido que asigna roles laborales y de cuidado, naturalizando la desigualdad:

Evidencia de la Narrativa (Taller/Episodio)	Roles Asignados por el Régimen de Normalidad
Hombres: "Ser fuerte, no ser sensible" (Cita Taller 1); "trabaja, descansa, ve los partidos de futbol" (Cita Taller 2).	Manifestación del Patriarcado: El trabajo de proveedor masculino se <i>normaliza</i> hasta el punto de considerarse descanso sus deberes en el hogar. El rol masculino está exento del trabajo de cuidado, lo que la teoría <i>cuir</i> interpreta como un lugar de privilegio.
Mujeres: "Lloronas, mal miradas, interesadas" (Cita Taller 1); "trabaja, llega, hace comida, arregla la casa" (Cita Taller 2).	La mujer carga con el trabajo productivo y reproductivo, y es encasillada con adjetivos que la infantilizan desde términos como <i>lloronas</i> . El Régimen de Normalidad utiliza el género para distribuir la explotación del trabajo de cuidado.

Si el ámbito doméstico reveló la naturalización de la división sexual del trabajo, el espacio escolar emergió en los talleres como el espacio donde se regulan los cuerpos, las expresiones y las identidades. El Taller No. 5, *Violencias basadas en género: Desenredar el hilo*, generó narrativas especialmente potentes sobre cómo el régimen de normalidad opera mediante la vigilancia y el disciplinamiento.

En este taller, se propuso un ejercicio creativo donde les estudiantes identificaron en un monstruo, las narrativas palabras, situaciones y gestos que les habían hecho sentir mal por su forma de ser, verse o hablar. Las narrativas resultantes evidencian múltiples violencias:

"Me han hecho sentir mal cuando dicen algo de mi cuerpo o cuando no escuchan cuando hablo o no le generan importancia" (Estudiante participante, Taller 5)

Esta narrativa condensa dos violencias normalizadas en espacios escolares: la vigilancia sobre los cuerpos que no se ajustan a los cánones hegemónicos de belleza, y el silenciamiento de

voces consideradas prescindibles. Como señala Judith Butler (2007), el régimen de normalidad opera mediante la producción de cuerpos abyectos —aquellos que no importan, que no merecen ser escuchados.

“Termina el día y vuelvo a casa, me recibe mi familia con una sonrisa que pronto se desvanece, soy torpe [...] no paso mucho tiempo para que yo arruine algo... me duele pero mantiene mis pies en la tierra.” (Estudiante participante, Taller 5)

La estudiante describe la sonrisa forzada como una *performance* de supervivencia, un acto de simulación necesario para encajar en el discurso social de la felicidad y el éxito. Este hallazgo conecta con la noción de que el régimen de normalidad castiga la vulnerabilidad y la sensibilidad.

La violencia racista también emergió con claridad:

"Cuando me decían negro, que me blanqueara con clorox"... "Hay veces que estoy normal y me acerco a la gente de mi salón y me dicen que me quite negro" (Estudiante participante, Taller 5)

Estas narrativas evidencian lo que María Lugones (2008) conceptualiza como la intersección entre colonialidad del género y racialización. El régimen de normalidad en Colombia opera mediante la imposición de la blanquitud como horizonte de humanidad plena. El estudiante afrodescendiente experimenta su cuerpo racializado como abyecto, recibiendo mandatos explícitos de blanquearse que configuran violencia racial cotidiana naturalizada en el espacio escolar.

Una narrativa particularmente me hizo entender desde la poesía y lo sensible los impactos que genera el régimen de normalidad en las corporalidades que no se ajustan a las normas hegemónicas:

"En la noche silenciosa, las sombras se esconden, una flecha veloz y sigilosa se dirige hacia mi corazón. Con plumas de metal y veneno en su punta afilada y cruel, la traición se disfraza de amigo y ataca sin piedad ni duelo. La flecha de la traición deja una herida profunda, que duele más que cualquier dolor. Una frase solo una frase: ¡A usted quien le dijo que los hombres se ponen aretes! ¡Usar aretes es para un maricón!" (Estudiante participante, Taller 5)

Lo anterior representan esas otras formas escriturales que plantea val flores (2013) el estudiante utilizó recursos narrativos otros para expresar algo que probablemente no hubiera

podido enunciar en lenguaje directo: que la masculinidad hegemónica opera mediante violencias cotidianas que sancionan cualquier expresión considerada femenina en cuerpos leídos como masculinos. Siguiendo a Rita Segato (2018), estas son pedagogías de la crueldad que enseñan mediante el castigo qué cuerpos son posibles y cuáles no.

Estas violencias identificadas en los talleres encontraron elaboración más compleja en el Episodio 1 del podcast, *Ser Normal ¿Es Normal?* Donde el régimen de normalidad se posiciona como un sistema de control disciplinario sobre los cuerpos, emociones y roles. En el Episodio 1 del podcast (*Ser Normal ¿Es Normal?*), se evidencia esto desde la violencia normativa a partir de la experiencia autobiográfica del invitado:

“Yo cuando tenía 5 años, 6 años, comencé a tener memoria de mi vida y recuerdo que mi mamá, tenía unos tacones divinos, ella siempre se ponía tacones y yo un día me puse los tacones de mi mamá... mi papá al ver eso fue difícil... me quitó y me dijo, 'Eso no se hace, eso no es normal'. Y esa fue la primera frase que yo tengo guardada en mi memoria. No es normal.” (Invitado, Episodio 1)

Esta narración evidencia cómo la norma es internalizada desde la infancia a través de los contextos familiares, operando como un mecanismo de control. La normalidad no es una descripción, sino una orden impuesta por figuras de autoridad

La conexión entre ambas narrativas —la del estudiante que usa aretes y la del invitado al episodio 1 usando tacones en la infancia— evidencia la persistencia transgeneracional del régimen de normalidad. Lo que cambió entre la infancia del invitado y la adolescencia de los estudiantes no fue la existencia del régimen, sino la posibilidad de nombrarlo y cuestionarlo.

El Taller No. 2 incluyó a su vez un ejercicio que buscaba la construcción colectiva del muro de los estereotipos. A cada grupo se le asignó un grupo poblacional (personas migrantes, jóvenes, mayores, afrocolombianas, con discapacidad, etc.) y debían identificar estereotipos sociales. Las narrativas demuestran una comprensión interseccional de las opresiones:

“Estereotipos de personas afrocolombianas/palanqueras: Las mujeres tienen buen cuerpo, son muy bullosos, tienen mal olor, bailan bien salsa, que les gusta el pescado” (Estudiante participante, Taller 2)

“Estereotipos de personas con alguna discapacidad: Son completamente incapaces de ser un miembro funcional de la sociedad, suelen ser tratadas como infantiles o inconscientes en comparación al resto de personas” (Estudiante participante, Taller 2)

"Estereotipos de personas migrantes: Que son invasores o una amenaza para la seguridad nacional, que son portadores de enfermedades o problemas de salud, delincuentes o criminales" (Estudiante participante, Taller 2)

Estas narrativas evidencian que los estudiantes comprenden cómo el régimen de normalidad no opera solo sobre el género, sino que se intersecta con matrices de opresión como lo es el racismo, el capacitismo y la xenofobia. Como plantea María Lugones (2008), la colonialidad del género es inseparable de la colonialidad del poder que produce jerarquías raciales, étnicas y de clase.

Los talleres validan las conceptualizaciones teóricas desarrolladas en el marco de la investigación. El régimen de normalidad no es una abstracción teórica y académica sino una realidad vivida que los estudiantes experimentan cotidianamente. Foucault (2000) planteó que el poder moderno opera mediante la normalización; las narrativas estudiantiles evidencian cómo esta normalización se materializa en familias que naturalizan la doble jornada y la sobrecarga de tareas doméstica a las mujeres, escuelas que vigilan cuerpos racializados y feminizados, y comunidades que reproducen violencias interseccionales.

El régimen de normalidad como experiencia encarnada

El análisis de los talleres permite concluir que el régimen de normalidad no es algo externo que afecta a los estudiantes sino una realidad que atraviesa sus cuerpos, familias, escuelas y comunidades. Sin embargo —y esto es fundamental— los estudiantes no son víctimas pasivas de este régimen sino sujetos que lo experimentan críticamente, lo nombran y buscan resistirlo.

Los talleres funcionaron como espacios donde los estudiantes pudieron:

Visibilizar violencias naturalizadas, pudieron nombrar como violencia lo que antes aparecía como normalidad (la doble jornada femenina, el acoso escolar, la discriminación racial).

Conectar experiencias individuales con estructuras colectivas, reconocer que sus vivencias personales no son problemas individuales sino manifestaciones de sistemas de opresión más amplios.

Desarrollar vocabularios críticos, se apropiaron de conceptos como estereotipos, discriminación, roles de género, que les permitieron complejizar su comprensión.

Generar solidaridades, al reconocerse en las narrativas de sus compañeros, construyendo comunidad desde experiencias compartidas de no-normalidad.

Este último punto resulta particularmente significativo. Como señala Catherine Walsh (2013), las pedagogías decoloniales no solo transmiten conocimientos, sino que construyen comunidad desde las heridas y potencias compartidas. Los talleres operaron precisamente creando ese tejido comunitario que posteriormente se materializó en el podcast.

4.2. El Podcast Micrófonos de Papel como práctica educomunicativa cuir

Si los talleres permitieron identificar las manifestaciones del régimen de normalidad, el podcast *Micrófonos de Papel* se constituyó en el espacio donde les estudiantes transitaron de la problematización hacia la acción comunicativa transformadora. Este apartado analiza cómo el podcast materializó la apuesta de la educomunicación cuir propuesta conceptualmente en el marco teórico.

La educomunicación cuir, como se conceptualizó, implica cuestionar los códigos, lenguajes y narrativas dominantes que reproducen exclusiones. El podcast evidenció múltiples estrategias de desnaturalización:

En el Episodio 2, *¿De verdad existe el 50/50 en el hogar?*, la invitada, problematizó el uso cotidiano del término ayudar:

"A mí siempre me pareció muy curioso que cuando uno habla de las labores del cuidado, uno siempre habla de ayudar. Ay, sí, yo ayudo a mi mamá, ¿cómo a lavar la losa?, pero si yo ensució el plato, entonces, ¿por qué digo que la estoy ayudando?" (Invitada, Episodio 2)

"Tienes razón con lo que tú dices de que pues es como nuestra nuestras tareas... pues como tú dices, son como una obligación de parte de nosotros, pero también siento que tienen como algo que ver con ayudar a las personas" (Estudiante, Episodio 2)

Lo significativo es que la problematización del lenguaje no provino de una docente imponiendo lo correcto sino de un diálogo horizontal donde la invitada compartió su propia reflexión, generando que les estudiantes reconsideraran términos que utilizaban cotidianamente. Como plantea Kaplún (1998), la educomunicación opera mediante la problematización, no la transmisión vertical.

En relación con el episodio 2, en el episodio 4 *Tu voz, Tu Poder*, se revierte el estigma del *chisme*, al revalorizarlo como una forma válida de conocimiento colectivo y narración social: *"El chisme es espectacular... me gusta mucho eh chismear un poco a través de la historia... Es muy enriquecedor... uno se nutre más como a usted le pasó esto o usted qué haría en este caso."* (Invitada Episodio 4). La educomunicación cuir se manifiesta aquí al desjerarquizar las epistemologías, reconociendo que las narrativas marginales (como lo es el chisme, el rumor) son fuentes legítimas de saber para la acción comunitaria.

El Episodio 2 también cuestionó el concepto *50/50* que circula en discursos sobre equidad de género:

"El 50 y 50 pues probablemente no exista, o sea, puede variar. A veces puede ser de 80 y 60 o 50 y 40, o sea, no hay 50 y 50, varía mucho dependiendo de las ocasiones" (Estudiante, Episodio 2)

Esta intervención estudiantil evidencia apropiación crítica: el estudiante no repite un discurso feminista correcto sobre equidad, sino que lo problematiza desde su propia reflexión. La invitada profundizó en lo siguiente:

"Yo no creo que todos tengamos el 100% del tiempo... yo no puedo exigirle a mi papá que dé el 50% de su tiempo para las labores del hogar porque mi papá no tiene el 100% del tiempo disponible" (Invitada, Episodio 2)

Este intercambio evidencia lo que planto es la educomunicación cuir: desnaturalizar incluso conceptos progresistas cuando estos se vuelven fórmulas abstractas desconectadas de realidades concretas. Como señala Valeria Flores (2013), lo cuir no es aplicar mecánicamente categorías correctas sino mantener vigilancia crítica permanente, incluso sobre nuestros propios marcos interpretativos.

El Episodio 3, *Pasillos y Corazones*, abordó las relaciones amorosas en el colegio, tema generalmente silenciado en espacios educativos formales:

"En este capítulo hablaremos un poco sobre los temas que por lo general no se hablan muchos de ellos y son las relaciones amorosas en los colegios" (Estudiante, Episodio 3)

El invitado, legitimó lo anterior:

"Creo que muchas veces se privatizan ciertas cosas... el asunto erótico es algo privado, es algo de lo cual no se... Y creo que eso está mal porque eso nos ha llevado precisamente a muchos problemas" (Invitado, Episodio 3)

La decisión de abordar amor, sexualidad y deseo en un podcast escolar constituye en sí misma un acto de desnaturalización de las normas comunicativas hegemónicas que separan lo educativo (relacionado mayoritariamente a lo racional) de lo personal (como lo afectivo y lo corporal). Como analiza Alannis Bello (2018), las trans-pedagogías requieren precisamente romper estas dicotomías, reconociendo que la afectividad, el deseo y el erotismo son dimensiones constitutivas de la experiencia educativa que no pueden seguir siendo privatizadas.

La comodidad para hablar de la orientación sexual (Episodio 1), problematización de la distribución de las labores de cuidado en el hogar (Sesión 2) y de las relaciones erótico-afectivas (Episodio 3), demuestra que la educomunicación cuir permite un espacio de intimidad segura para la vulnerabilidad dentro de la escuela.

Estos hallazgos materializan lo que conceptualmente se propuso para desestabilizar el régimen de normalidad en el marco de la apuesta educomunicación cuir. Kaplún (1998) plantea que la educomunicación no transmite mensajes predeterminados, sino que genera procesos donde los participantes problematizan sus propios marcos interpretativos. El podcast evidenció precisamente esto: los estudiantes no aplicaron teorías feministas sobre división sexual del trabajo, sino que construyeron sus propias comprensiones.

La educomunicación cuir no solo cuestiona normas, sino que crea condiciones para que identidades históricamente silenciadas puedan enunciarse. El podcast generó múltiples espacios de enunciación:

El Episodio 1, inició con la presentación del invitado, persona no binaria, que compartió su experiencia:

"Yo soy una persona no binaria... y desde ahí son mis luchas. Y en lo educativo y en lo comunitario, porque yo soy educador popular, ha sido muy bello ver cómo llegó a sectores populares. Por ejemplo, yo trabajo en Ciudad Bolívar... Y en este lugar he llegado con esta enunciación y con mi forma de ser" (Invitado, Episodio 1)

La decisión de invitar e iniciar el podcast con el testimonio de una persona no binaria, fue una decisión política-pedagógica. En contextos escolares donde las identidades trans y no binarias suelen ser invisibilizadas o patologizadas, que mi amigo haya estado allí y se haya presentado como un educador comunitario, intelectual y productor legítimo de conocimiento constituye una subversión epistemológica. Como plantea Guacira Lopes Louro (2004), las pedagogías cuir deben cuestionar quién tiene autoridad para hablar sobre género y sexualidad;

aquí, la autoridad no proviene de un título académico, sino de la experiencia encarnada de habitar márgenes.

Les estudiantes se identificaron inmediatamente:

"Quería retomar un poco lo que nos la historia que nos dijo nuestro invitade, porque yo puedo decir que me siento identificado con lo que dice... No me he sentido normal en mi familia, principalmente con mi padre" (Estudiante, Episodio 1)

Este reconocimiento evidencia que el podcast generó lo que Catherine Walsh (2013) denomina pedagogía de las heridas: espacios donde sujetos que comparten experiencias de marginalización pueden reconocerse mutuamente, construyendo comunidad desde vulnerabilidades compartidas.

El Episodio 2 creó un espacio para que la invitada pudiera narrar la invisibilización del trabajo de cuidado:

"Yo pude hoy salir de mi casa a las 11 de la mañana porque mi mamá fue la que hizo el desayuno, fue la que lavó la ropa que me puse hoy, es la que hace el almuerzo en mi casa" (Invitada, Episodio 2)

Esta narrativa hace visible lo que Silvia Federici conceptualiza como el trabajo reproductivo no remunerado que sostiene el capitalismo. La invitada no solo informa sobre esta realidad, sino que la denuncia políticamente, conectando su experiencia personal con análisis estructural:

"Ese tiempo, por ejemplo, no se le paga. Sí. O sea, que eso es un trabajo que no recibe una remuneración económica" (Invitada, Episodio 2)

Les estudiantes conectaron inmediatamente esta reflexión con sus propias realidades:

"A lo mejor mi mamá no se abre mucho en ese tema, pero obviamente uno no se da cuenta cuando, no sé, llegas en ese punto que eh ves a tu mamá como cansada, como con que hace las cosas, pero como que está como de caída. Uno se da cuenta más que todo de parte por mamá, porque ella sí no es tan abierta como a decirme como, "Ay, me siento cansada, me siento así." Y pues de mi parte no me atrevo a preguntarle, pero pues sí lo he notado" (Estudiante, Episodio 2)

Este intercambio evidencia cómo el podcast operó como espacio donde experiencias cotidianas (madres cansadas, doble jornada) pudieron ser nombradas, teorizadas y politizadas.

Como plantea Kaplún (1998), la prealimentación genuina implica partir de las experiencias de las comunidades; aquí, las experiencias domésticas se convirtieron en contenido educativo legítimo.

En el Episodio 3 se visibilizó explícitamente las diversidades sexuales:

"Puede pasar también hombre, hombre, mujer, mujer y a ella... Yo creo que hay muchos estudiantes... que pueden tener dos mamás, dos papás y nunca lo van a mencionar" (Invitado, Episodio 3)

En contextos escolares donde la heterosexualidad opera como norma obligatoria (Butler, 2007), nombrar la posibilidad de familias homoparentales constituye un acto político. El invitado no solo habló sobre diversidad sexual, sino que cuestionó el silenciamiento institucional:

"Y prefieren decir, 'Yo solo tengo mamá o solo tengo papá por no querer asumir esa incomodidad'" (Invitado, Episodio 3)

El Episodio 4, *Tu Voz, tu Poder*, operó como meta-reflexión donde les estudiantes reconocieron sus propios saberes:

"En este capítulo hablaremos un poco sobre cómo los y las estudiantes podemos ser agentes de cambio en la escuela y como este podcast es una herramienta para escuchar nuestras voces" (Estudiante, Episodio 4)

Lorena, invitada, posicionó explícitamente los conocimientos estudiantiles:

"Ustedes son conscientes, tienen un potencial muy grande y me hacen creer en el poder de la educación, en el poder de decidir y en el poder de nosotros como jóvenes" (Invitada, Episodio 4)

Esta validación es significativa porque opera como reconocimiento adulto de autoridad juvenil. Como plantean Duschatzky y Corea (2009), en contextos de declive institucional, las juventudes construyen saberes que no siempre son reconocidos por marcos adultocéntricos. El podcast subvirtió esta lógica: les adultes invitadas no llegaron a enseñar sino a validar, acompañar y aprender.

Estos espacios de enunciación materializan lo propuesto metodológicamente como Investigación Acción Participativa. Les estudiantes no fueron objetos de estudio sino sujetos que decidieron qué temas abordar, como y qué preguntas formular. Como plantea Fals Borda (1978),

la IAP implica que las comunidades se reconozcan como productoras de conocimiento válido; el podcast evidenció precisamente esto.

El podcast donde las voces del salón cerrado hablan y las ideas rompen el silencio: Utilización subversiva del medio sonoro

El formato del podcast constituyó en sí mismo una subversión de las jerarquías comunicativas tradicionales en contextos escolares. Tres dimensiones resultan particularmente significativas:

El podcast como ruptura del silencio escolar, esto se refleja en el cierre de todos los episodios: *Recuerden que las ideas rompen el silencio* (Cierre de todos los episodios) Este lema no es decorativo, para que los audios suenen bien, por el contrario, es acto político, porque fue pensado por les estudiantes y se convirtió en una frase que abre y cierra cada uno de los episodios del podcast.

"Me parece muy lindo que tengan un espacio para hablar de pronto lo que uno no puede hablar en otros lados, porque eso pasa mucho en el colegio" (Invitada, Episodio 4)

El silencio que el podcast rompe no es cualquier silencio sino el del régimen de normalidad impone sobre sexualidades, afectividades, deseos y cuerpos que no se ajustan a lo esperado. Como plantea Foucault (2000), el poder no opera solo reprimiendo sino produciendo discursos; sin embargo, también opera silenciando ciertos temas. El podcast subvierte este silenciamiento.

Apropiación juvenil del medio sonoro del podcast, cada uno de los episodios del podcast tenía la siguiente intro *"Hola, queridas y queridos oyentes. Bienvenidos al primer episodio del podcast micrófonos de papel, un podcast hecho por y para jóvenes"* (Introducción Episodios del Podcast)

Esta afirmación —"hecho por y para jóvenes"— marca una ruptura con las jerarquías etarias tradicionales en producción comunicativa. Les estudiantes no fueron talleristas que ejecutaron un guion adulto sino productores autónomos que decidieron temas, estructura, preguntas. Como evidencia el análisis de los episodios, algunas preguntas fueron incómodas incluso para les invitades, demostrando que les estudiantes ejercieron una autonomía en la producción que contribuye a los procesos de agencia estudiantil.

Intimidad del formato como condición para abordar temas sensibles

"Es distinto hablar como en un salón frente a 40 pelados a tener como una conversación como más íntima" (Invitada, Episodio 2)

El podcast genera una intimidad específica que permite abordar temas que en aulas tradicionales resultarían difíciles. Esta intimidad no es técnica sino política: cuando hablamos por un micrófono, sin las miradas vigilantes del salón, se habilitan enunciaciones que de otro modo serían censuradas (por otros o por auto-censura).

La utilización subversiva del podcast materializa lo que Polo Rojas (2025) conceptualiza como *queerificar la educomunicación*: usar tecnologías comunicativas no para reproducir normas sino para desafiarlas. El podcast no fue un medio neutral sino una herramienta política que les estudiantes apropiaron para fines transformadores.

El podcast como dispositivo educomunicativo cuir

El análisis de los cuatro episodios permite concluir que el Podcast Micrófonos de Papel materializó efectivamente una apuesta educomunicativa cuir. No se trató simplemente de hacer un podcast sobre género sino de crear un espacio comunicativo que: desnaturalizó normas, cuestionó lenguajes, conceptos e instituciones naturalizados (el ayudar, el "50/50", la privatización del erotismo). Legitimó identidades marginalizadas; posicionó a personas no binarias, saberes juveniles, experiencias de cuidado femenino como productores legítimos de conocimiento. Subvirtió jerarquías, pues invirtió las relaciones tradicionales adulto-joven, experto-novato, mediante horizontalidad dialógica. Finalmente, generó una intimidad transformadora; porque creó condiciones para hablar de lo que normalmente no se habla en espacios escolares.

La educomunicación cuir no es una fórmula a aplicar sino un horizonte que se materializa situadamente. En esta experiencia, se materializó mediante: problematización permanente (todas las afirmaciones eran preguntadas), construcción colectiva (ningún conocimiento se impuso verticalmente), pedagogía del cuidado (se validaron vulnerabilidades compartidas), y celebración de la diferencia (lo anormal fue reposicionado como potencia, no déficit).

4.3. Prácticas educativas cuir: Metodologías emergentes en el proceso

Si el podcast materializó la apuesta educomunicación cuir, el análisis del proceso completo, es decir, los talleres y la producción del podcast permite identificar prácticas

educativas cuir que emergieron situadamente. Este apartado sistematiza las metodologías que resultaron transformadoras.

4.3.1. Problematicación permanente como estrategia pedagógica

Tanto en los talleres como en el podcast, la problematicación constituyó el eje metodológico central. Siguiendo a Valeria Flores (2013), las pedagogías cuir operan mediante interrupciones que cuestionan certezas.

En el Episodio 1, la persona invitada invirtió la pregunta que le formularon:

"¿Tú qué entiendes por normalidad?"

"Bueno, yo les puedo devolver la pregunta. Claro que sí. Pero les voy a preguntar otra cosa. ¿Ustedes qué entienden por una identidad no binaria?" (Invitada, Episodio 1)

No es evasión sino pedagogía cuir: en lugar de definir normalidad abstractamente, obliga a les estudiantes a confrontar aquello que la normalidad excluye. Como señala Valeria Flores (2013), lo cuir opera haciendo visible lo que la norma invisibiliza; aquí, la pregunta sobre identidad no binaria es la pregunta sobre normalidad, porque solo comprendiendo qué se excluye podemos entender cómo opera la norma.

En el Episodio 3, el invitado cuestionó la distinción amor/enamoramiento:

"Una cosa es el enamoramiento... pero eso no es amor... creo que normalmente es lo que la modernidad nos ha vendido, una idea muy abstracta del amor" (Invitado, Episodio 3)

Esta problematicación generó una reflexión inmediata en les estudiantes, quienes comenzaron a reconsiderar sus propias experiencias afectivas. Como plantea Alannis Bello (2018), las trans-pedagogías requieren incomodar, no confirmar certezas. El invitado no ofreció una definición correcta de amor sino que desestabilizó las concepciones románticas naturalizadas.

En el Episodio 2, también podemos ver cómo se da esta problematicación. La invitada conectó experiencias domésticas con políticas públicas:

"¿Qué hacen para que eso no pase? O sea, si a ti no te gusta que solo tu mamá haga las tareas del hogar, entonces, ¿qué hacen?" (Invitada, Episodio 2)

Esta pregunta transita de la descripción (mi mamá hace todo) a la responsabilidad (¿qué hago yo?) y finalmente al análisis estructural (introduciendo conceptos como carga mental, techo de cristal y políticas de cuidado). Como plantea Freire (1970), la problematicación conecta

las experiencias con las dinámicas estructural, facilitando el tránsito de la conciencia ingenua hacia la crítica.

En los talleres, la problematización operó mediante preguntas generadoras. Por ejemplo, el Taller 1 inició preguntando: *¿Qué elementos caracteriza a una mujer? ¿Qué elementos caracteriza a un hombre?* Estas preguntas aparentemente simples generaron que les estudiantes posteriormente pudieron problematizar: *¿por qué asignamos esos adjetivos? ¿son naturales o contruídos?*

La problematización no fue técnica externa sino metodología incorporada. Para el Episodio 4, les estudiantes ya problematizaban autónomamente:

"¿Por qué crees que a veces cuesta que las voces de los estudiantes sean escuchadas en las escuelas?" (Estudiante, Episodio 4)

Esta pregunta evidencia apropiación metodológica: le estudiante no pregunta *¿nos escuchan?* (que sería una pregunta cerrada o plana) sino *¿por qué no nos escuchan?* (pregunta que exige análisis estructural). Como señala Kaplún (1998), la educomunicación no transmite respuestas sino genera capacidad autónoma de problematización.

4.3.2. Pedagogía del cuidado y construcción colectiva

Si la problematización se configuro como el impulso inicial de las reflexiones, la pedagogía del cuidado constituyó el ambiente afectivo que hizo posible el proceso. Como conceptualiza Alannis Bello (2018), las trans-pedagogías requieren espacios seguros donde la vulnerabilidad sea reconocida como potencia, no debilidad.

En el Episodio 1, le invitade validó explícitamente las experiencias dolorosas compartidas:

"Yo quiero agradecer por abrir su corazón para contarme estas cosas porque eh incluso se me pone la piel de gallina porque recuerdo que yo también estuve en su lugar, yo también fui estudiante, yo también pasé por un colegio y muchas veces sentí que estaba sola en el mundo" (Invitade, Episodio 1)

Esta validación no es empatía, sino que constituye un reconocimiento político; le invitade posiciona la vulnerabilidad como experiencia compartida que construye comunidad.

"Quería retomar un poco la historia que nos dijo nuestro invitade, porque yo puedo decir que me siento identificado con lo que dice... No me he sentido normal en mi familia" (Estudiante, Episodio 1)

A lo largo de los episodios, los conceptos no fueron definidos por un experto sino contruidos polifónicamente. En el Episodio 1:

"¿Qué es la adolescencia?" (Invitado, Episodio 3)

"La adolescencia es una etapa muy importante... donde empezamos a experimentar, a descubrir nuestra personalidad" (Estudiante)

"Yo veo la adolescencia más allá de una etapa de vida, como una experiencia de vida" (Invitado, Episodio 3)

Este intercambio evidencia construcción horizontal: le estudiante ofrece una definición, el invitado no la descarta, sino que la expande, invitando a comprenderla de otra manera. Como plantea Kaplún (1998), la educomunicación facilita que los participantes construyan sus propias comprensiones, no que reproduzcan definiciones correctas.

El Episodio 2 abordó explícitamente el cuidado como contenido (trabajo doméstico, carga mental). Pero el cuidado también operó como metodología: la invitada validó constantemente las intervenciones estudiantiles, conectándolas con marcos conceptuales sin descalificarlas:

"A mí siempre me pareció muy curioso que cuando uno habla de las labores del cuidado, uno siempre habla de ayudar... si yo ensucié el plato, entonces, ¿por qué digo que la estoy ayudando?" (Invitada, Episodio 2)

Vanessa no dijo están equivocados al usar ayudar, sino que compartió su propia reflexión, permitiendo que los estudiantes reconsideraran sin imponer. Esta es pedagogía del cuidado: problematizar sin violentar, invitar a pensar sin descalificar.

En los talleres, el cuidado operó mediante múltiples decisiones metodológicas. Por ejemplo, en el Taller 5, donde se trabajó con el monstruo de las narrativas, se aclaró explícitamente:

"Este ejercicio les permitirá por medio de la escritura sacar de la interioridad, esas cosas que nos preocupan, que nos afecta en nuestra cotidianidad" (Orientación Taller 5, Planeación Pedagógica del proceso de investigación)

La orientación sacar de nuestra interioridad, es significativa: no se trató de confesar ante una autoridad sino de externalizar mediante escritura creativa lo que duele, en un espacio seguro donde esas narrativas serían validadas, no juzgadas.

El Taller 6, Fragmentos de la Normalidad: Develando las Cicatrices Invisibles, operó explícitamente desde la metáfora del cuidado de heridas:

"La idea central fue generar un espacio de reflexión y diálogo seguro donde los/as estudiantes puedan identificar y explorar las heridas emocionales y las cicatrices que deja la imposición de un régimen de normalidad" (Objetivo Taller 6)

El Taller 7 continuó esta línea:

"Explorar colectivamente estrategias y posibilidades para recomponer las roturas y sanar las cicatrices emocionales" (Objetivo Taller 7)

Esta secuencia metodológica —identificar heridas (Taller 6), buscar sanación colectiva (Taller 7)— materializa la pedagogía del cuidado propuesta por Alannis Bello (2018): no negar el dolor sino transformarlo colectivamente. Estas estrategias de reparación que se configuran como practicas educativas cuir, demuestra que la pedagogía debe ser una apuesta comunitaria que no teme abordar el dolor para crear lazos de cuidado entre pares, opuestos a la lógica del castigo.

4.3.3. Centralidad de la experiencia y saberes situados

Una característica transversal del proceso fue el reconocimiento de las experiencias vividas como fuentes legítimas de conocimiento. Esto se materializa en tres dimensiones:

- Narrativas autobiográficas como pedagogía

En el Episodio 1, le invite estructuró su intervención como relato autobiográfico:

"Yo cuando tenía 5 años, 6 años, comencé a tener memoria de mi vida... mi papá al verme con los tacones de mi mamá... me dijo, 'Eso no se hace, eso no es normal'" (Invite, Episodio 1)

Esta narrativa no es una simple anécdota, sino una práctica educativa cuir. Como plantea Valeria Flores (2013), escribir cuir implica poner el cuerpo: le invite no informa sobre identidades no binarias desde una posición externa sino que narra su propia experiencia de enfrentar el régimen de normalidad. Esta metodología es profundamente cuir: el conocimiento no es abstracto sino encarnado.

- Validación de saberes cotidianos

En el Episodio 2, las experiencias domésticas de les estudiantes fueron validadas como conocimiento:

"Bueno, y en mi caso, pues mi mamá es la que se preocupa mayormente por mis hermanos y por mí y es la que hace la comida también, se carga de las labores de la casa y lo demás, pero pues en gran parte yo siento que no está tan bien como pues por mi mamá pues que se encargue de todas las cosas que ella tiene que hacer en la casa. Me gustaría también como que nos repartiéramos las tareas entre todos y que no fuera solamente la mujer"
(Estudiante, Episodio 2)

La invitada no descartó esta descripción, sino que la conectó con conceptos académicos (carga mental, techo de cristal), demostrando que les estudiantes ya sabían sobre división sexual del trabajo, aunque no utilizaran esa terminología. Como plantea Freire (1970), les educadores reconocen que les educandos ya tienen conocimientos valiosos; la tarea no es llenar cabezas vacías sino facilitar que esos conocimientos se problematicen.

- **Conexión experiencia-teoría**

El proceso evidenció múltiples momentos donde experiencias personales se conectaron con marcos conceptuales:

Les estudiantes describieron cansancio materno; la invitada introdujo el concepto de carga mental. Les estudiantes identificaron discriminación escolar; le invitada introdujo el concepto de régimen de normalidad. Les estudiantes narraron y preguntaron sobre relaciones amorosas; el invitado introdujo diferencia amor/enamoramiento

Esta conexión no fue unidireccional, sino dialéctica: las experiencias de les estudiantes evidenciaron límites de marcos teóricos, obligando a complejizarlos. Por ejemplo, le estudiante que cuestionó el 50/50 obligó a que la invitada complejizará discursos sobre equidad, reconociendo que distribuciones exactas pueden ser irreales en contextos de precariedad.

Las Prácticas educativas cuir como metodologías situadas

El análisis permite identificar que las prácticas educativas cuir no son técnicas aplicables mecánicamente sino metodologías que emergen situadamente cuando se comprometen con:

1. **Problematicación permanente:** Cuestionar certezas, invertir preguntas, conectar experiencias individuales con estructuras colectivas.
2. **Pedagogía del cuidado:** Reconocer vulnerabilidades, validar experiencias dolorosas, construir conocimiento desde heridas compartidas.

3. **Centralidad de la experiencia:** Partir de saberes cotidianos, validar narrativas autobiográficas, conectar experiencias con marcos conceptuales
4. **Construcción horizontal:** No imponer definiciones sino facilitar construcciones colectivas donde todos aportan.
5. **Reconocimiento de diferencias:** No homogeneizar experiencias sino celebrar la multiplicidad de posicionamientos, trayectorias y saberes.

Como señala Valeria Flores (2013), las pedagogías cuir no constituyen un método sino una apuesta ético-política por transformar los modos de producción de conocimiento. Esta investigación evidenció que cuando se crean condiciones (espacios seguros, horizontalidad, validación de experiencias), emergen metodologías situadas que responden a las necesidades específicas de cada contexto. Puedo afirmar que no existe el método cuir a replicar; existen principios cuir que, situados creativamente, generan prácticas transformadoras.

4.4. Agencia estudiantil: Transformaciones documentables

Si veníamos analizando cómo el proceso cuestionó el régimen de normalidad y materializó la apuesta educomunicación cuir, este apartado se centra en las transformaciones identificables en los estudiantes. Siguiendo a Freire (1970), la agencia no es algo que se otorga, sino la capacidad que se desarrolla mediante una praxis reflexiva. El análisis identifica cuatro dimensiones de agencia que se fortalecieron progresivamente.

4.4.1. Agencia comunicativa: De receptores a productores

La transformación más evidente fue el desarrollo de una capacidad comunicativa autónoma. Los estudiantes transitaron de ser receptores de mensajes a productores activos de contenidos transformadores.

El podcast no fue un ejercicio escolar sino apropiación de un medio comunicativo como acto político. Los estudiantes decidieron: qué temas abordar; qué preguntas formular, construyeron guiones que incluían preguntas incómodas y cómo estructurar los episodios, decidieron formato (saludo, introducción temática, diálogo con invitada, cierre).

Esta apropiación no fue decorativa. Como reconoce la invitada en el Episodio 4:

"Me parece muy lindo que tengan un espacio para hablar de pronto de lo que uno no puede hablar en otros lados, porque eso pasa mucho en el colegio" (Invitada, Episodio 4)

La agencia comunicativa se evidencia en que los estudiantes crearon colectivamente un espacio para hablar de temas considerados tabú. Como plantea Kaplún (1998), potenciar al educando como emisor es acto político que redistribuye poder simbólico.

A lo largo de los episodios, las preguntas se complejizaron:

Episodio 1 (inicial):

"¿Tú qué entiendes por normalidad?" (Pregunta conceptual básica)

Episodio 3 (intermedio)

"¿Qué piensas cuando el hombre invita a la mujer a salir y a la hora de pagar no le avisa nada y le dice 50/50?" (Pregunta que problematiza situación concreta)

Episodio 3 (avanzado):

"¿No crees que sería un poco incómodo preguntarlo o cuál sería la manera correcta para hacerlo?" (Meta-pregunta sobre condiciones del diálogo mismo)

Episodio 4 (meta-reflexivo):

"¿Por qué crees que a veces cuesta que las voces de los estudiantes sean escuchadas en las escuelas?" (Pregunta estructural sobre poder)

Esta progresión evidencia desarrollo de agencia comunicativa: los estudiantes no solo hacen preguntas, sino que construyen interrogaciones cada vez más complejas que exigen análisis estructural, no respuestas simples.

Los estudiantes no reprodujeron discursos correctos, sino que construyeron posicionamientos propios, incluso cuando resultaban incómodos. En el Episodio 3, una estudiante defendió el derecho al aborto con argumento que evadió moralismo:

"Me parece un poco injusto con la criatura... porque hay veces... no tienen dinero como para pagar los pañales... y lo tienen porque simplemente porque las obligaron" (Estudiante, Episodio 3)

Este argumento no repite fórmulas feministas abstractas (mi cuerpo, mi decisión) sino que construye justificación situada: es injusto traer una niña a condiciones de precariedad por obligación. La agencia comunicativa se evidencia precisamente en esta capacidad de construir argumentos propios.

Los test aplicados antes y después de cada grabación evidenciaron transformaciones perceptivas. Por ejemplo, en el Episodio 1, les estudiantes escribieron en el test de salida:

"Sí, consideramos que nuestra mente se amplió a nuevas experiencias y perspectivas en personas que se salen de la normativa"

Esta reflexión evidencia que el proceso comunicativo no fue solo grabar un podcast, sino un espacio de transformación cognitiva donde les estudiantes reconsideraron marcos interpretativos naturalizados.

4.4.2. Agencia cognitiva: Desarrollo de pensamiento crítico

La agencia no se limitó a lo comunicativo, sino que implicó también el desarrollo de capacidades analíticas.

A lo largo del proceso, les estudiantes se apropiaron de conceptos académicos complejos, pero no mecánicamente sino críticamente. En el Episodio 2:

"El 50 y 50 pues probablemente no exista, o sea, puede variar" (Estudiante, Episodio 2)

Este estudiante no aplicó el concepto 50/50, sino que lo problematizó desde su propia reflexión. Como señala Freire (1970), la educación liberadora no deposita contenidos, sino que genera capacidad autónoma de análisis. Aquí, le estudiante evidenció precisamente esa autonomía.

Algunos conceptos que les estudiantes incorporaron críticamente desde la producción del podcast fueron:

- **Régimen de normalidad:** Comprendieron que la normalidad no es natural sino construcción que excluye diferencias.
- **Carga mental:** Identificaron una dimensión invisible del trabajo doméstico.
- **Techo de cristal:** Reconocieron barreras estructurales que enfrentan mujeres.
- **Estereotipos:** Analizaron cómo estos limitan posibilidades de grupos poblacionales y generan violencias
- **Roles de género:** Comprendieron que masculinidad/feminidad son construcciones, no esencias.

La apropiación fue crítica porque les estudiantes utilizaron estos conceptos para analizar sus propias realidades, no solo para responder correctamente. Como evidencia una narrativa del Taller 2:

"De manera general, puedo ver que la mayoría de trabajo designado a mujeres está relacionado a la limpieza y el cuidado... el trabajo de proveedor está muy normalizado, siendo poco común encontrar a hombres en cargos de limpieza" (Estudiante, Taller 2)

Esta narrativa evidencia pensamiento analítico: no solo describe, sino que identifica patrones (la mayoría, está normalizado, poco común), demostrando capacidad de análisis y reflexión desde observaciones particulares.

Una dimensión particularmente significativa fue el desarrollo de comprensión interseccional. En el Taller 3, les estudiantes identificaron cómo múltiples opresiones se intersectan:

Ilustración 13

Collage Taller 3



Nota. Collage producido por un estudiante que participó en el taller 3. Fuente propia

Esta reflexión conecta etnia, clase y colonialidad cultural, evidenciando comprensión de que las opresiones no operan aisladamente sino articuladas. Como plantea María Lugones (2008), la colonialidad del género es inseparable de otras colonialidades; le estudiante comprende esto sin haber leído a Lugones, desde su propia experiencia analizada críticamente.

En el Episodio 1, otra estudiante conectó género, cultura y clase:

"Estamos perdiendo identidad cultural... todo el mundo escucha reggaetón, pero nadie escucha cumbia " (Estudiante, Episodio 1)

Esta conexión entre homogeneización cultural, pérdida de identidad y discriminación étnica evidencia pensamiento complejo que articula múltiples dimensiones.

Estas transformaciones cognitivas validan los planteamientos de Catherine Walsh (2013) sobre pedagogías decoloniales. Walsh sostiene que estas pedagogías no transmiten conocimientos, sino que desarrollan capacidad autónoma de pensamiento desde posicionamientos situados. El proceso evidenció precisamente esto: les estudiantes no memorizaron conceptos, sino que desarrollaron marcos interpretativos propios que les permiten analizar críticamente sus realidades.

4.4.3. Agencia política: Posicionamientos y capacidad transformadora

La dimensión quizás más potente de agencia fue el desarrollo de posicionamientos políticos claros y el reconocimiento de capacidad transformadora.

A lo largo del proceso, les estudiantes construyeron y defendieron posicionamientos sobre temas considerados polémicos:

Sobre derechos sexuales y reproductivos (Episodio 3):

"Yo siendo hombre... yo embarazo una muchacha y la muchacha no lo quiere tener, yo la apoyo porque como dices tú, es cuerpo de ella" (Estudiante, Episodio 3)

Este posicionamiento es significativo por múltiples razones: un estudiante varón reconoce autonomía corporal femenina, lo hace públicamente en un podcast, fundamenta su posición en argumentos *es cuerpo de ella*, no en autoridades externas.

Sobre justicia reproductiva (Episodio 3):

"Me parece un poco injusto con la criatura... porque hay veces... no tienen dinero como para pagar los pañales... y lo tienen porque simplemente porque las obligaron" (Estudiante, Episodio 3)

Este argumento conecta derechos sexuales y reproductivos con justicia social: no es solo derecho a decidir abstracto sino reconocimiento de que obligar maternidades en contextos de precariedad constituye violencia tanto hacia madres como hacia niños.

Sobre diversidad sexual (Episodio 1):

"Mientras no te hagas daño a ti mismo ni le hagas daño a nadie, pues nadie se tiene que meter ahí. Y el gusto musical, la orientación sexual, la identidad de género... todo es parte de nuestra identidad" (Estudiante, Episodio 1)

Esta defensa de diversidades no apela a tolerancia condescendiente, sino a reconocimiento de que identidades diversas son legítimas en sí mismas, no excepciones a tolerar.

Auto-reconocimiento como agentes de cambio

La manifestación más potente de agencia política fue el reconocimiento estudiantil como sujetos transformadores. Este reconocimiento se desarrolló progresivamente:

Episodio 1 (reconocimiento inicial):

"Esto que están haciendo hoy es una manera de romper con ese régimen de normalidad" (Invitado, Episodio 1)

Episodio 3 (conciencia de impacto):

"Nunca permitan que nadie les diga cómo ser. Ustedes son los que deciden cómo ser y de esa manera rompemos con ese régimen" (Invitado, Episodio 3)

Episodio 4 (auto-reconocimiento pleno):

"En este capítulo hablaremos un poco sobre cómo los y las estudiantes podemos ser agentes de cambio en la escuela" (Estudiante, Episodio 4)

Este tránsito —desde el reconocimiento externo (Episodio 1) hasta el auto-reconocimiento (Episodio 4)— evidencia desarrollo de conciencia política. Como plantea Freire (1970), la agencia implica que les oprimidos se reconozcan como sujetos históricos capaces de transformar su realidad. El proceso evidenció precisamente este reconocimiento.

Los talleres funcionaron como espacios preparatorios donde se gestó esta agencia política. *En el Taller 7, Estrategias para Sanar y Construir desde la a-normalidad*, les estudiantes identificaron acciones concretas de resistencia:

"Cuando tú dices, 'Quiero escuchar mi música, quiero tener mis rizos, quiero ser callado y esa es mi forma de ser'... Esas son formas de romper la normalidad" (Invitado, Episodio 1)

La identificación de que decisiones cotidianas (qué música escuchar, cómo vestir, cómo hablar) son actos políticos evidencia comprensión sofisticada de que el poder no solo se resiste mediante grandes acciones sino mediante micropolíticas cotidianas. Como plantea Valeria Flores (2013), lo que opera precisamente en esas micropolíticas que desestabilizan normas desde lo cotidiano.

4.4.4. Agencia creativa: Innovación metodológica y construcción de comunidad

La cuarta dimensión de agencia fue la capacidad creativa: los estudiantes no solo participaron en un proyecto diseñado externamente sino que innovaron metodológicamente y construyeron comunidad.

Los estudiantes no replicaron formatos tradicionales, sino que innovaron creativamente:

Selección del podcast como formato: Usar el podcast (no video, no texto escrito) reconociendo que el formato sonoro genera intimidad específica.

Estructura de episodios con invitades: La elección de invitades (no docentes tradicionales), generaron una horizontalidad generacional.

Creación de lema identitario: Construyeron la intro de los episodios *Las ideas rompen el silencio* como síntesis política del proyecto.

Uso de narrativas personales como pedagogía: A lo largo de los episodios se privilegiaron testimonios sobre exposiciones teóricas abstractas.

Estas innovaciones no fueron ocurrencias sino decisiones político-pedagógicas fundamentadas. Como evidencia el Episodio 4:

"Esto nos hace salir como un poco de la rutina de estar todo el tiempo sentados y viendo hacia el tablero" (Estudiante, Episodio 4)

Los estudiantes reconocieron que formatos tradicionales (clase expositiva, talleres escritos) resultan insuficientes para abordar estas temáticas. El podcast por tanto se configuró como una innovación metodológica que respondió a necesidades específicas del proceso.

Una dimensión particularmente significativa fue la construcción de comunidad no desde homogeneidad sino desde diferencias reconocidas y celebradas. En los episodios participaron estudiantes con posicionamientos diversos:

- Estudiantes con experiencias de discriminación (por orientación sexual, expresiones de género, etnia, gustos culturales)
- Estudiantes que reconocieron desigualdades estructurales
- Estudiantes con trayectorias familiares diversas (madres solteras, familias nuclear heterosexuales, familias migrantes)

Lo significativo es que estas diferencias no se invisibilizaron, sino que se reconocieron como potencia. En el Episodio 4:

"Cuando uno empieza a nutrirse como de conversación entre todos, el chismecito... y conocer también cómo funciona el cuerpo del otro, de la otra, cómo funciona la mente del otro de la otra" (Invitada, Episodio 4)

Esta reflexión permite comprender que la comunidad no requiere homogeneidad sino diálogo donde las diferencias se reconocen mutuamente. Como plantea Alannis Bello (2018), las trans-pedagogías construyen comunidad desde vulnerabilidades y potencias compartidas, no desde identidades fijas.

Quizás la manifestación de esta agencia creativa fue la capacidad meta-reflexiva evidenciada en el Episodio 4. Les estudiantes no solo hicieron un podcast, sino que reflexionaron sobre el significado político de hacerlo:

"¿De qué forma este tipo de proyectos... contribuyen a que el colegio se piense a sí mismo de otra manera?" (Pregunta estudiantil, Episodio 4)

Esta pregunta evidencia conciencia de que el podcast no es solo contenido sino dispositivo que transforma la institución misma. Como responde la invitada:

"Permite un poco para romper esa visión del colegio de que solo estamos en cuatro paredes y solo respondemos a unas notas, sino que también hace parte de nuestro bienestar" (Invitada, Episodio 4)

Les estudiantes reconocieron que crearon algo más que un podcast: generaron metodología replicable que cuestiona los fundamentos mismos de la escuela tradicional.

Esta agencia creativa materializa lo que Rossana Reguillo (2003, 2017) conceptualiza como paisajes insurrectos juveniles: territorios simbólicos donde las juventudes ejercen capacidad de agencia creando formas propias de habitar y significar el mundo. El podcast operó precisamente como paisaje insurrecto: espacio estudiantil que desafió ordenamientos institucionales mediante creatividad situada.

4.4.5. Agencia como praxis transformadora

El análisis de las cuatro dimensiones permite concluir que les estudiantes desarrollaron agencia genuina, entendida no como capacidad individual abstracta sino como praxis colectiva que articula reflexión y acción transformadora.

En la agencia comunicativa; hubo una apropiación real de medio sonoro, desde la construcción de preguntas complejas, formulación de narrativas propias sobre temas controversiales.

En la agencia cognitiva; se vio reflejada una comprensión crítica de conceptos complejos, análisis interseccional, conexión experiencia-estructura.

En la agencia política; propendió por la defensa de derechos, crítica institucional, auto-reconocimiento como agentes de cambio.

En la agencia creativa; se evidenció una innovación metodológica, en la medida que hubo una construcción de comunidad desde diferencias, por medio de un ejercicio de meta-reflexión sobre el proceso.

Lo anterior no son resultados medibles cuantitativamente sino transformaciones cualitativas documentadas mediante narrativas, posicionamientos y prácticas. Como plantea Freire (1970), la agencia se evidencia cuando los sujetos transitan de objetos a sujetos de su propia historia; el proceso evidenció precisamente este tránsito.

Es importante reconocer que la agencia no se desarrolló homogéneamente. Algunas voces participaron más que otras (distribución desigual de tiempo de palabra), algunos estudiantes manifestaron mayor transformación que otros. Estas desigualdades no invalidan el proceso, sino que evidencian que la agencia se construye situadamente, no mecánicamente.

4.5. Síntesis integral del proceso:

Este apartado final construye una síntesis que articula los hallazgos de las secciones anteriores, identificando tanto las potencias como las tensiones del proceso.

4.5.1. Articulaciones identificadas: Coherencias teórico-metodológicas

El análisis permitió identificar múltiples coherencias entre la propuesta conceptual (marco teórico), diseño metodológico y hallazgos empíricos:

Entre educomunicación cuir (teoría) y podcast (práctica)

La propuesta conceptual planteaba que la educomunicación cuir implica desnaturalizar normas, crear espacios de enunciación y utilizar medios subversivamente. El podcast materializó precisamente estas dimensiones.

Desnaturalizó y cuestionó lenguajes, conceptos e instituciones. Permitió la creación de espacios de enunciación legítimos donde identidades no binarias, saberes juveniles, experiencias de cuidado femenino se posicionan como productores de conocimientos. Subvirtió el medio sonoro; el podcast en este caso se utilizó no para reproducir normas sino para romper silencios institucionales. Como señala Kaplún (1998), la educomunicación requiere horizontalidad metodológica; el proceso materializó esa horizontalidad mediante IAP.

Entre prácticas educativas cuir (teoría) y metodologías emergentes (práctica)

El marco conceptual se propuso que las prácticas cuir operan mediante problematización, pedagogía del cuidado y centralidad de la experiencia. El análisis evidenció que estas metodologías efectivamente emergieron.

La problematización en el proceso desde las preguntas permitió el cuestionamiento de obviedades, y ver la conexión experiencia-estructura. La Pedagogía del cuidado, reconoció las vulnerabilidades, en la construcción horizontal y validación de diferencias. Por su parte la centralidad en las experiencias, como las narrativas autobiográficas y los saberes cotidianos, potencio la conexión vivencia-teoría.

Como plantea Valeria Flores (2013), las interrupciones cuir no son técnicas sino apuestas políticas; el proceso evidenció que cuando hay un compromiso pedagógico y político, emergen metodologías situadas transformadoras.

Entre régimen de normalidad (teoría) y violencias identificadas (práctica)

El marco teórico conceptualizó el régimen de normalidad como sistema que opera mediante múltiples dispositivos. Los talleres y la producción del podcast evidenciaron manifestaciones concretas de este régimen.

La División sexual del trabajo (Bourdieu, 2000) desde la problematización en los talleres 1 y 2 y el episodio 2 alrededor de la naturalización de doble jornada femenina. Vigilancia de género (Foucault, 2000) desde los talleres 5 y 6 el episodio 1 donde se profundizó en las violencias que viven expresiones no normativas. Interseccionalidad de opresiones (Lugones, 2008): Esto se vio reflejado en el taller 3 donde las reflexiones de les estudiantes evidencian una articulación entre género-etnia-clase. Pedagogías de la crueldad (Segato, 2018): En los cuatro episodios del podcast se observó las reflexiones alrededor de violencias cotidianas naturalizadas.

Esta correspondencia teoría-práctica no implica que la teoría predijo la práctica sino que conceptos teóricos ofrecieron herramientas para comprender realidades que les estudiantes ya experimentaban.

Entre agencia estudiantil (objetivo) y transformaciones documentadas (resultados)

El objetivo investigativo planteaba potenciar la agencia estudiantil. El análisis evidenció el desarrollo de esta agencia en cuatro dimensiones (comunicativa, cognitiva, política, creativa), validando la hipótesis de que procesos los educomunicativos cuir potencian agencia estudiantil.

Como plantea Freire (1970), la agencia se desarrolló mediante la praxis que articuló la reflexión y la acción; el proceso materializó esta praxis mediante talleres reflexivos + podcast como acción comunicativa cuir transformadora.

4.5.2. Tensiones identificadas: Límites y contradicciones

Tensión participación equitativa vs. voces dominantes

Aunque se buscó horizontalidad, algunas voces participaron significativamente más que otras. En los episodios, ciertos estudiantes condujeron conversaciones mientras otros intervinieron mínimamente. Esta desigualdad plantea preguntas metodológicas: *¿Cómo garantizar que todes participen sin forzar a quienes prefieren escuchar? ¿Es la participación verbal el único indicador de agencia?*

En el Episodio 4 se evidenció esta tensión cuando una estudiante manifestó: *"A mí me da pena todo. Pues entonces yo evito preguntar"*. Esta honestidad evidencia que no todes desarrollan agencia comunicativa al mismo ritmo. La pedagogía cuir debe reconocer estas diferencias sin patologizarlas.

Tensión autonomía estudiantil vs. acompañamiento docente

Aunque les estudiantes condujeron el proceso, mi rol como maestra-investigadora fue fundamental: diseñé talleres, facilité reflexiones, acompañé el proceso de producción del podcast. Esta tensión plantea pregunta compleja: *¿Cuánto acompañamiento es facilitador y cuánto reproduce adultismo?*

Rossana Reguillo (2003) advierte sobre riesgo de que adultos traduzcan voces juveniles según sus propios marcos. Por tanto, intenté evitarlo, privilegiando las narrativas estudiantiles, pero reconozco que mi presencia marcó el proceso *“esto es algo que se hace desde hace poco y agradezco mucho a nuestra profesora Zulinda que fue quien fue la de la idea para hablar de estos temas tan importantes que en esta sociedad hoy en día, en en estos tiempos en general son tan importantes”* (Estudiante, Episodio 1). La pregunta persiste en mi cabeza ¿Hubiese les estudiantes abordado estos temas sin una intervención inicial?

Tensión transformación grupal vs. sostenibilidad institucional

El proceso evidenció transformaciones en el grupo participante, pero ¿cómo estas transformaciones impactan institucionalmente? El podcast cuestionó normas escolares, pero la institución ¿las reconsiderará? ¿O el proceso quedará como una experiencia interesante sin transformar estructuras?

Esta tensión evidencia límites de proyectos pedagógicos situados: pueden transformar sujetos, pero transformar instituciones requiere procesos más amplios y sostenidos. Como plantea Catherine Walsh (2013), las pedagogías decoloniales no transforman sistemas inmediatamente, pero crean fisuras desde donde emergen futuros alternativos.

Tensión contexto favorable vs. replicabilidad

La experiencia se desarrolló en una institución donde su PEI tienen un énfasis en procesos comunicativos, adicional como maestra-investigadora, pero también como egresada de la institución y que el proceso conto con estudiantes dispuestos marcan una pregunta importante si este proyecto pedagógico se quisiera llevar a cabo en otro contexto ya sea educativo y/o comunitario ¿Es replicable en contextos más conservadores? ¿Qué adaptaciones requiere?

Esta tensión no invalida hallazgos, sino que contextualiza su alcance. Como señala valeria flores (2013), lo cuir no ofrece fórmulas replicables sino principios situables

creativamente según contextos. La investigación aporta metodologías y hallazgos que requieren traducción situada, no aplicación mecánica.

4.5.3. Aportes específicos de la experiencia al campo de la educación comunitaria

Reconociendo como la experiencia aporta al campo de la educación comunitaria y la educomunicación cuir:

Modelo procesual de educomunicación cuir

La experiencia evidenció que la educomunicación cuir no es técnica puntual sino un proceso que requiere:

1. **Fase diagnóstica participativa** (talleres): Identificar manifestaciones situadas del régimen de normalidad.
2. **Fase de construcción colectiva** (grupo focal): Profundizar problemáticas, definir temas, construir metodología.
3. **Fase de producción comunicativa** (podcast): Materializar reflexiones en productos que circulan públicamente.
4. **Fase meta-reflexiva**: Sistematizar aprendizajes, sentidos y narrativas para reconocer transformaciones.

Este modelo no es fórmula rígida sino se configura en un horizonte adaptable situadamente.

Validación del podcast como herramienta educomunicativa cuir

La experiencia validó que el formato podcast resulta particularmente potente para materializar apuestas de educomunicación cuir porque; genera intimidad que habilita abordar temas sensibles; subvierte jerarquías comunicativas tradicionales (democratiza producción comunicativa en la escuela); circula públicamente, multiplicando impactos más allá del grupo productor; permite trabajar con la voz (dimensión corporal-afectiva), no solo con texto escrito

Como plantean Garzón y Fonseca (2023), el podcast integrado (donde estudiantes diseñan y producen) potencia participación, creatividad y pensamiento crítico. La experiencia confirma estos hallazgos.

4.6. Conclusiones del capítulo

Este capítulo analizó la experiencia educomunicativa cuir Micrófonos de Papel mediante triangulación entre talleres, podcast y marco teórico. Los hallazgos permiten concluir:

El régimen de normalidad opera cotidianamente

Los estudiantes experimentan múltiples violencias naturalizadas (división sexual del trabajo, vigilancia corporal, discriminaciones interseccionales). Los talleres funcionaron como espacios donde estas violencias pudieron nombrarse, desnaturalizarse y problematizarse. Las narrativas estudiantiles evidenciaron que el régimen de normalidad no es abstracción teórica sino realidad encarnada.

La educomunicación cuir como práctica transformadora

El podcast materializó una apuesta de educomunicación cuir que: desnaturalizó normas comunicativas hegemónicas, creó de espacios de enunciación para identidades marginalizadas, y utilizó de manera subversiva el medio sonoro. Los estudiantes no solo hicieron un podcast sino que generaron un dispositivo comunicativo que desafía silencios institucionales y amplifica voces históricamente silenciadas.

Las prácticas educativas cuir emergen situadamente

El proceso evidenció metodologías específicas (problematización permanente, pedagogía del cuidado, centralidad de la experiencia) que no fueron aplicadas mecánicamente, sino que emergieron cuando se comprometió políticamente con transformación. Como plantea Valeria Flores (2013), lo cuir no ofrece métodos sino apuestas que, situadas creativamente, generan prácticas transformadoras.

Los estudiantes desarrollaron agencia múltiple

El análisis documentó transformaciones en cuatro dimensiones: comunicativa (apropiación de medios), cognitiva (pensamiento crítico), política (posicionamientos claros), y creativa (innovación metodológica). Estas transformaciones no fueron homogéneas, pero sí significativas, evidenciando que procesos educomunicativos cuir potencian agencia estudiantil.

El proceso evidenció tanto potencias como límites

Junto a hallazgos positivos, se identificaron tensiones (participación desigual, dependencia de acompañamiento docente, sostenibilidad institucional). Reconocer límites no invalida experiencia, sino que contextualiza alcances y orienta futuras réplicas.

La experiencia aporta al campo metodológica y conceptualmente

Se generaron: modelo procesual replicable situadamente, estrategias concretas de desnaturalización, indicadores cualitativos de agencia, y validación del podcast como herramienta educomunicativa cuir. Estos aportes enriquecen el campo de educación comunitaria y educomunicación crítica.

Reflexión final del capítulo

Como maestra-investigadora posicionada desde una perspectiva cuir y feminista, reconozco que este análisis no cierra interpretaciones sino que abre diálogos. Les lectores pueden reinterpretar narrativas estudiantiles desde otros marcos. Otros investigadores pueden cuestionar mis conclusiones. Esta apertura es precisamente cuir: no impone lecturas únicas sino multiplicar interpretaciones posibles.

Lo que resulta innegable es que 16 estudiantes de grado décimo de un colegio distrital en Bogotá crearon un podcast que cuestionó normas, amplificó voces, y evidenció que otra educación es posible. Una donde los estudiantes no son objetos de formación sino sujetos de transformación.

5. Conclusiones

Retornos y transformaciones

Inicié este proceso preguntándome *¿qué ha cambiado?* cuando volví a la IED La Toscana Lisboa tres años después de graduarme. Terminé este proceso investigativo con una certeza: lo que cambió no fue solo la infraestructura del colegio ni los rostros que habitan sus pasillos. Lo que cambió profundamente fue mi comprensión de lo que significa ser maestra, de lo que implica comprometerse con una educación transformadora, de lo que sucede cuando los estudiantes toman la palabra para cuestionar las normas que regulan sus vidas.

Este trabajo de grado documentó la creación y desarrollo de *Micrófonos de Papel*, un podcast construido colectivamente con 16 estudiantes de grado décimo durante 2024 y 2025. Pero más allá del producto comunicativo, este proceso materializó una apuesta educomunicativa cuir que evidenció que es posible crear espacios escolares donde las voces de los estudiantes sean las que hablen, donde las ideas que incomodan circulen, donde la diferencia no sea tolerada sino celebrada como potencia transformadora.

El régimen de normalidad: De lo abstracto a lo encarnado

La primera conclusión fundamental de esta investigación es que el régimen de normalidad no es una abstracción teórica sino una realidad vivida cotidianamente por les estudiantes. Los talleres desarrollados durante la fase diagnóstica evidenciaron múltiples manifestaciones de este régimen.

Esta cartografía del régimen de normalidad valida las conceptualizaciones teóricas desarrolladas en el marco conceptual, pero más importante aún, evidencia que les estudiantes ya poseían conocimientos valiosos sobre estas opresiones antes de que yo llegara con teorías académicas. La tarea pedagógica no fue llenar cabezas vacías sino facilitar que esos saberes se problematizaran, se conectaran con marcos conceptuales y se transformaran en acciones transformadoras.

La educomunicación cuir como práctica situada

La segunda conclusión central es que el podcast Micrófonos de Papel materializó efectivamente una apuesta educomunicativa cuir que articuló los principios de la educomunicación crítica de Kaplún con las perspectivas cuir de valeria flores.

El podcast operó como espacio de desnaturalización de normas comunicativas hegemónicas. Les estudiantes cuestionaron lenguajes naturalizados (como el ayudar en tareas domésticas cuando quien ensucia es responsable de limpiar), problematizaron conceptos aparentemente progresistas (como el 50/50 en distribución de tareas del hogar cuando ignora que no todes tienen el 100% del tiempo disponible), y abordaron temas considerados tabú en espacios escolares (amor, sexualidad, deseo, relaciones erótico-afectivas adolescentes).

Creó *espacios de enunciación* donde identidades históricamente silenciadas pudieron posicionarse como productoras legítimas de conocimiento. El podcast inició con el testimonio de mi amigüe, con quien he recorrido este camino universitario, une educador no binario que compartió su experiencia de enfrentar el régimen de normalidad desde la infancia, el podcast también validó saberes de mujeres sobre el trabajo de cuidado invisibilizado, legitimó reflexiones juveniles sobre amor y afectividad, reconoció a les estudiantes como agentes de cambio capaces de transformar sus contextos.

Utilizó *subversivamente el medio sonoro*, no para reproducir jerarquías tradicionales sino para democratizar la producción comunicativa en la escuela. Les estudiantes no ejecutaron un guion diseñado por adultes, sino que produjeron autónomamente contenidos, decidieron temas, construyeron preguntas, estructuraron episodios. Esta apropiación del medio evidenció

lo que Kaplún conceptualizó como EMIREC: les estudiantes transitaron de receptores pasivos a productores activos de comunicación.

Prácticas educativas cuir: Metodologías emergentes

La tercera conclusión es que emergieron prácticas educativas cuir específicas que no fueron aplicadas mecánicamente, sino que surgieron situadamente cuando se comprometió políticamente con la transformación:

La problematización permanente operó como estrategia pedagógica transversal. Tanto en talleres como en el podcast, cada certeza fue cuestionada, cada obviedad fue interrogada. Les estudiantes aprendieron no solo a responder sino fundamentalmente a preguntar, desarrollando capacidad autónoma de problematización que evidencia pensamiento crítico.

La pedagogía del cuidado constituyó el ambiente afectivo que hizo posible el proceso. Reconocer vulnerabilidades compartidas, validar experiencias dolorosas, construir conocimiento desde heridas colectivas no fue debilidad sino potencia. Como plantea Alannis Bello, las trans-pedagogías requieren espacios seguros donde la vulnerabilidad sea celebrada como condición para la transformación.

La centralidad de la experiencia implicó reconocer narrativas autobiográficas, saberes cotidianos y vivencias situadas como fuentes legítimas de conocimiento. Les estudiantes no aplicaron teorías externas a sus realidades, sino que sus experiencias fueron el punto de partida desde donde se construyeron comprensiones críticas.

Estas prácticas no constituyen un método cuir replicable mecánicamente sino principios que, situados creativamente según cada contexto, pueden generar metodologías transformadoras. Como sostiene Valeria Flores, lo cuir no ofrece fórmulas sino apuestas políticas que requieren traducción situada.

Agencia estudiantil como posibilidad necesaria

La cuarta conclusión es que les estudiantes desarrollaron múltiples dimensiones de agencia documentadas a lo largo del proceso:

Agencia comunicativa: Transitaron de receptores a productores, apropiándose del podcast como medio para expresar perspectivas propias. Desarrollaron capacidad de construir preguntas complejas, formular argumentos situados, posicionar narrativas contrahegemónicas.

Agencia cognitiva: Se apropiaron críticamente de conceptos académicos complejos (régimen de normalidad, carga mental, techo de cristal, estereotipos, roles de género) pero no

para repetirlos mecánicamente sino para analizar sus propias realidades. Desarrollaron comprensión interseccional de cómo múltiples opresiones se articulan.

Agencia política: Construyeron posicionamientos claros sobre temas controversiales (derechos sexuales y reproductivos, diversidad sexual, justicia reproductiva, equidad de género) y se reconocieron como agentes de cambio capaces de transformar sus contextos. Este auto-reconocimiento como sujetos transformadores constituye quizás la manifestación más potente de agencia.

Agencia creativa: Innovaron metodológicamente, creando formatos, estructuras y dinámicas propias. Construyeron comunidad no desde homogeneidad sino desde diferencias reconocidas y celebradas. Desarrollaron capacidad meta-reflexiva de pensar sobre su propio proceso.

Estas transformaciones no fueron homogéneas ni lineales. Algunas voces participaron más que otras, algunos estudiantes manifestaron mayor transformación. Estas desigualdades no invalidan el proceso sino que evidencian que la agencia se construye situadamente, no mecánicamente.

Aportes al campo de la educación comunitaria

Este trabajo aporta al campo de la educación comunitaria y la educomunicación en múltiples dimensiones:

Conceptualmente, propone la categoría de *educomunicación cuir* como articulación novedosa entre educomunicación crítica y perspectivas cuir. Esta categoría no existía previamente en la literatura académica consultada y constituye un aporte original que puede nutrir futuras investigaciones.

Metodológicamente, documenta un *modelo* que articula diagnóstico participativo, construcción colectiva, producción comunicativa y meta-reflexión. Este modelo no es fórmula rígida sino horizonte adaptable que puede inspirar otras experiencias.

Pedagógicamente, sistematiza *prácticas educativas cuir* específicas (problematización permanente, pedagogía del cuidado, centralidad de la experiencia) que emergieron situadamente y pueden orientar futuras réplicas creativas.

Políticamente, evidencia que *otra educación es posible*: una donde les estudiantes sean reconocidos como sujetos de conocimiento, donde las diferencias sean celebradas, donde la

comunicación democratice el poder simbólico, donde la escuela sea espacio de transformación y no solo de reproducción.

Horizontes futuros: Lo que queda por hacer

Este proceso investigativo no cierra, sino que abre múltiples horizontes:

Para la IED La Toscana Lisboa, queda la pregunta de si esta experiencia inspirará transformaciones institucionales más amplias. ¿Se sostendrá el podcast con nuevas cohortes? ¿Se replicará la metodología en otros cursos? ¿Se cuestionarán normas institucionales identificadas como problemáticas?

Para la Licenciatura en Educación Comunitaria, queda el desafío de seguir explorando articulaciones entre educación comunitaria y perspectivas cuir. ¿Qué significa pensar lo cuir dentro de la educación comunitaria? ¿Cómo se materializan las pedagogías cuir en contextos educativos diversos?

Para la educomunicación, queda la necesidad de seguir documentando experiencias que utilicen medios comunicativos para desestabilizar normas hegemónicas. ¿Qué otros formatos más allá del podcast pueden ser apropiados subversivamente? ¿Cómo se articulan educomunicación y pedagogías cuir en contextos digitales contemporáneos?

Para otros maestros, queda la invitación a atreverse a cuestionar certezas, a desaprender para aprender junto con les estudiantes, a crear espacios donde las voces del salón cerrado hablen y las ideas rompan el silencio.

Reflexión final: Las ideas que rompen el silencio

Termino este proceso investigativo reconociendo que transformó profundamente mi comprensión de lo que significa educar. Aprendí que la educación no puede ser neutral, que toda práctica pedagógica está posicionada políticamente, que cuando elegimos no cuestionar normas estamos eligiendo reproducirlas.

Aprendí que les estudiantes no necesitan que les empoderemos desde posiciones externas, sino que ya poseen potencias transformadoras que solo requieren condiciones para desplegarse. Aprendí que la vulnerabilidad no es debilidad sino potencia cuando se comparte colectivamente. Aprendí que la escritura académica puede ser también poética, política, sensible sin perder rigurosidad.

Sobre todo, aprendí que cuando les estudiantes toman la palabra, cuando se reconocen como productores legítimos de conocimiento, cuando cuestionan normas que limitan sus vidas,

emerge una potencia transformadora que cuestiona los fundamentos mismos de la escuela tradicional.

Micrófonos de Papel evidenció que las ideas efectivamente rompen el silencio. No solo el silencio impuesto externamente sino también nuestros propios silencios internalizados. Rompieron el silencio que naturaliza la división sexual del trabajo. Rompieron el silencio que vigila cuerpos no normativos. Rompieron el silencio que privatiza amor y sexualidad. Rompieron el silencio que niega agencia transformadora a las juventudes.

Como maestra-investigadora, reconozco que este trabajo no ofrece respuestas definitivas, sino que abre interrogantes. No propone fórmulas replicables, sino que comparte aprendizajes situados. No cierra interpretaciones, sino que invita a múltiples lecturas.

Pero hay algo que puedo afirmar con certeza: 16 estudiantes de un colegio distrital en Suba, junto con una maestra que también fue egresada de esa misma institución, demostraron que cuando se crean condiciones ---espacios seguros, horizontalidad metodológica, validación de saberes, compromiso político con la transformación--- emerge una educación otra. Una educación donde los estudiantes no son objetos de formación sino sujetos de transformación. Una educación que no normaliza, sino que libera. Una educación donde las ideas rompen el silencio.

Esa educación, es realidad construida cotidianamente cada vez que las maestras se atreve a cuestionar certezas. Cada vez que los estudiantes toman la palabra. Cada vez que la diferencia se celebra como potencia. Cada vez que el cuidado se reconoce como metodología. Cada vez que las voces del salón cerrado hablan.

A todos quienes leyeron este trabajo, les invito a que estas reflexiones no se queden en páginas académicas, sino que inspiren prácticas situadas. Les invito a que se atrevan a crear sus propios Micrófonos de Papel, sus propios espacios donde las ideas rompan el silencio, sus propias experiencias que demuestren que la educación transformadora no solo es posible sino necesaria.

Como cierra cada episodio del podcast, solo me queda afirmar pedagógica y políticamente que este proyecto pedagógico que materializo una apuesta comunicativa para lograr posicionar una educación donde **las ideas rompen el silencio**. Y cuando las ideas rompen el silencio, todo se transforma: los estudiantes, las maestras, las escuelas, las comunidades, nosotros mismos.

Que este trabajo sea semilla que inspire múltiples florecimientos.

6. Referencias

- Bello Ramirez , A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista* , 104-128.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: ANAGRAMA .
- Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Curiel, O. (2013). *La Nación Heterosexual Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá : Impresol Ediciones.
- Torres, S., Ortiz, K. D. & Giraldo, Y. (2022). Cuadernos de Trabajo Comunitario 2: Tejiendo sobre la perspectiva de género y la prevención de violencias en entornos comunitarios y educativos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18432>
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2009). *Chicos en Banda Los caminos de la subjetividad en el declive de la instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- flores, v. (2013). *Interrqciones ensayos de poética activista escritura política y pedagogía*. Argentina: Editora La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Opirmido*.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la Comunicación* . Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Buenos Aires : CLACSO.
- La Greca, M. (2018). *Escribo entre dos mujeres*. Buenos Aires: Madreselva.
- Laudano, C. (2018). ACERCA DE LA APROPIACIÓN FEMINISTA DE LAS TICS. En S. Chaher, *Argentina: medios de comunicación y género ¿hemos cumplido con la plataforma de acción de Beijing?* (págs. 138-146). Buenos Aires: Comunicación para la Igualdad Ediciones.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 75-101.

- Martínez Castañeda, B. (2014). CUIR RETÓRICAS LATINOAMERICANAS. 1-11.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. *Revista Brasileira de Educação*, 103-118.
- Rodríguez, D. F. (2019). Caracterización localidad de Suba. *Universidad Santo Tomas*, 5-40.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Valencia, S. (2018). El Transfeminismo no es un Generismo. *Pléyade revista de humanidades y ciencias sociales*, 27-43.
- Valencia, S. (2015). Del Queer al Cuir. *ReCIA — Revista del Centro de Investigación en Artes*, 1-17.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bogotá Cómo Vamos. (2024). *Informe de calidad de vida 2023: Bogotá*.
- Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDABCO).
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2007 como *Designing Qualitative Research*).
- Garzón Forero, A. P., & Fonseca Cárdenas, L. N. (2023). El podcast como herramienta para el aprendizaje en educación secundaria: un mapeo sistemático de la literatura. *Revista Miradas*, 18(2), 140–163.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125–135.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (Edición en español). Editorial Paidós. (Obra original: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*)

IDPAC – Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal. (2023). *Tejiendo sociedad: Caracterización de organizaciones sociales en Suba (2017–2021)*. Observatorio de Participación Ciudadana, Subdirección de Fortalecimiento de la Organización Social.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (Edición colombiana). Editorial Desde Abajo.

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195–225. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2022). *Diagnóstico local Suba 2021*. Dirección de Análisis y Diseño Estratégico.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2024). *Diagnóstico local Suba 2023*. Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización.

Secretaría Distrital de la Mujer. (2023). *Mujeres en las localidades y mujeres cuidadoras: Suba*. Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá (OMEG).

Secretaría Distrital de Salud. (2025). *SaluData: Observatorio de Salud de Bogotá*.

Alcaldía Local de Suba. (s.f.). *Historia de la localidad de Suba*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Bogotá. (2021). *Arte urbano en TransMilenio: conoce el nuevo mural en el Portal Suba*.

Cabildo Indígena Muisca de Suba. (s.f.). *Entidad pública de carácter especial: Historia, misión y procesos culturales*.

Canal Capital. (2025). *Conoce el Cabildo Muisca de Suba, un lugar lleno de historia*.

Canal Capital. (2020). *Crónica de Suba, un recorrido por esta localidad con Pepe Plata* [Video]. YouTube.

Rodríguez, D. F. (2019). Caracterización localidad de Suba. *Universidad Santo Tomas*, 5-40.

Ariza Hernández, D. S. (2025). Presentación evento lanzamiento: Resultados principales Censo de Habitantes de Calle de Bogotá 2024 [Presentación]. Secretaría de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría Distrital de Planeación. (s. f.). Suba final. Secretaría Distrital de Planeación.

Alcaldía Local de Suba. (2024). Encuentros ciudadanos 2024: Desarrollo económico — Diagnóstico. Alcaldía Local de Suba.

Secretaría de Educación del Distrito. (2022). Boletín Suba 2022. Oficina Asesora de Planeación — Grupo Gestión de la Información, Secretaría de Educación del Distrito.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2022). Fichas de localidades: Localidad 11 Suba. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vargas Castillo, C. (2023, 20 de junio). Nueva Casa LGBTI Laura Weinstein abre sus puertas en Suba

Secretaría Distrital de Planeación. (2025). UPZ y barrios de la localidad de Suba. Alcaldía Mayor de Bogotá.

GDC Profesionales Asociados Ltda. (2004). Cicloruta zonal UPZ 71 Tibabuyes, localidad Suba. Instituto de Desarrollo Urbano.

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Observatorio de Convivencia Escolar.

Secretaría de Educación del Distrito. (2024). Boletín Semestre I 2024 — Observatorio de Convivencia Escolar. Secretaría de Educación del Distrito.

Polo Rojas, N. D. (2025). Queerificar la educomunicación: Perspectivas queer sobre el aprendizaje y el ecosistema digital. *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, 11, 146–163.

La investigación narrativa en la educación. (s. f.). Miradas.

Amnistía Internacional. (2019). Cincuenta años después de los disturbios de Stonewall: orgullo, protesta y ansias de igualdad.

Rodríguez Méndez, D. F. (2023). Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula. Repositorio institucional UPN.

Arbeláez Maldonado, J. P., & Ortiz Salazar, M. C. (2023). CUIRpos desen-CRIPtados: Pedagogías antinormativas, un puñal para deshojar el terror. Repositorio institucional UPN.

Alarcón Isaza, M. (2020). El diario de Ella y Elle: Identidades de género, de la construcción social a la creación individual. Estrategias creativas y pedagógicas para reflexionar sobre los conceptos, teorías y experiencias alrededor de las identidades de género. Repositorio institucional UPN.

Monroy Gómez, S. E. (2021). La teoría queer: Una herramienta pedagógica para discutir sobre disidencia sexual, diversidad de género y cuerpo en espacios educativos. Repositorio institucional UDFJC

Zapata Bolaños, G., & Cárdenas Bayona, S. L. (2022). La metamorfosis de las mariposas: Una experiencia en el servicio social con perspectiva de género en la Institución Educativa Juana Escobar. Repositorio institucional UPN.

Ortiz Rojas, K. D., & Giraldo Castañeda, Y. (2024). Hacer el amor en la escuela: Propuesta pedagógica del grupo Parchando con la Juana . Repositorio institucional UPN.

Parra Guerra, K. M. (2021). Una niña invisible en la escuela. Repositorio institucional UPN.

Nieves Carrillo, L. F., & Páez Duque, C. (2023). Performance en escenarios educativos: Una creación conjunta para promover el reconocimiento de los relatos de la comunidad LGBTIQ+ expuestos en el informe de la Comisión de la Verdad. Repositorio institucional UPN.

Castellanos Sánchez, M. Á. (2022). Cuerpos anómalos en escenarios educativos: Una apuesta por una Pedagogía de la Incomodidad. Repositorio institucional UPN.

Barrera Santiago, C. V., & Coronado López, A. M. (2022). La inclusión en la comunidad educativa: Una mirada desde el rol del orientador. Repositorio institucional UPN.

Fagua, H. U. (2023). El podcast: Un recurso didáctico para promover espacios de reflexión sobre la diversidad de género en el Colegio Charry de Bogotá. Repositorio institucional UPN.

7. Anexos

A continuación, puedes encontrar los anexos del trabajo. Estos son: pagina web donde esta la memoria de todo el trabajo; y el enlace que te remitirá a que puedas escuchar los podcasts que se produjeron en el marco del proyecto pedagógico e investigativo.

Pagina web:

<https://sites.google.com/view/podcastmicrofonosdepapel/p%C3%A1gina-principal>



Enlace de Spotify:

<https://open.spotify.com/show/2FJUISZFWVQINHYNMOnBwn?si=3ece2c314ae14bd7>

