

Cuadernos del cuerpo: experiencia encarnada para (des)imaginar la formación de maestrxs en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciado en Educación

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Johan Sebastián Atehortúa Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, Colombia

2022



Cuadernos del cuerpo

Cuadernos del cuerpo: experiencia encarnada para (des)imaginar la formación de maestrxs en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciado en Educación

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Johan Sebastián Atehortúa Ramírez

Tutora: Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

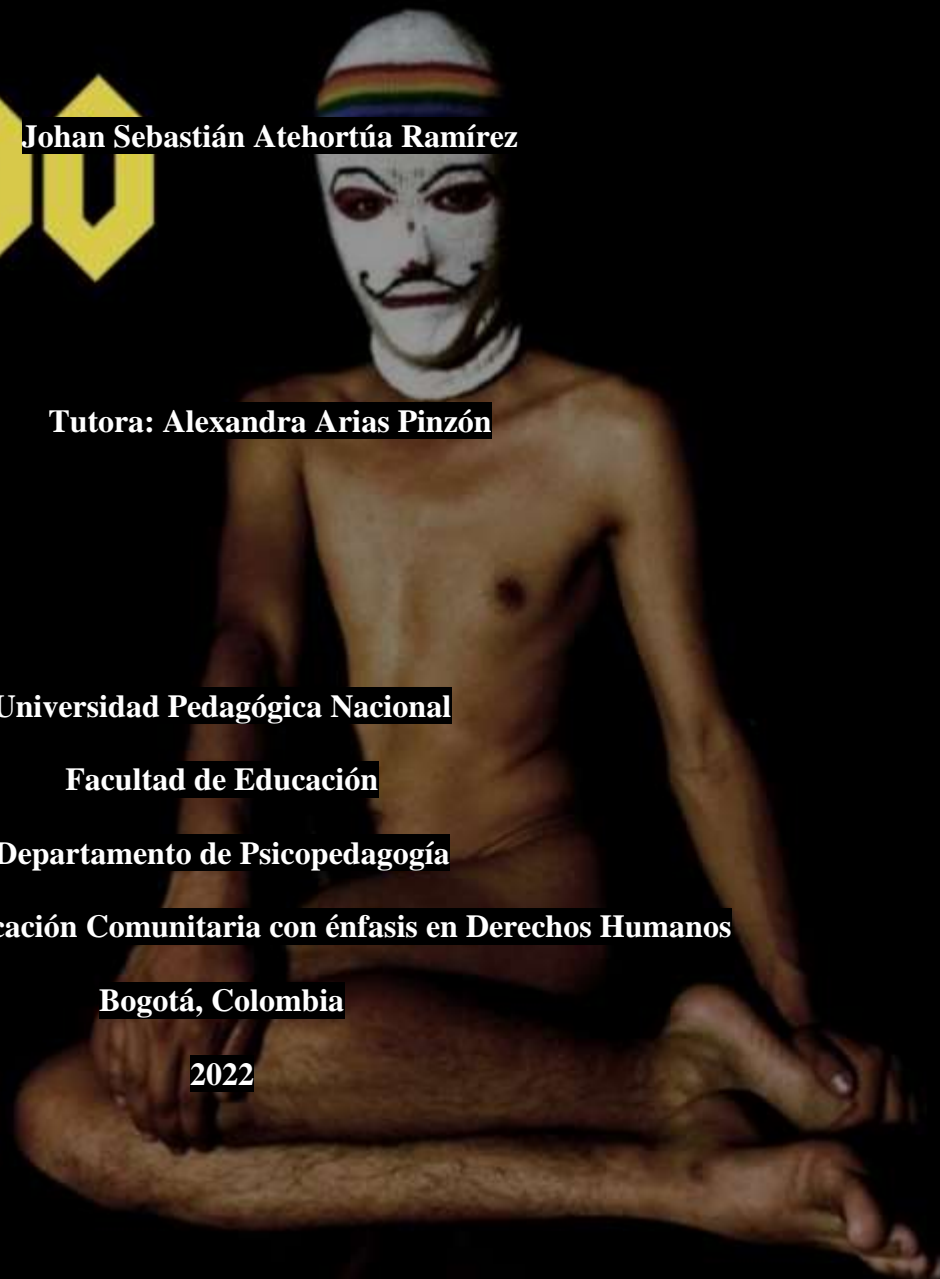
Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, Colombia

2022



Cuadernos del cuerpo

Tabla de contenido

Capítulo I.....	9
<i>El Cuerpo Escriviviente.....</i>	9
Sentidos de la Investigación “Escriviviente”	9
Naciendo por escrito: escrituras vivientes de unx profe marica.....	16
Capítulo II.....	65
<i>El Cuerpo Situado: Problematización crítica al contexto de las experiencias disidentes sexuales y de género</i>	65
Desentrañando el contexto	65
La Universidad Pedagógica Nacional	66
Las disidencias sexuales y de género desde una polifonía de voces	75
Pistas para una genealogía de las disidencias sexuales y de género	77
¿Y cómo se entreteje la experiencia de las disidencias sexuales y de género en la UPN?.....	94
Capítulo III.....	107
<i>El Cuerpo en Los Tránsitos Pedagógicos en Busca de Reparación</i>	107
Las Prácticas en la Licenciatura en Educación Comunitaria.....	117
Práctica Inicial.....	117
Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Procesos Culturales y Comunitarios.....	120
Escuela Sin Fronteras: <i>territorios escolares, prácticas desde las márgenes</i>	131
Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria en Derechos Humanos.....	145
Tras las Huellas de la Electiva Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación.....	148
Consideraciones finales para puentear entre un cierre y una apertura.....	183
Referencias Bibliográficas.....	191
Figuras.....	194

Índice de tablas

Tabla 1:	pág.92
-----------------------	--------

Índice de figuras

Figura 1:	pág. 13
Figura 2:	pág. 25
Figura 3:	pág. 29
Figura 4:	pág. 45
Figura 5:	pág. 46
Figura 6:	pág. 48
Figura 7:	pág. 56
Figura 8:	pág. 66
Figura 9:	pág. 68
Figura 10:	pág. 83
Figura 11:	pág. 85
Figura 12:	pág. 86
Figura 13:	pág. 87
Figura 14:	pág. 127
Figura 15:	pág. 129
Figura 16:	pág. 136
Figura 17:	pág. 171
Figura 18:	pág. 172
Figura 19:	pág. 173
Figura 20:	pág. 174
Figura 21:	pág. 175
Figura 22:	pág. 177

Abreviaturas

GOAE: Grupo de Orientación y Apoyo a Estudiantes

LECEDH: Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

LGBTI: Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero.

PAS-VBG-UPN: Protocolo de Prevención, Atención y Sanción de Violencias Basadas en Género de la UPN

PTIEG: Plan de Transversalización de Igualdad y Equidad de Géneros.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

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

*Nacimos moviendo las caderas,
Fuimos quemadas las hogueras,
Nos dicen desviados y promiscuos,
También fuimos desaparecidos.*

*Dicen que somos las invertidas,
Ella es él,
Él es marika.
Somos las invertidas,
Ella es él,
Él es marika.*

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

*Somos el sudor que te avergüenza,
Por tu aburrida buena conciencia.
Somos el sudor de tus axilas,
El que te invita, atrae y excita.*

*Dicen que somos las invertidas,
Ella es él, él es marika.
Somos las invertidas,
Ella es él,
Y él es, tu hija.*

Las invertidas-Sudor Marika¹

¹ Letra de la canción *Las invertidas* de Sudor Marika.

Introducción

Este trabajo de grado titulado *Cuadernos del cuerpo: (des)imaginar la formación de maestrxs en la Universidad Pedagógica Nacional*, es producto del proceso pedagógico e investigativo, en que a partir de los tránsitos de unx maestrx en formación, sus preguntas más íntimas, sus reflexiones situadas y sus marcas vitales, terminaron por tomar la forma de este documento.

Fue a partir de las prácticas pedagógicas e investigativas, inmersas en escenarios variados y con sujetxs de la educación disímiles, que estas preguntas originarias que traía estx maestrx en formación, encontraron resonancia en el encuentrx con otrxs, haciendo de este trabajo una constelación de saberes, deseos y experiencias.

Cuadernos del cuerpo, se inscribe en la línea de memoria, corporalidad y autocuidado, sus antecedentes recogen los pasos de las prácticas pedagógicas de estx maestrx hasta su más reciente práctica, desarrollada en la electiva Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación. Allí, cobra sentido la pregunta por las personas disidentes de la sexualidad y de género, en donde se encuentra quien cuestiona y propone esta investigación, siendo este más que un interés investigativo, un asunto de la propia vida por resolver.

La metodología seleccionada para abordar esta indagación fue la escritividad, propuesta por la autora brasilera Conceição Evaristo (2018), quien la define como: “un marco epistemológico y metodológico para la creación literaria e incluso producción de vida [...] Una ruta de escritura académica militante, y, por ende, un posicionamiento ético en los procesos de construcción de conocimiento.”

De esta forma, se contempla la escritividad como una forma de situar el conocimiento de quien escribe sin perder la potencia de su historia personal y colectiva, así como la de su contexto, todos estos, elementos ineludibles para la escritura viviente de estx maestrx en formación y de aquellas personas con quienes transitó estos caminos formativos.

El trabajo está estructurado en tres capítulos: i) Escritivencias: naciendo por escrito, aquí se halla la propia experiencia de vida de quien escribe, así como las principales tensiones, conflictos y fugacidades en su vida personal y colectiva. ii) Problematización crítica al contexto de las experiencias disidentes sexuales y de género: de lo general a lo particular, este capítulo presenta una contextualización crítica en torno a las personas disidentes sexuales y de género desde los niveles, nacional, local y universitario. iii) Tránsitos pedagógicos en busca de reparación: por último, un ejercicio de memoria y reconocimiento a los caminos recorridos al interior de la licenciatura en este proceso formativo.

Capítulo I

El Cuerpo Escriviviente

Sentidos de la Investigación “Escriviviente”

Las personas disidentes de la sexualidad y el género somos, en una sociedad patriarcal parias, marginadxs² y excludxs. Sucede lo mismo cuando habitamos espacios educativos, pues las violencias a las que nos enfrentamos inician en la infancia y la familia, y van diversificándose conforme vamos creciendo y habitando otros escenarios, siempre habrá un espacio en el que somos señaladxs, apartadxs y violentadxs. De esta manera, nos encontramos frente a un intersticio de la vida social en donde la acción pedagógica e investigativa tiene incidencia al posibilitar otros mundos posibles, sostenidos estos en vidas dignas.

Cuadernos del cuerpo, fue un proyecto de investigación que buscó comprender la manera en que se vinculan las memorias corporizadas de aquellas personas que hemos crecido con una orientación sexual o identidad de género no hegemónica y las experiencias formativas en contextos tanto escolares como universitarios, reconociendo que en nosotrxs se entrecruzan matrices de dominación situadas en el género, las sexualidades y la clase social. Es así como, partí de algunas intuiciones sobre las posibilidades de la acción pedagógica en relación con las

² Uso la letra “x” como una forma de indeterminar el género y ampliarlo al mismo tiempo, no para ser inclusivo sino para irrumpir en la normalidad aprendida y formalizada en la academia, es también una apuesta por hacer de este pequeño gesto un recordatorio para que sospechemos de aquellas otras formas, por pequeñas que sean, en las que también encontramos que se someten nuestras emociones, nuestros cuerpos, placeres y saberes, nuestras existencias. Cada equis es una de nosotras incomodando el sacro acto de “escribir como se debe” para que cuando veas una equis como algo desubicado en el texto, y ese simple acto de cambiar una letra te genere incomodidad, puedas conocer un poco lo que vivimos quienes nos apartamos de la norma y entiendas cómo puede ser de hostil el mundo para nosotrxs.

experiencias de las personas disidentes de la sexualidad y el género en torno a la educación, posicionando nuestro lugar de enunciación.

Este proyecto tiene su germen algunos años atrás, recoge mis intereses personales, se alimenta de las problemáticas que como colectivo tenemos las y lxs estudiantes que nos reconocemos como disidentes de la sexualidad y el género en la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN), y está vinculado a los espacios de práctica transitados por mí a lo largo de la formación como maestrx comunitario con énfasis en derechos humanos; además, asume según bell hooks (2003) la experiencia como modo del conocer donde la pedagogía feminista -o comprometida- implicó un retorno a los escenarios educativos transitados y que fueron nutridos por cada persona con la que hubo encuentro y se creó vínculo desde el saber pero también los afectos, desde el reconocer(nos) frágiles en tiempos donde el sujeto productivo del capitalismo se precisa autosuficiente y distante de la amorosidad.

Por todo lo anterior, es que pienso en nosotrxs, disidentes de la sexualidad y el género, de un orden y un sistema, como una comunidad fantasma cuyas apariciones asustan: sabemos que estamos ahí, pero desconocemos qué lugares habitamos, ni cuántxs somos, cómo estamos, o qué necesitamos. Una comunidad de la que se habla y en nombre de la cual se dice hacer acciones que seguimos desconociendo, porque nos convierten en temas, es decir, tematizan nuestra experiencia sin tan siquiera escuchar lo que tenemos por decir, de esta manera, valdría preguntar ¿Cómo enfrentar esas problemáticas teniendo en mente la difusa idea de alguien a quien solamente leo desde una identidad que le homogeniza y así diluye también la potencia de su particularidad, de su subjetividad? ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en la formación de maestrxs al interior de la UPN que desbordan las identidades sexuales y de género hegemónicas? ¿Por qué

reclamar una educación comunitaria con énfasis en derechos humanos en perspectiva interseccional, antipatriarcal y anticapacitista?

Con todo esto, la investigación no se realizó solo por mí, no solo por las maricas que son mis amigas, o las que conozco y aprecio. Se hace por las que no conozco, las que vendrán y las que vinieron antes. Pensé en mi familia remota, la que se extiende más allá de los lazos de sangre, en los cientos y miles de ancestras y ancestros que me precedieron en este mundo y quiero honrar su memoria, sus vidas y sus historias, las luchas que enfrentaron, sus conquistas y sus pendientes, desde la posibilidad que hoy tenemos de hacer las cosas distintas. Es así que este proyecto surge de una experiencia de vida propia y de las necesidades de atender las problemáticas vividas, no es otra cosa que algo personal, muy personal, que busco resolver en colectivo, porque esta no es solo mi historia y mi memoria, sino la nuestra.

Por tanto, decidí abordar el problema de investigación desde las escritivencias, entendidas como metodología de construcción y circulación de conocimientos expresados a través de las narrativas (auto)biográficas. Una metodología que se posiciona ética y políticamente para dar un lugar en la cultura escrita a lxs sujetxs que se inscriben en esta, y que también, salvaguarda sus lugares como sujetos políticos, permitiendo que su voz sea la del grupo social que representan.

Así las cosas, asumir lo escritiviente al interior de los contextos formativos de maestrxs es un acto también de justicia estética, cultural, política, porque devuelve la posibilidad tanto de hacer inteligible la vida cotidiana como situar en el centro a lxs sujetxs que hemos sido históricamente excluidxs. Al mismo tiempo, parafraseando a Conceição Evaristo (2020) se sitúa políticamente porque democratiza la escritura, el conocimiento, y lo hace con quienes

históricamente son expulsados de la jerarquía perteneciente al reconocimiento, y por supuesto la construcción de saberes-conocimientos.

Continuando con la literata, activista y feminista antirracista Conceição Evaristo (2020) las escrituras constituyen un lugar ético-estético alterno porque lo hace desde el hecho de que sean estxs sujetxs -que soy yo- quienes hablen (mos) por sí mismxs y que dejen de ser otrxs, quienes toman nuestra palabra, quienes nos narren, nos describan, nos proscriban. Estéticamente, cuando son estxs sujetxs quienes se enuncian y lo hacen desde hacer sus realidades narrables: cuando comprenden que su vida es digna de ser contada, escrita, compartida y entonces se disputan la escucha en medio de la orfandad que trae consigo el patriarcado.

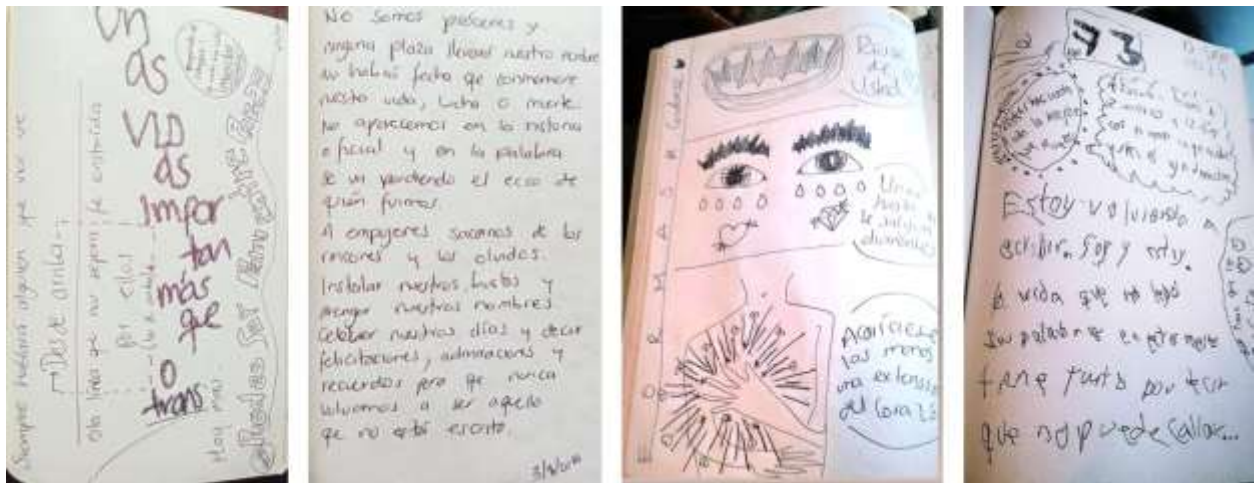
Adentrar entonces al lector a los intrínquilos de las escrituras tiene como sentido la lucha, resistencia y fugitividad por narrar-nos, esto es, dignificar las vidas corporalizadas en las disidencias sexuales y de género, llevándome a mí y a mi historia a un lugar público (que es democrático al impedir su restricción a esferas privadas), no más oculto, no más silenciado, susurrado. Un lugar donde otrxs me han admirado, me han reconocido, se han interesado por lo que pasa por mí, llegando a preguntar más, a querer saber más, a esperar un nuevo escrito. Un lugar donde mi vida y mi historia han tenido capacidad educativa/pedagógica/formativa y han logrado poner en el debate otras vidas, otras experiencias, otras sexualidades, otros deseos, otros cuerpos, en un esfuerzo por construir lo común. Subrayo así que la escritura salva a una marica al co-crear su lugar de enunciación.

En la misma línea argumentativa, lo escriturante se conecta a la relación entre realidad y ficción enraizada a las narrativas (auto)biográficas, además, permite el florecimiento de historias olvidadas, silenciadas, colocadas en el margen del olvido para con ello no solo incidir en la visibilización de subjetividades fronterizas, por el contrario, es un camino para desde la escritura

soñar, volver a desear, colectivizar los dolores, buscar lo que queremos, fantasear, imaginar otras realidades en una exigencia por horizontes de futuro mariconeados, travestidos, gordos, feos, lentos y chuecos.

En este punto reconozco en la práctica cotidiana tres momentos constitutivos de la escritividad, en primer lugar, “*Retorno a la escritura propia*” cuando empecé mi trabajo de grado di inicio a un diario, como antes me costaba escribir, dibujar y en últimas crear sin tener todo un plan que al final me condujera a satisfacer mis altas expectativas, hallé una solución magistral para dejar de cercenar mi potencia para crear: este diario se llamaría “no tiene que ser perfecto” más que un nombre se convirtió en una filosofía para dejar que mis ánimos creativos materializaran todo su caudal, y este diario más que un diario hecho en paralelo con la tesis, terminó siendo el germen que devino en mis escritivencias.

Figura 1. Collage de algunas páginas de mi diario.



Nota: Este diario se llama: no tiene que ser perfecto, y acompañó mi proceso de tesis siendo fuente y registro de mi proceso, Tomado del archivo personal.

En segundo lugar, “*El cuerpo como escritividad*”, recuerdo preguntarme ¿Cómo hacer que un cuerpo genere sus propios textos escribiéndose con su propia memoria corporal? ¿De qué

forma se escribirán y cómo se leerían esos textos? ¿Cuáles son los cuadernos de lxs estudiantes disidentes en la UPN desconocidos en el quehacer formativo? Llegando a develar un estilo de narrar inimaginado al interior de cada escritividad, por eso la elección de la forma en que se narra va cambiando a lo largo del texto, desde las concepciones e ingenuidad de la infancia hasta el momento actual en que puedo no solo hablar y escribir, sino reflexionar el mundo desde otras comprensiones y acumulados, ejemplo de ellos fue descubrir en mí cómo la universidad -UPN- sigue siendo un lugar ajeno, extraño, cargado de emociones insurrectas a pesar de estar ad portas de finalizar mi formación, y esto guarda relación a la experiencia constante de discriminación y exclusión en sus espacios, dinámicas, lecturas de realidad, maneras de apropiarse, esencializar y convertir en exóticas las diferencias, entre otros asuntos desarrollados a lo largo del texto.

Y, en tercer lugar, “*Fugitividades y resistencias*” Desde mi posicionamiento como maestro en formación junto a este ejercicio escritural insisto en preguntar: ¿En dónde están las historias de maricones enamorados, juguetones, desesperados? Por qué no se escribieron las historias desviadas, las historias de las malas, las perversas, las historias que desentonan y corrompen la moral rancia y añeja que sobrevive ajena al cambio y a los ritmos de nuestro tiempo dando coletazos e impidiendo que algunxs vivamos con plenitud nuestras identidades, nuestras orientaciones del deseo, nuestra humanidad. En este transitar decidí que había que contar otras historias que rompieran sin ambigüedades ni reparos esa comprensión siempre marginal de nosotras. Que no podíamos seguir repitiendo esas historias en donde nunca somos amadas, cuidadas, o felices, porque cada vez que se repiten estas narrativas, aparentemente inofensivas, se van regando por las calles y le empiezan a crecer a la gente por dentro esas ideas que luego se hacen sentencias, y que van desde un “veámonos a escondidas” o hasta un “te mato, maricón”. Además, sentí necesario posicionar la escritura como escenario de ensoñación e

imaginación de otras realidades, pues si no podemos siquiera contarlas, difícilmente podamos avanzar en la materialización de nuestros deseos, los cuales son el fuego que sostiene la lucha cotidiana.

Finalmente reiteraría las palabras de Djamila Ribeiro (2017) quien al dialogar con Conceição Evaristo, afirma:

El diptongo escritura y vivencia del propio término informa acerca de un marco de prácticas escriturales profundamente comprometido con las experiencias de la narradora, el que sin embargo excede las fronteras de la escritura de sí puesto que también elabora narrativas basadas en las experiencias de vida del grupo social al que dicho sujeto pertenece. (2017)

De este modo, lo escritiviente se colectiviza, sale de la escena individual y se vincula a las experiencias de otros, toda vez que en estas se rescatan los contextos del sujeto narrador, su historia personal y colectiva y su lugar histórico y cultural, volviendo a las preguntas ¿Es necesario comprometer la vida con la escritura? O, por el contrario, ¿la escritura con la vida? Aunque ni la autora ni yo mismo intentemos aventurar respuestas para estas preguntas, sus cuestionamientos hacen eco en mí, incidiendo en la elección del modo de conocer para el trabajo de grado.

Naciendo por escrito: escrituras vivientes de unx profe marica

Hace años inicié un proceso, aunque bien podría decir que lo reinicié, pues no fue esta la primera vez que me planteaba llevar a cabo una carrera universitaria, siempre desde un deseo por habitar espacios y escenarios que para mi familia habían sido negados por la estructura de injusticia que desprecia unas vidas mientras privilegia otras.

Así, sin mucho más que ganas de estudiar, volví a la universidad pública, esta vez a un programa que me ofrecía la posibilidad de profesionalizar aquello a lo que había dedicado mis últimos años, y sin lo cual supe que no quería vivir, me refiero a la formación política, la educación popular, la convicción de construir un proyecto de vida digna (desde nuestras propias voces, desde nuestros propios deseos), las artes, la organización social (esa que con aires de liberación ha sostenido en pie a este pueblo).

Muchas veces desestimé el potencial de transformación que hoy valoro en mi proceso educativo, no todo en las organizaciones es bello, también tenemos vicios aprendidos y heredados, nada raro en un país que ante la imposibilidad de tramitar sus conflictos ha encontrado en la violencia una salida, aunque no lo sea, aunque la misma, sea una puerta giratoria que nos atrapa en círculos interminables de lo que somos y ya no queremos ser.

No podría llevar la cuenta de cuantas veces he escuchado expresiones como: “vamos a transformar la sociedad”, “queremos construir un mejor país”, y muchas más que en la misma línea, solo quieren ver hacia fuera, tiene los ojos fijados en aquello que consideran es importante. Encontré en esto un gran problema, pues para mí, lo importante también soy yo, también quiero transformarme, quiero construirme a la imagen de mi mejor yo, entonces supe que me habitaba el deseo y la convicción para hacerlo.

De esta manera, las situaciones, experiencias y desafíos que hacen parte de mi vida en estos años de formación universitaria, han venido transformando todo lo que soy pero también lo que he sido: es innegable que hoy puedo hacer otras lecturas sobre mí, mi familia, mi país, mi deseo, mi sexualidad, mi identidad, otras lecturas hechas a la luz de las nuevas interpretaciones, de las distintas interpretaciones y de las distintas respuestas que hoy puedo tener para mi historia entendida como un cúmulo de hechos y de acontecimientos que tienen un lugar en el pasado, una resonancia en mi presente, y siguen proyectándose en mis posibilidades de futuro. Lo que ocurrió no se puede transformar, permanece. Distinto ocurre con las formas en que entendemos aquellos hechos, cómo los relatamos y de qué formas podemos elegir otras palabras para narrarnos.

No quiero narrarme usando solo el recuerdo, porque la memoria está llena de olvido. Por eso traigo conmigo herramientas, artilugios y rituales para salir en busca de las remembranzas mías y las de mi familia, de los registros que vamos dejando de la vida misma. Es así como, desde la inquietud por historizarme, he conseguido profundizar en el conocimiento y significación de mi vida personal, familiar, educativa y comunitaria, recreando estrategias para indagar en ella, para develar sus tensiones y explorar sus intersticios que van dejando como resultado, incompleto por decisión propia, estas letras que hoy dan cuenta de mí en forma de escrituras.

Hablar de la historia personal supone un reto enorme, nos sitúa, además, en una posición complicada en la que quedamos todo el tiempo con un pie allá, en el pasado, y el otro acá, en el presente. Los pasos que damos van marcando los caminos de las reminiscencias, las rutas de la experiencia y los destinos del entendimiento que, en conjunto, van dando cuenta de esa historia que somos y de la que queremos escribir.

Para echar a andar esta escritura, decido situarme en mi niñez, más específicamente, en un sentimiento que se expandía en mi interior y no me abandonaba: desde niño sentía que en mí había algo diferente, algo raro, y tengo aun presente el momento en que decidí decírselo a mi madre mientras ella preparaba algunos alimentos en la cocina y yo, con nerviosismo, movía mis pies que quedaban tan altos del suelo cuando me sentaba en el mesón, entonces me respondía – “No, papi. Raro, no, raro es como Martín”-.

¿Y quién era él, o, mejor dicho, quién era ella? Martín era el peluquero de mi mamá, la marica del barrio, quien años después viajaría a Italia a realizar su tránsito hacia lo femenino, allí eligió llamarse Gaviota y vive en una ciudad a orillas del mar adriático. No había nada que me hiciera sentir identificado con Martín, con seis o siete años, no sabía nada de nada. Ni de mí, ni de ella. Ni de rareza, pero ese sentimiento me habitaba.

Sentía que no era un niño convencional, si es que existe eso. Lo sentía en mi pequeña e ingenua humanidad y nunca sobraron comentarios, burlas y reprendimientos que terminaban por confirmármelo. Las correcciones de los adultos hacían fila para empujarme a seguir sintiendo que había algo mal en mí.



Positivo para marica

Esto me lo contó mi madre años después de saber que tenía un hijo marica: mi madre me dio la vida cuando ella tenía 26 años, fui su segundo hijo y su cuarto embarazo. La ilusión de completar la parejita, esa idea tan repetida sobre cómo ser y vivir que termina por convertirse en un manual férreo, en un guion que simplemente hay que interpretar al pie de la letra, se vio

opacada por las actitudes mariposonas que florecían en mi sin que ella o nadie pudiera hacer algo para detener el aleteo.

Mi madre, preocupada, decidió llevarme donde su amiga la travesti del barrio: Fernanda, “La Fercha”, quien, por petición de mi madre, fue la primera en realizar una evaluación de mi comportamiento maricón. Ella, le confirmó a mi mamá sus sospechas: su hijo “iba” a ser marica, no había dudas, el ojo experto de Fernanda supo encontrar en mi niño los indicios necesarios para vaticinar mi destino.

Mi cuerpo de niño aprendió rápidamente que a cada amaneramiento le seguía un castigo, así pasé de ser un jardín florido para portar mi propio calabozo en este, mi cuerpo torpe que todavía no sabe cómo moverse después de tanta restricción. La vida se endurece para nosotras las raras, nuestras vidas, cuerpos, deseos y comportamientos están continuamente bajo supervisión, somos examinadas, evaluadas y, muchas veces, estamos bajo el riesgo de querer ser corregidxs, borradx, silenciadx.

¿Qué puede hacer un niño a quien se le intenta corregir por algo que todavía no entiende? Pues encontrar estrategias para sobrevivir en su existencia: porque marica, pero de bruta nada, empecé a florecer hacia adentro y a dejar hoy que algunos pétalos escapen para dar ritmo y fragancia a estas palabras. Esta historia que he apropiado tiene dos intenciones: primero, hacer evidente que las infancias “raritas” existimos, y que como las demás, necesitamos ambientes de cuidado y afecto en donde podamos ser y vivir como nos nazca del orto. La segunda, la que más me emociona, es que haya sido Fernanda y su saber travesti el que

me haya “examinado”³”, siempre habrá algo extraño en todo esto, pero el afecto de La Fercha, la amistad y el cariño cómplice que me ha brindado, hacen que esta sea para mí una historia preciada con la que hoy elijo narrarme.



Mi mal comportamiento era el primer causante de tales reparos, a este seguía mi poca habilidad para socializar que se hacía más aguda si de otros niños se trataba, pero ningún motivo era más frecuente ni más poderoso que lo referente a mi sexualidad que, desde entonces, ya era la razón de ser yo el lugar donde los adultos tiraban sus cargas de prejuicio, discriminación e indolencia.

Porque sí, lxs niñxs somos seres sexuados, hablo por mí y desde mi experiencia, aunque esta afirmación resulte incómoda para muchas personas. No creo ser un sujeto único ni diferente para ser ajeno a esta lectura de las infancias que viven su sexualidad aun cuando no la reconozcan o la puedan nombrar. Así me lo evoca con fuerza el primer recuerdo que tengo, un momento en mi infancia que inaugura mi sexualidad marica, no recuerdo nada antes de este y todo lo que soy tiene algo que ver con ese momento.

En el colegio encontré un lugar hermoso, me reconocían por mis capacidades al punto que ahora pienso que todo esto me hizo daño, siento que me sobrevaloraron tanto, que una vez adulto, o en el intento por serlo, solo puedo pensar que nunca fui tan bueno, simplemente

³ El examen de Fernanda en mi niñez no pasó de ser un acto de reconocimiento de una travesti amiga y querida por mi familia a esta mariquita que yo era. Lo encuentro como un acto amoroso y de cuidado profundo por una niñez distinta que ella también conocía porque la había encarnado.

escapaba al promedio en una familia, en un barrio en el que ser inteligente o pila académicamente no era lo común. Pez grande para una pecera pequeña.

Alrededor de los tres y cuatro años ya era un niño insoportable, travieso, inquieto y muy grosero. Lanzaba improperios contra mi madre, mi tía y mi abuela, en actitud desafiante, las exhortaba a irse de mi casa diciendo: “lárguense de mi casa, perras hijueputas”, y no era mi casa ni ellas eran aquello, y tampoco esas palabras me pertenecían, ni ese odio que salía de mi boca. Fue un amigo de mi papá quien sorprendido por mi habilidad para hablar y conseguir figurar en actitudes adultas, me enseñaba los insultos, además, reiteraba formas de relacionarme con las mujeres de mi casa desde la superioridad, el desprecio y la violencia. Era Benito, quien me imponía sus frustraciones y se acomodaba en parecerle chistoso escucharme y verme haciendo lo que él quería, pero no sé atrevía.

De esta época me asisten recuerdos propios y de los que se forman por el relato ajeno de los apodosos que tenía, entre ellos se me nombraba como alguien más que travieso a veces insoportable. Puedo comprender ahora a cuenta de qué me llamaban de tales formas, pero también de algo estoy seguro y fue el momento en que mi vida dio un giro radical, un giro para cambiar y dejar de ser alguien con cualidades negativas en sus comportamientos, y pasé a ser alguien a quien valoraban en sus capacidades para aprender y quien se destacaba en el estudio.

Para mi familia íntima y la cercana, fue un momento transformador, podríamos decir que la educación me cambió, y no de forma abstracta o vaciada de sentido, sino de forma literal, me hizo otro. Yo prefiero comprender este momento como el de un hallazgo, el de un develamiento posible en mí por la educación, por el proceso que allí iniciaba y que hoy continúo.

Mi primer colegio fue el jardín infantil “El gusanito feliz”, estaba cerca de la casa y aun así me costaba mucho madrugar y llegar temprano, las profesoras tenían especial consideración conmigo y me permitían entrar dos horas más tarde que al resto. Allí empecé a leer y a escribir, también a saber cositas, por ejemplo: los colores, las frutas, los objetos, los integrantes de la familia, las partes del cuerpo humano, entre otras.

En actitud burlona reíamos cuando se nombraban ciertas partes del cuerpo, con inocencia y con timidez, sentimientos que harían falta en otros momentos de la vida, porque la precariedad de la educación sexual de entonces cobraría con fuerza aquellas carencias haciendo complicada la posibilidad de reconocernos, de autoidentificarnos, de nombrarnos desde nuestros deseos y en voces que fueran fieles a nuestra diferencia.

En “El gusanito feliz” tenía juegos que a veces incluían la exploración erótica con mis compañeros, a razón de esto, era continuamente castigado. En contraste, también me premiaba por mi buen rendimiento. Por unas o por otras, terminaba en la oficina de la directora, a veces sólo, a veces acompañado de otros niños que también llegaban castigados y los juegos no se detenían cuando estábamos solos, al contrario, estando en soledad o mejor, sin la supervisión de los adultos, podíamos dar rienda suelta a nuestros deseos de niños que incluían los juegos, las travesuras y en los que también llegábamos ocasionalmente a las exploraciones de nuestros cuerpos y placeres de niños.

De todos los niños del jardín, recuerdo especialmente a Yiyo, no sé cuál era su nombre, pero así le decíamos. Yiyo era un poco como yo, era diferente y eso se le castigaba. Entonces no sabíamos por qué, pero hoy lo tengo más claro. En esos días de jardín, después de recogerme, iba caminando hacia la casa de la mano de mi madre. Ella empezó a contarme sobre Yiyo y como

siendo tan pequeño ya visitaba a psicólogos quienes por medio de pruebas y entrevistas le habían entregado un extraño y nada deseable diagnóstico: “iba a ser gay”.

Yo no entendía de qué se trataba esto, no entendía, pero sí temía que para mí hubiera un diagnóstico similar, que me examinaran y descubrieran mi rareza, mi diferencia que ocultaba como un tesoro. A Yiyo entonces se le conocía por eso que habían dicho de él los psicólogos, era como si él no fuera más que un diagnóstico, nada de lo que hacía o era resultaba más importante que aquello. Los otros niños nos apartamos de él, como pasaba con el amigo de mi papá que me hacía decirles groserías a las mujeres de mi familia, así nos ocurría a los niños del jardín con Yiyo, terminamos repitiendo y reproduciendo lo que los adultos temían y escupían de aquel niño peculiar.

Con todo esto, puedo decir que en los jardines infantiles hay más que inocencia, también hay maldad, y claro, esta afirmación tiene sus límites, no digo que los niños sean malos, pero en nuestra pequeña humanidad a veces hay grietas por donde se cuelan los prejuicios de los adultos y como niños es fácil que hagamos y digamos lo que encontramos en nuestras familias o grupos cercanos.

Continuando con mi repaso por los escenarios educativos en los que habité, llego al segundo colegio en el que estudié fue uno privado, “Nuevo Liceo Villa Colombia”, también cerca de mi casa. En Villa Colombia cursé primero y segundo porque la economía familiar lo permitió hasta ese momento. Cuando llegué allá me sentía muy sólo, no lograba integrarme y resentía la familiaridad que ya tenían, por sus años de estar juntos, los demás compañeros.

Me juntaba con Giovanni y Cruz, dos niños que eran muy amigos entre sí, pero que me recibían en su amistad. Recuerdo a Adriana Rodríguez que ya era reconocida en el colegio por

sus buenas condiciones materiales, yo no sé qué de esto sea real, pero lo cuento convencido de ser fiel a mis recuerdos y a lo que en ese entonces sentía y que también se graba en el cuerpo. Recuerdo además a Ochoa, que siempre llegaba con muchas golosinas y juguetes que nadie más tenía, otro que presumía lo que los demás no podíamos tener. Sus papás tenían una droguería y les iba muy bien, él tenía una novia, era feo, pero se las arreglaba. Natalí, así se llamaba ella, y era la niña más linda y más dulce de todas, era como una princesita que todos querían tener cerca, pero ella ya había escogido su compañía, Ochoa.

Había otra niña que brillaba entre el grupo, pero no por lo que tenía sino por lo que le faltaba, era pobre, cómo todos lo éramos, pero por alguna razón en ella era más evidente. Cuando nos pedían materiales para hacer alguna manualidad en el colegio la veía con pesar sacar de su mochila pedacitos gastados de alguna cosa, trocitos de otra, y así era ella, como un montón de fragmentos tristes. Andrea, es de las pocas personas del colegio con quienes sigo en contacto, y aun hoy sostengo esa apreciación sobre ella que ya hacía en la infancia, sigue manteniendo la tristeza en su alma.

Entre tanto, en el colegio todas las mañanas iniciaban con la formación en el patio, se rezaba y no me acuerdo qué más se hacía. Tomábamos distancia unos de otros y ni eso, ni los rezos evitaban que el que quedaba atrás de mí en orden de estatura me diera patadas buscando marcar su dominancia. Yo no respondía, solo podía quedarme quieto conteniendo mi rabia y mi tristeza y esperando que alguna plegaria a Dios cambiara mi situación de ser golpeado para iniciar cada día.

Ya tenía yo unos seis años y nada que aprendía a amarrarme los cordones de los zapatos, necesitaba ayuda para hacer eso, pero me costaba pedirla. No sé cómo empezó, pero se convirtió en una cita diaria, una niña muy pequeña de algún grado menor me veía con los cordones

desatados y sin que yo se lo pidiera y como en una complicidad silenciosa, ella me agarraba y después cada uno seguía en lo suyo.

Figura 2: Fotografía en mi primer carné, Jardín Infantil El Gusanito Feliz, 1992.



Nota: Fotografía de mi primer carné estudiantil, tenía 3 años en el momento de la foto. Tomada del álbum familiar.



En el nombre del padre

*Jorge Luis nació en marzo del 55, en Calarcá, Quindío, tercer hijo de nueve que tendrían Tulia y Medardo, mis abuelos. En su infancia la familia llegó a Bogotá para nunca irse. Un día al oír un comentario de alguien más sobre “Sangre negra”, personaje del libro *Cóndores No Entierran Todos Los Días* (Álvarez, 1972) y bandolero liberal en la época de la violencia*

bipartidista en Colombia, dejó escapar una frase sobre la pertenencia de este hombre a nuestra familia, no supe nada más porque se negó a dar más información. Otro día, casi por error, me contó que le apasionaba lo paranormal, lo metafísico, lo esotérico y que a él le hubiera gustado estudiar algo así. Hoy tiene sesenta y seis años, una esposa, dos hijos y dos nietos. Sigue trabajando y a veces canta con alegre ironía “tanto trabajar y no tengo na”.

El primer recuerdo mío, aquel que inaugura mi sexualidad, tiene en su desenlace la presencia de mi padre: es él levantándome de un brazo mientras me daba palmadas en el rabo y me decía esta frase que se iría haciendo cada vez más frecuente y menos eficaz: “nada de maricaditas”, después de haberme pillado tras una puerta haciendo algo que no debía.

A veces pienso en las formas en las que él se esforzaba por hacer de la masculinidad y sus juegos algo seductor para mí y me da pena por él, por su esquiva emoción que nunca floreció, por esas normas incrustadas como esquirlas tras el impacto que es venir al mundo, por el poco margen que les queda a quienes de tanta resignación terminan por volverse buenos obedientes.

Eran los años del amor en nuestra relación. Él me prometía que ganaría medallas de oro si aceptaba que me inscribiera en el campeonato infantil de fútbol del barrio que él jugaba en la categoría de adultos. ¿Son de oro de verdad? –le pregunté. Entonces ¿Sí quiere que lo inscriba?

-Insistía él. Nada, ni las medallas, ni el campeonato, ni las tardes y noches de fútbol me sedujeron. Lo mío era estar al lado de mi madre, visitar a sus amigas, ahí me sentía pleno.

Él insistía en cambiarme, en hacerme ver diferente, y con agilidad llegaba por todos los frentes posibles: miraba mujeres en la calle y decía en voz baja “mamacita” mientras me

miraba como esperando que su deseo también floreciera en mí; me persuadía de “ser como ellos” como otros niños que no eran como yo, y yo tampoco era como ellos.

A fuerza de fracasos, él terminó por aceptar lo evidente y, tras el hastío de las decepciones, yo terminé por aceptarlo a él en su humanidad, esa que yo no entendía y que siempre me hacía pensar en él como un niño triste, huérfano de madre desde la infancia, abandonado por el padre y siendo él un poco eso para sus hermanos menores, un padre, trabajando en las calles desde niño vendiendo tantas cosas como un mercado. Ese es mi padre, un hombre tenaz en su fuerza para encarar la vida y la adversidad, porque “la vida es para sufrirla”, solía decirme.

Un día, con diecisiete años y la desinhibición de unos tragos compartidos, pude decirle algo que yo creía que él ya sabía: que era gay, sí, así me reconocía en ese momento. Él se sorprendió mucho, supongo que aunque ya había claros indicios de esto, él prefería refugiarse en la negación, en la fantasía de que su hijo estaba confundido, de que en algún momento iba a cambiar para enderezar el rumbo y ser todo un hombre.

Ese mismo día me fui de la casa, volvía para ver a mi familia, especialmente a mi madre, siempre que él no estuviera. Pasó casi un año sin vernos, fue un tiempo que resultó de una decisión impulsiva pero que nos trajo a ambos la oportunidad de asimilar la nueva realidad que suponía el haberse enterado de que tenía un hijo gay.

Una tarde nos cruzamos en la calle por casualidad, él venía en bicicleta, yo iba caminando, frenó unos metros tras de mí y yo paré unos pasos después de verlo. Me hizo un gesto invitándome a acercarme, yo le correspondí y terminamos por pactar mi visita a la casa ese día. Me preguntó por qué me había ido y me recordó que él nunca me había echado.

En esa visita hablamos de nosotros, de mí, de él, de qué había sido de nuestras vidas en este tiempo de estar distanciados. Su amor emergió en la conversación, a veces contundente, a veces tímido, pero siempre buscando las palabras precisas para hacerme saber que yo era su hijo amado y que nada en mí cambiaría eso.

Con mi regreso a casa vino una renovación del vínculo con mi padre. Las conversaciones se hicieron más frecuentes, él aprovechaba para recordarme que me quería como era, aunque también me advertía que jamás querría verme con alguna pareja o conocer a quien lo fuera en mi vida. Esto llegó a desconcertarme, pero me consolaba recordando el largo y complicado proceso de reconocermelo y saber quién era yo, si había sido así para mí, no podía exigirle a él que pensara y me quisiera de otra manera, esa era su forma, no era la que yo esperaba, pero era la que había y estaba bien así.

Mis ritmos no serían los suyos, y mis procesos tampoco. Pero hay cosas que no paran y en él detonó un cambio en su forma de relacionarse conmigo, además de los cuidados que siempre había tenido, lograba sorprenderme con nuevas caricias, otros guiños de su aceptación, de su reconocimiento, de su amor por mí. Ya llevaba algunos años vendiendo películas, un cinéfilo no por gusto sino por responsabilidad con su trabajo.

Conoció un filme llamado Los Novios Búlgaros⁴, sobre una pareja homosexual en una historia de amor y tristezas propias de la vida humana. Mi padre me hizo una copia de esta película, llegó a casa y sin tener palabras para darme ese regalo, optó por estirar su mano

⁴ Película del año 2003 dirigida por Eloy de la Iglesia y basada en la novela homónima de Eduardo Mendicutti que aborda la relación amorosa que se torna sórdida de Daniel, un español, y Kyril, un búlgaro a quien conoce en un barrio gay de Madrid.

*hacía mí mientras él miraba a otro lado, como apenado, como intentando afrontar algo
incómodo o evitando que para mí lo fuera.*

*Así, con detalles tan pequeños y tan significativos, con acciones cotidianas plagadas de
amor y entendimiento se ha escrito esta historia con mi padre, un hombre que no deja de
enseñarme, al que agradezco mucho de lo que soy y de lo que he decidido no ser. Él ha sido una
presencia fundamental en mi vida, su apoyo y motivación nunca se han ausentado, su candor y
tu ternura, a veces retraídos, siguen encontrando formas de hacerse visibles.*

*Él es mi padre, este soy yo, esto somos leídos entre líneas y en el nombre del padre
seguiremos escribiendo (nos).*



Figura 3: Padre y madre, en el centro de Bogotá, 1979.



Nota: (Izq.) Jorge Atehortúa, mi padre. (Der.) Albeza Ramírez, mi madre. En la Iglesia de Las Nieves, 1979. Tomada del álbum familiar.

La madre que me parió

*Nací de Alba, en marzo del ochenta y nueve,
no del alba,
sino de ella
la madre que me parió.*

Hay palabras que dicen mucho, con palabras podría recorrer mi cordón umbilical hasta llegar a ella, con palabras podría describir su rostro, frases sonoras darían forma a sus sonrisas, letras doradas ornamentadas de amor compiten cuando quiero escribir sobre mi madre, entre todas ellas, sin embargo, sobresalen las más honestas, las que prefieren alejarse de su idealización y le devuelven la belleza, la fragilidad y el valor de estar viva, de ser ella en sus formas, en sus sonidos, en su tacto. Su presencia siempre evoca en mí reminiscencias de ella bailando, de ella cuando pasional canta, de ella mientras sigue inventando formas de amar, siendo incansable constructora de cuidados, persistente en la importancia de entender al otro.

Desde pequeño dediqué esfuerzos en aprender formas de estar a su lado, ya con un equipaje de ellas, me preocupaba cuando no la sabía cerca, en una ocasión, pregunté por ella, mis tías, mientras reían, me decían que se la había llevado un perro en la boca. Chiste tonto para ellas, pequeña tragedia para mí que no soportaba imaginar tal destino para mi madre, ni siquiera la idea de no estar a su lado, de no volverla a ver.

"Trompi, papachio, papachiito" me cantaba ella en una melodía que está inscrita dulcemente en mi recuerdo, un cariño sin traducción el que entonaba y que siempre me regalaba el mismo sentir: su amor, así, sin más, un amor tan evidente que no necesita escribirse en letras ni frases rimbombantes, su amor de madre, su amor de niña ya adulta pero eterna y dulce infante, su amor de mujer con muchos rostros y todas las edades, su amor de mujer con historia,

*su amor que se escribe y se lee con música, porque ella es eso, ritmo, cadencia, melodía,
sonoridad, música.*

*Alba, nació el mayo del 62 en Pensilvania, Caldas. Fue la cuarta de siete hijos y la
segunda mujer. Estudió hasta primer año de bachillerato, me cuenta, porque, aunque cursó el
segundo, lo perdió. También me dice que nunca le gustó estudiar y no veía el momento de
poderse deshacer de esa obligación.*

*Una mujer de belleza interminable, tanta que nunca terminé de reconocerme en ella. Yo,
un niño negro⁵, veía en ella a una princesa de un cuento del que yo no podía ser personaje. Ya
en mi infancia empezaba a recibir los embates del racismo: sentía que las personas blancas eran
más inteligentes, más capaces, más dignas de confianza, más bellas, entonces yo, que no lo era,
quedaba excluido de todo esto y postrado a la orilla de todo lo deseable, de lo bueno y de lo
bello. Ya entonces le pedía a mi madre que me salvara de esa condena que, aunque no
comprendía, ya iba siendo tan pesada que solo el rechazo por mi color de piel crecía.*

*Por otra parte, el físico no era la única belleza de mi madre. Ella me deslumbraba con su
pasión por la vida, me seducía con su encanto para socializar y tejer vínculos, y me motivaba
siempre a ser un poco más como ella. Mi madre ha sido muy compinchera, en sus propias
palabras, y nunca faltaron ocasiones para demostrar sus virtudes en las artes relacionales, yo
mantenía en un encanto atento a sus formas, a sus modos de hacerlo, algo habré aprendido de
ella tras tantos años de observar su ejemplo.*

*En mis años de dolor por el descubrimiento primigenio de mi sexualidad, no conté con el
apoyo familiar, el de mi madre no fue la excepción. Pasaron varios años y yo vivía entre el*

⁵ Negro, así me dicen muchos de mis familiares, así me sentía cuando era despreciado por mi abuela mientras admiraba la blancura de mis primas y yo solo podía sentirme mal de no alcanzar su ideal de belleza y por tanto, su amor.

miedo y la zozobra de “ser descubierto” como si estuviera haciendo algo malo. Sobre esto último, me abarcaba además una gran impotencia al no poder hacer nada en ese momento para detener la marejada de malestar en que me sumía y que alcanzaba a empapar a mi familia, especialmente a mi madre, a quien le caían señalamientos y culpas por haber criado un hijo marica.

Para el momento en que decidí llevarme a la luz y sacar de las sombras mi sexualidad tenía diecisiete años. Después de mis amigxs del colegio, mi hermana y una prima, llegó el momento de contárselo a mi mamá. Escogí un día, o ese día me encontró a mí con el deseo impostergable de hacerlo.

Estábamos en casa, ella en la cocina y yo en la sala, que es el mismo espacio. Como no sabía de qué forma decírselo, le dije: ma, tengo que contarle algo, pero no sé cómo, ¿Sumercé me puede preguntar y yo le voy diciendo si sí o no? Ella me dijo que sí y su primera pregunta fue si estaba fumando marihuana. Reímos. La segunda fue si estaba enamorado de otro hombre, la risa terminó. Le dije que sí, que algo así. Pues no estaba enamorado de uno en ese momento, pero sí me gustaban los hombres y era eso lo que quería contarle.

Después de escucharme, su reacción fue certera, entró en negación y solo decía “no, no, no”. Completó el momento advirtiéndome: “que su papá nunca se vaya a enterar”. Desde ahí siguieron pasando los días en aparente normalidad, sin embargo, había un dolor en ella que para mí no era invisible, de hecho, hacía estruendo. Fue mi abuela, la madre de mi mamá, quien me contó que ella iba a buscarla y lloraba mucho renegando la maldición. Así entendía mi madre mi sexualidad, al punto en que en busca de contención habló con el párroco de la iglesia y este le respondió como ya lo había hecho mi abuela: no hay nada malo en su hijo, él es así y lo malo sería rechazarlo, darle la espalda y no amarlo.

Pasado algún tiempo y en consonancia con mi proceso de autoafirmación como disidente sexual y a la par de mi formación académica, artística y política, la relación con mi madre se vio afectada positivamente toda vez que en ella encontraba alguien con quien hablar y compartir mis experiencias, preguntas, saberes, pero sobretodo, alguien que se hacía participe de mis contiendas desde su voluntad de aprender y cuestionar la vida misma que antes nos parecía tan natural.

Actualmente, sigo encontrando en mi madre una aliada poderosa para mi vida, una confidente a quien sigo confiando mis experiencias en todos sus matices, una compañera que también acude a mí para solucionar sus problemas o en busca de apoyo y consejo. Seguimos compartiendo la vida misma con la pasión y la alegría inagotable que ella encarna y dulcemente esparce por el mundo y por quienes contamos con la suerte de conocerla. Es valioso para mí tenerla en mi vida y haber podido hacerlo lejos de la idealización de madre y reconocerla en la complejidad de su humanidad.

A mi madre le reconozco mucho de lo que soy, le agradezco también lo que no he sido y más que nada lo que deseo ser. Celebro su existencia, su tenacidad y su amor siempre dispuesto a protegernos y, que sea ella, la madre que me parió.



Posteriormente, cambié de colegio a uno público, “Colegio Distrital Ciudad Roma”, cerca de casa, pero más lejos que el resto. Otra vez a adaptarme a lo desconocido, allí estudié tercero, cuarto y quinto.

Había un primo estudiando allí y él era mi amigo, el que me defendía de todo y con el que tenía una relación en la que había espacio para todo. Era Diego, ese que a veces nombro como el primer hombre de mi vida: el que estaba conmigo en mi primer recuerdo y quien fue mi amigo más íntimo e incondicional en la infancia, el cómplice de todo hasta los doce años, cuando en medio de mis cuestionamientos a nuestras exploraciones eróticas y a mis sentimientos hacia él, le pregunté después de terminar nuestros ya sabidos juegos: “Diego, ¿Usted hace esto en serio o como un juego?” Él lo pensó por un momento, volvió su mirada hacia mí y me dijo: “Como un juego” Esa frase terminó fulminando nuestra relación en la forma y proporción que hasta entonces habíamos construido.

En ciudad Roma la mayoría éramos pequeños, de estatura similar, pero había un grupo en el que se veían muy grandes, parecían mayores y conscientes de esto, tenían cierta dominancia con el resto del grupo, siempre en complicidad de la profesora que los trataba como sus preferidos sin reparo ni asomo de ocultarlo.

Entre las remembranzas del colegio, del que tengo escasos recuerdos, sostengo una en que vi a una rata pariendo en la mitad de uno de los patios, ahí estábamos muchos niños mirando el nacimiento, curiosos y violentos, cuando terminó de parir lo que parecían arrocitos rosados, le dieron pata a la rata hasta que murió, a sus pequeños los rastrillaron contra el suelo hasta que los volvieron pequeñas manchitas rojas para terminar una vida muy corta.

Para continuar, de “Ciudad Roma” recuerdo a Erika porque peleé con ella porque no quería aceptar que estaba equivocaba cuando intentaba hacer una figura del tangram con una lógica ausente. Me descontrolé y la agredí, al llegar a casa me puse varios pantalones para evitar que me doliera una juetera que solo existió en mis miedos. Alexis, que era una niña inmensa, rubia, con pequitas u ojos claros, y quien despertaba muchos comentarios a sus escondidas por su

apariencia y comportamientos más propios de un niño que de una niña. Cuánto juzgamos siendo tan pequeños y sabiendo tampoco.

Recuerdo a Jorge Iván Arias Amado, ese apellido me hacía fantasear en una suerte de señal de la vida que encajaba muy bien en mi atracción por él, creo que fue el primer niño que me gustó y del que fui consciente. El primer niño diferente a Diego, que no era que me gustara, sino que yo quería porque además era mi primo y mi amigo, porque compartíamos mucho tiempo, muchos juegos, muchas cosas.

Ahí estaba Jorge Iván, me parecía bellissimo, era un chico blanco y delgado, con una sonrisa grande y generosa, unas manos como hechas con detalle, prolijas como se veía él. Un día estaba en el baño de la casa pensando en él mientras imaginaba que estábamos más cerquita de lo que alguna vez habíamos estado, pensando en voz alta porque por el baño pasó mi madre y con un regaño me sacó de la ensoñación y me devolvió a la realidad.

Estaban también Ricardo, que era el más grande y rudo, Adriana, su novia, y Adrián que era grande pero muy tranquilo en su carácter, y era el protegido y mejor amigo de Ricardo. Estos eran los mandamases del salón y los favoritos de la profe. Tenían privilegios y no dudaban en usarlos, acusaban falsamente a quien les caía mal, defendían a quien consideraban para salvarlos de alguna consecuencia por sus faltas o por mal comportamiento.

Había un pelao también del que no se su nombre, pero era un estudiante de esos que el sistema educativo llama “extraedad”, si nosotros no pasábamos en quinto de los nueve o diez años, él ya tenía como dieciocho años, nos doblaba en edad y en estatura, nos contaba muchas historias y nos mantenía embelesados oyendo todo lo que él sabía porque ya había vivido y de lo

que nosotros a penas nos enterábamos porque ni siquiera sabíamos que eso existía o se podía hacer.

En este punto no puedo dejar fuera a Maicol, que era muy querido por todos en general porque era muy talentoso, él escribía sus canciones y nos cantaba de vez en cuando. Recuerdo una que decía: porque se va la luna y llega el sol. Maicol era un niño con enanismo y me cuesta reconocer que eso también jugaba en el cariño que le teníamos, en nuestra incapacidad para leerlo y aceptarlo o no más allá de eso.

Al recorrer mis recuerdos intentando esta reconstrucción, por demás incompleta, de mis primeros años de vida, mi infancia y mis primeras experiencias en la educación que se enlazan y entretajan con la vida familiar y barrial, debo reconocer que se hace para mí evidente que circulan en los pasillos, patios y salones de los colegios, calles y avenidas de los barrios, más que conocimientos y saberes, más que formulas y lecciones, más que vínculos familiares y comunitarios, circulan prejuicios, valores, nociones de lo ético, de la sexualidad, de clases sociales, de raza, de género, y en todo esto, nos vamos formando conscientemente o no. Con todo esto vamos creciendo, se nos va instalando tal cantidad de herencia familiar, social y cultural de la que es difícil tomar distancia después de haberla aceptado e integrado a lo que somos, a lo que hacemos, incluso a lo que deseamos.

Por todo esto, mantengo una máxima en mi vida adulta, en mi vida profesional y en mi quehacer educativo, artístico y político: no dejar de lado aquellas ilusiones, deseos, dolores y ausencias que habitaban en mí durante la infancia, esas mismas que resuenan en otrxs niñxs, en otrxs adultxs, porque aunque ya mayores, seguimos siendo niñxs, y nada de lo que soñamos, deseamos y anhelamos puede dejar de guiar nuestros pasos en el camino de ser y hacer lo que

alguna vez soñamos, de conseguir una vida más libre, más digna y en hacer del mundo un lugar justo empezando por nosotrxs y nuestros espacios más cercanos.



Los juegos prohibidos

Empecé mi bachillerato en el año noventa y nueve, en el colegio “INEM de Kennedy” para ese momento yo tenía nueve años al iniciar el año escolar. Fue un tiempo de cambios para mi vida: el INEM era enorme y habitado por miles de estudiantes y cientos de maestrxs, debía tomar bus para ir y volver a casa.

Cuando recuerdo estos años, me visitan las imágenes de los salones con sus puestos y paredes rayas de mensajes anónimos que buscan casi siempre las mismas víctimas: “fulano es marica”; rayones y tallados con las mismas intenciones de grabar algún amor y que se hacen con la misma fuerza con que se inscribe una ofensa en quien la recibe.

Cada año al finalizar otro ciclo nos reuníamos a lijar los puestos y a pintarlos, quitando las manchas de mesas y paredes pero conservando las que se grababan sobre nuestros cuerpos y sobre nosotros mismos. La primera vez que me asocié con la palabra marica, no fue un acto de valentía, ni de autenticación, fue un dardo que vino de afuera a clavarse en mi pecho de niño, un insulto de esos que con fuerza se graban en la consciencia y con su pesadez pasan a ser parte de lo que somos. “Marica”, me gritaban y yo solo callaba, “marica”, me repetían y yo solo seguía mi camino hasta algún lugar en donde estar solo con mi maricada, donde nadie me dijera nada, donde no me alcanzaran las flechas envenenadas que suponían las agresiones.

En todo caso, las flechas eran variadas, no eran siempre las mismas. Había cierta habilidad sofisticada en quienes las lanzaban para hacer de ellas algo muy sutil, pero igualmente destructivo. Las camuflaban con creatividad tapizando la ofensa en palabras suaves, yo que ya sabía de su contenido solo podía estremecerme cada vez que alguien pronunciaba algo que tuviera relación con aquello que me atacaban.

Siempre había ocasión para ser blanco de injurias: pasar por los lugares donde los chicos estaban, salir del salón donde me esperaban en manada para hacer sus ataques, estar con alguien o estar solo, a veces algo tan simple como contestar el llamado de asistencia desencadenaba la furia contenida en contra mía, en contra de lo que yo era y del peligro que ellos sentían por mi simple existencia.

¿Qué ponía en riesgo una marica en el colegio? ¿Qué daño podía hacer una marica solitaria y callada a la hombría voraz y violenta de aquellos muchachos?

Todo era extraño con ellos, nunca hablamos, pero la maricada es algo que se nota a leguas, una diferencia que se pone en evidencia en fuerte contraste con la heterosexualidad, un escándalo de amaneramientos, ternura y calidez que hace ruido para molestar a aquellos que viven en tranquilidad en sus mundos de normalidad.

Todo era extraño con los chicos, porque ellos sí podían hacer lo que a mí me condenaban. Abundaban los juegos entre ellos en donde se tocaban, acariciaban y rozaban sus cuerpos uno contra otro como en una danza erótica que solo los muy machitos podían ejecutar. Una muestra de masculinidad que resaltaba la seguridad de sus orientaciones y deseos al jugar con fuego y no salir quemados, como sí permanecíamos quemadas las mariquitas sin haber jugado a nada.

Del colegio me gradué a los quince años como bachiller académico con énfasis en educación ambiental, además, otro grado no académico ni reconocido sino auto-asignado por mérito propio fue el de sobreviviente. En este momento me gustaría escribir sobre cómo no me afectaron las violencias, la exclusión y la discriminación, quisiera ahondar en las formas en que pude seguir adelante con mi vida defendiendo mi identidad y mi orientación, me emocionaría relatar cómo nunca me hicieron sentir que mis formas de hablar, de caminar y de vivir eran incorrectas, corregibles, censurables, y que aun cuando lo fueran, eso nunca hizo que mi cuerpo cerrara la llave de su expresión. Me encantaría decirlo desde el recuerdo y la reafirmación y no desde el deseo, la nostalgia y el arrepentimiento de no haber sido capaz más que de sobrevivir.

De los juegos de niños tengo cicatrices indelebles. De los juegos de niños resuenan las burlas y cavan agujeros en mi espalda, me atraviesa la complicidad de los profesores que se unían sin reparo a hacer coro de esa bandada de pájaros que no paraban de cantar animados por el odio a la diferencia. Yo también entoné alguna vez sus cantos para camuflarme con ellos y que mis plumas se mimetizaran con las suyas ocultando mi diferencia. Ese camuflaje no me enorgullece, al contrario, me avergüenza reconocerlo, pero ya no me pesa porque siento que pagué por lo que hice y ese pago me costó muy caro.



A los doce años, ya tenía algunas claridades sobre aquello que antes encontraba extraño en mí, los hombres siempre me habían gustado, de muchas formas, lo recuerdo bien: sus juegos, la forma despreocupada en que vivían, sus formas, sus voces. Lo que no sabía era que esto traería serías repercusiones sobre mi vida. Las peores de ellas, vinieron de mí mismo, mi educación

católica hacía que sintiera que había algo malo en mí, algo culposo, algo que hizo aparecer la depresión, los días se volvieron inmóviles, llegaba al colegio a sentarme en la plaza principal hasta el fin de la jornada, pensé en quitarme la vida, escribía cartas de despedida. Pero lo más grave aún no había llegado.

Con la elección del énfasis en el bachillerato ingresé a un nuevo salón y aunque mi mente haya olvidado muchos de esos momentos la memoria de mi cuerpo se erige entera para anunciar que hay cosas que se quedan fijadas para siempre. Ejemplo de ello, son las agresiones de mis compañeros, las cuales, me hacían entender esa rareza que ya intuía desde la infancia. Ese situarme en el mundo no vino de una manera armoniosa, al contrario, fue a través del insulto, de la injuria, que entendí quién era y lo que ello significaba en esta sociedad, en este momento histórico.

Es así como la masculinidad fue para mí una cárcel, la más vil de todas pues lo que me encerraba era yo mismo, era mi propia voz que no podía hablar sin ser censurada, mis movimientos suaves que no podían fluir sin ser regulados, mi niño marica, que solo quería ser, tuvo que aprender una rigidez que entonces le salvó la vida.



Todo se lo debo a ellas

De pequeño siempre quería estar al lado de mi mamá cuando ella se reunía con otras mujeres, aun cuando ella me convidaba a jugar con otrxs niñxs yo prefería quedarme a su lado,

adoptando el rol de niño distraído que fingía jugar mientras ellas hablaban y me cautivaban con sus historias de eso que yo “no debería escuchar” o que “no iba a poder entender”.

Muchas de esas conversaciones ocurrían en las cocinas, más de una vez dije que me gustaba lavar la loza para poder quedarme allí escuchando todo lo que decían. Mi recuerdo está impregnado del humo de cigarro espiralándose entre el olor del café y de la comida que se mezclaba con la intimidad casi ritual de quienes se reúnen para conjurar sus vidas, oyendo a escondidas aprendí el mundo en voz de mujer.

Más adelante, ya en la escuela, seguí disfrutando de las historias ajenas mientras una soledad se hacía huésped de mi maleta. En los descansos buscaba a la directora y a las profesoras para hablar con ellas, me alejaba de las canchas, de los niños, y me rechazaban para jugar chicle o palmitas con las niñas.

Mirando por la ventana en la clase de religión, ya en el bachillerato, me atrapó la visión de un niño sentando en un círculo risueño de solo niñas. Su movimiento, su risa, su cadencia hacían coreografía con todas ellas y se me aparecía como un reflejo que me revelaba mi propia existencia. Yo también era ese niño siempre rodeado de niñas, a mí también se me quedaban viendo cuando compartía todo con ellas, las que me salvaban del desierto al que me arrojaba el desprecio por mi diferencia, por mi ser rarito, por ser el niño marica.

A ellas, a las que me abrazaban, me escuchaban y en mí confiaban; a ellas, a las que me dieron un lugar en el mundo y no me veían como alguien de quien había que alejarse; a ellas, a las que con su alegría y sensible revoloteo, me hicieron una marica muy querida. A ellas, todo se lo debo a ellas.



De los días grises en donde no amanecía y todo era una larga noche de cielo inmóvil, recuerdo cómo me fui apagando, cómo dejaba de comer y de sentir hambre, lo mismo que dejaba de hablar y un silencio sacro se apoderaba de mí, recuerdo mis tardes solitarias viendo la vida pasar, casi en un acto contemplativo, veía a los demás, a los muchos y tantos que también compartían colegio conmigo, a los que eran libres, a los que no tanto, a los que gozaban esta etapa de sus vidas que nos decían “sería la más feliz y la mejor”, yo solo pensaba ¿si esto era lo mejor, qué podía venir para mí después”. Veía como pasaba la vida y nada se detenía, todo seguía su curso inalterable frente a los dolores que mi cuerpo encarnaba.

En ese entonces, vinieron los peores pensamientos para hacer de esta una tormenta perfecta, yo no sabía nadar, pero me mantenía a flote en medio de las olas que me golpeaban y me iban dejando sin fuerzas para salir del ahogo en el que vivía. En pocos momentos de mi vida me he sentido tan vulnerable, ese mal rato estaba agravado por el silencio que me impedía hablar de lo que me ocurría, hablar con alguien para entender qué estaba pasando, hablar con alguien para pedir ayuda, nada, solo silencio tragaba para acompañar la pena.

Encontré un armario tras otro, una puerta a veces abierta, entrecerrada o tapiada para no morir. Somos carne de cañón para un sistema que desprecia lo femenino mientras enaltece lo masculino. Las infancias raras, como la mía, viven en constante acecho, algunas nos convertimos en sobrevivientes, otras sin embargo sucumben ante la ignominia y hoy se suman a los mártires de este sistema.

Como resultado de todo esto, es que hoy no temo florecer sensible, no escatimo abundar emocional, ni tampoco en ahondar las grietas de mi propia vulnerabilidad. Esto es lo que soy,

manejo de vivencias que me han marcado, nudos de experiencias que me sostienen unido y no fragmentado, una urdimbre de hilos que me conectan a quienes se han tejido con mi historia, hilos firmes y extensos que permanecen, otros cortos, efímeros, arrancados, olvidados que, aunque hacen parte de esta manta, ya no se enredan para seguir siendo tejido.

Pero como dice la canción: “cambia, todo cambia”. Y sí, todo ha cambiado, es inevitable que cuando miro atrás, no sienta pena por aquellos que me hirieron, hoy prefiero pensar que no fue su culpa, y aún en medio de justificaciones, intento ampliar mi comprensión sobre aquello que viví. Pues no fui la primera marica maltratada y tampoco seré la última, hay una cuestión estructural y no personal en todo esto.

Cuando decidí volver a la universidad tenía veinticuatro años, había estudiado varios semestres de dos carreras que en suma equivaldrían al tiempo que dura un pregrado. Pero la vida no es lineal, no hay una autopista entre un punto y otro. En mi caso, hubo trochas abiertas que dificultaron mi tránsito por el sendero educativo, en otros momentos, tuve que abrir camino con mano propia para continuar mi marcha.

Atravesé muchos caminos, muchos espacios, organizaciones, colectividades, proyectos artísticos, comunitarios y educativos. Como joven que se asumió en una subjetividad historizada, fue decisivo para mí encontrarme con la organización social, todavía me deslumbra saber que en Colombia existen tantas luchas y que hay en ellas personas y colectividades que las encarnan, todas estas, tan vivas y reales, como la contraparte que las reta a enfrentarlas.

En este momento de mi vida venía de un punto de quiebre, una crisis sin igual que terminó por convertirse en un momento bisagra para mí: un antes y un después. En primer lugar, me había enamorado, o eso creía, de un compañero de estudio, la vivencia de esta atracción me

llevó a lo impensable, y yo, todo un analfabeta relacional, derrochaba afectos y cuidados por quien tiempo después terminaría siendo el nombre propio de mis quebrantos. En segundo lugar, estaba enfrentando la ausencia que deja la desaparición forzada, una presencia ausente o una ausencia presente que me acompaña desde entonces y hasta ahora.

Cuando pienso en él y en el amor que por él sentía, no puedo siquiera calcular el dolor que sentí con nuestro rompimiento, me es imposible al menos recrear lo mal que llegué a estar. Fueron días y meses de muchos quebrantos, de no comer, no hablar, no querer vivir. Solo sentía que esa pena me estaba arrastrando y que me costaría mucho salir del pozo donde me encontraba.

Sin embargo, me complace contar una y otra vez esta historia, porque en esta encuentro algo que aprecio mucho, el valor de lo inesperado. Es la capacidad de encontrar aun en las situaciones más difíciles y complejas la belleza que habita el mundo y la vida. Fue así que llegó el día que tanto anhelaba mientras vivía el malestar de la ruptura y entonces solía repetirme: “un día, no sé cómo ni cuándo, vas a despertar y esto va a doler menos”. Cuando sentí que ese deseo se había materializado me di cuenta que tenía heridas y secuelas de la crisis que estaba dejando atrás. Me costaba socializar, como siempre me ha costado, pero ahora más, y sobretodo, me costaba hacer uso de la palabra, no podía articular ideas para expresarme y eso me devastaba porque desde pequeño había sido muy hablador y en la comunicación había encontrado un lugar en el cual podía destacarme mientras hacía algo que me agradaba y me hacía sentir realizado.

No me ocurre con la desaparición forzada de mi amiga aquello que, con la historia del desamor, no me complace contarla y desearía no estar viviéndola. Elijo decir su nombre para enfrentar su ausencia obligada, para no dejar que su memoria caiga en el olvido, para hacer de su

nombre una forma de seguir conectando con su esencia para no renunciar a los recuerdos compartidos, porque son todo lo que me queda de ella, recuerdos.

A Carolina la conocí una tarde en la universidad donde estudiaba mi segunda carrera, donde también conocí al personaje de la historia anterior. La conocí porque llegó a donde estaba junto a mis amigos a vendernos chocolates que ella hacía. No pasaron dos minutos y yo sentía que la quería, que quería saber más de ella y abrazar su presencia en mi vida. Al principio fue difícil acercarme a ella, pero una terca voluntad de hacerlo terminaría por unirnos mientras hablábamos del arte de la posguerra en Italia, el arte povera (arte pobre), y desde entonces hubo un lazo que ella y yo sosteníamos para seguir estando juntos.

Figura 4: Carolina Garzón, Bolivia, 2010.



Nota: Carolina en el lago Titicaca, Bolivia. Tomada del archivo personal.

Pasaron tres años desde que nos conocimos cuando decidimos viajar a Ecuador, Carolina había viajado varias veces fuera del país y era experta mochilera, porque para eso también hay

que aprender, y hay mucha experticia en variados asuntos que ha de ir integrando quien decide viajar con mochila al hombro. El mochileo es entonces una práctica situada en la renuncia a lo establecido, un viaje que muchas veces no tiene final ni destinos determinados, un viaje en el que prefiero pensar sigue Carolina.

Estando en Quito, luego de ella volver a Colombia y retornar a nuestro encuentro en el vecino país que tanto nos seducía, Carolina fue desaparecida forzosamente el sábado 28 de abril del 2012. Lo que vino después es la confirmación de la injusticia que impera en el mundo y del dolor ineludible al estar vivos: denuncia, declaraciones, radicados, entrevistas, diligencias que se cuentan por cientos en oposición a los resultados de las mismas que aún hoy siguen victimizando a mi amiga, a sus familiares y a nosotros sus amigos pues seguimos sin saber qué pasó con Carolina Garzón y en donde está.

Figura 5: Yo, con el retrato de Carolina. 2018.



Nota: Autorretrato con el retrato de Carolina Garzón. Tomada del archivo personal.

A casi diez años de su desaparición todavía sostengo en mi memoria y en mi cuerpo los afectos que en mí despertaron desde el primer día en que la vi, resguardo las conversaciones sobre nosotrxs y sobre el país en las que dejábamos todo hasta arrancarnos el dolor y arrojarnos con alguna esperanza aunque fuera vaga e ingenua, mantengo vivo su recuerdo como procurando no renunciar a su memoria y su legado, y lo hago para mantener la dignidad suya y la mía, porque no puedo aceptar que ya no esté y que solo nos quede el olvido.

De esta manera, y como buscando estrategia para enfrentar las pérdidas, intuí que haciendo teatro iba a poder recuperar esa capacidad de hablar, de comunicar, de transmitir con la palabra. Sabía que necesitaba recuperar algo de mí, algo que había quedado en un estado de quietud, de vulnerabilidad, de fragilidad propia del daño por lo que había vivido. Entonces recordé que un compañero de la universidad pertenecía a un grupo de teatro, le comenté que quería participar y le pregunté si había algún taller o algo a lo que pudiera invitarme. Él lo pensó por un momento y me dijo: “Sabe que sí, el siguiente sábado hay un taller de zancos, si quiere caiga” Llegué al taller, me fue bien aprendiendo a andar en zancos, me caí un par de veces, pero logré caminar ese mismo día.

Pasó el taller, también la pena con la que llegué allá, en las artes y en la juntanza de jóvenes de las organizaciones sociales hallé la reparación que mi ser necesitaba. Luego del taller vino otro y otros más, luego vinieron también procesos de formación en artes y política, denuncia de situaciones de vulneración y violencias, exigencia de derechos, participación juvenil, estudiantil, comunitaria. Pasé de ir por un taller a estar poco más de diez años vinculado a esta organización con todas sus articulaciones a nivel local, distrital, regional y nacional, algo que hasta entonces había sido inimaginable para mí, un niño de barrio, con un mundo tan pequeño, que entonces vio el mundo abrirse ante sus ojos y adentrarse en su corazón aquellas

luchas que ya no eran solo propias sino compartidas, sin poder preverlo, decidir ir a un taller me cambió la vida.

Figura 6: Acción teatral La Masacre de Suroriente. 2015.



Nota: Fotografía de la Acción teatral La Masacre del Suroriente. Tomada del archivo personal.

Todo esto para decir que en la organización social y luego en la universidad, encontré mucho de lo que necesitaba, conocimientos, afectos, redes de apoyo, visión de mundo, perspectivas de la realidad que me eran ajenas. Sin ánimo de idealizar pero tampoco de agraviar

mi tránsito por la universidad he de reconocer que en este no todo fue armónico ni mucho menos fatídico, como en la vida misma, este proceso de años de formación está ligado a la complejidad, tiene claroscuros, momentos bellos y otros que no, situaciones de felicidad y realización, y conflictos, problemas y tensiones en donde he preferido fijarme en las fisuras que posibilitan la fuga y desde donde se puede proponer alguna alternativa que nos salve de un destino que pareciera inexorable.

Cuando llegué a la licenciatura venía con la seguridad de poder expandir los conocimientos que traía como bagaje de años de estar en la organización social y en escenarios educativos, participativos y comunitarios. A la convicción de continuar la formación académica para volver a lo comunitario y fortalecer mi acción allí, hacia contrapeso la ingenuidad de pensar que la universidad me aportaría cuanto necesitaba, sin saber que para alcanzar aquello que esperaba iba a entregar también mucho de mí.

Sería inocente pensar que la universidad escapa a aquellos vicios que encontramos en la sociedad misma, en igual medida, haríamos mal en caer en idealizaciones sobre una licenciatura que se plantea y se proyecta desde lugares alternativos como la educación comunitaria y los derechos humanos. Porque hay que decirlo: aun en lugares, proyectos y colectividades que se sitúan desde el lugar de lo justo y ejemplar, puede y debe haber espacio para la crítica, para el cuestionamiento y para la problematización de lo que decimos, hacemos y somos. Antes de ir allí prefiero situar algunos otros momentos de mi curso en la universidad, desde una mirada apreciativa, quiero dar prioridad al proceso y no a las fisuras.

Mientras me iba adaptando a la vida universitaria, iba también reconociendo aquellos lugares vivenciales y del pensamiento en los que hallaba coherencia y potencia entre la formación académica y mi vida misma. Este fue un tiempo de calma, pero no definitiva, sino

relativa, pues hubo momentos de crisis que me llevaron a postergar la continuidad de mi formación universitaria aplazando semestres para enfocarme en recuperar la tranquilidad y poder afrontar mi vida y mis proyectos.

En sintonía por atender a mi necesidad creativa y de expresión artística, volví a sentir el hacer teatro como una urgencia de vida. Esta vez, con distancia del colectivo del que hacía parte y con cercanía al reconocer cómo la organización social es también un espacio de violencia donde impera el cisheteropatriarcado⁶ y en los cuales la presencia de una marica estaba bien para cumplir múltiples labores, pero nunca para tomar parte en discusiones decisorias y mucho menos para asumir representaciones.

De esta manera, elegí continuar con mis procesos organizativos, pero privilegiando aquellos en donde el ser marica fuera no algo aceptable sino donde se reconociera la potencia encarnada y la necesidad de romper las asimetrías de poder en las relaciones que hacen que quienes vivimos la disidencia del sistema sexo-genero seamos subalternizadas en distintos ambientes y escenarios de la vida familiar, educativa y social. Fue así como llegué a un proceso de formación teatral llamado “Queer Teatro: Las Aficionadas”, desarrollado por la organización transfeminista Mujeres Al Borde. De este proceso destaco muchas cosas, conocí personas que cuento entre mis afectos, reafirmé la importancia de habitar espacios en donde la disidencia sexual y de género fuese un imperativo y no algo accesorio, pero sobretodo, pude volver a conectar con mi identidad y la orientación de mi deseo, asuntos que creía resueltos y que devinieron en procesos inacabados y en constante transformación por convicción propia dando

⁶ Sistema social y político dominado por hombres heterosexuales y cisgénero quienes encarnan la supremacía sobre otros cuerpos, géneros y orientaciones del deseo.

otro sentido a mi experiencia de vida que vendría a nutrir mis comprensiones sobre el ser marica, ser maestro en formación y en ejercicio desde hace años por cuenta de mi vida organizativa.



Del encierro voluntario o los armarios elegidos

Saberse diferente puede ser motivo de orgullo, “soy distintx”. Pero no siempre es el orgullo ni la mirada bondadosa, propia o ajena, la que nos cobija. A veces es el miedo, el rechazo y la negación, “no quiero ser esto”. Dicen que hay una puerta⁷ y ésta determina quien está adentro y quien está afuera. Estar dentro, nos dicen, es sinónimo de debilidad, solo quien está afuera goza de la caricia de la luz. Pero quien está afuera sabe que la luz no siempre nos acaricia, también nos golpea, nos expone, nos vigila.

Y no hay puertas, ni adentros que nos salven de eso, porque siempre tras una puerta nos estrellamos con otra, como en un bucle interminable: intentamos salir para gozar, como nos dicen, de la caricia de la luz.

¿Será que la luz no es para todxs la misma, que a algunxs acaricia mientras a otrxs castiga? Quisiera creer que no es así, pero las puertas me han dejado encerrado y ya no sé cuál es la luz que buscaba. Respiro, respiro. Reviso rendijas y cerraduras, todo en orden. Miro adentro y veo que no es tan malo, que no hay fórmula para salir del encierro, que no es tan malo

⁷ La puerta es una metáfora que separa el antes y después de hacer pública la orientación del deseo o la identidad de género. Salir del closet, le dicen a este acto exclusivo de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas, de ahí la figura de la puerta.

el encierro y que hay encierros también allá afuera. Y me pregunto: ¿Quién determina que debamos estar allá o seguir aquí? ¿A quién más que a mi mismx debo obedecer y pretender hacer feliz? Bastan una o dos salidas para saber que el afuera no es mejor que el adentro, y que el adentro no es tan malo como el afuera.

Veo también no hay más puertas que las giratorias, esas que nos dejan con una vuelta, adentro o afuera, y una vez las atraviesas, ya no sabes dónde empezaste ni a dónde ibas. De tantas puertas y tantas luces, de tantos encierros y tantas salidas, solo sé una cosa: prefiero el encierro voluntario en este armario elegido que me protege de la luz tirana que dice acariciarme; que no hay afueras para quienes somos diferentes, siempre estaremos adentro, intentando una y otra vez salir de eso que llaman encierro; y sobretodo, que no se puede llamar temor al empeño de mantenernos vivxs. Hay puertas, encierros y oscuridades que nos protegen, que nos cobijan. Hay ventanas, rendijas, grietas y no hay cerrojo que pueda someter la fuerza terca de la luz más poderosa, la propia. Porque la promesa de la luz nunca viene de afuera. Porque el afuera no nos abraza, solo intenta controlarnos. Hacernos visibles es entonces una apuesta tan sabia como mantenernos ocultxs.



Con nuevas fortalezas y las convicciones renovadas, mi historia en la universidad empezó a escribirse con otras letras, acentos y ritmos que llegaban para transformar mi vida y a mí mismo. De esta manera y siguiendo mis intenciones sobre la urgencia de hacer/ser memoria y

potenciar la relación entre la educación y el cuerpo, empecé a crear puentes entre los intereses que traía y los que se iban vislumbrando como nuevos horizontes de posibilidad.

Desde que inicié la universidad, hasta ahora, atravesé por muchos espacios de práctica pedagógica, trabajando con variados sujetos de la educación y desde corrientes muy diversas. Inicié en el proceso de alfabetización de mujeres adultas con enfoque de género del “Movimiento Popular de Mujeres - La Sureña” en Bosa, en un barrio llamado La Libertad donde desde la educación popular feminista se formaba a mujeres como bachilleres. De este espacio guardo afectos y una recordación especial que fue tomando fuerza a lo largo de mi vida universitaria, la educación como derecho sigue en deuda con muchas personas y sectores de la sociedad que se han visto excluidos y marginados de sus dinámicas. Finalicé mi informe de esta práctica escribiendo: “supe que no podía ser coincidencia que esta práctica estuviera en un lugar llamado La Libertad”.

Luego en la fase de educación de personas jóvenes, adultas y proceso culturales y comunitarios estuve por poco tiempo en la “Biblioteca popular Eureka” en Usme, en la que solo alcancé a estar un par de veces porque este fue uno de los semestres que cancelé. Después en el “Instituto de Recreación y Deporte de Soacha” con un diplomado en derechos humanos a jóvenes del servicio social de los colegios del municipio. El trabajo allí era demandante y exigente, había más de mil estudiantes y en el equipo de practicantes no éramos más de diez. Siempre fue necesario plantear estrategias para el manejo de grupos numerosos y más que nada para la audacia de las preguntas que tenían los jóvenes sobre su cuerpo, su sexualidad y sus derechos.

Pasé por la “Corporación Memoria y Saber Popular” desde el trabajo con adultos mayores y la producción radial, el trabajo con personas mayores era algo que me generaba

curiosidad, especialmente porque ya sentía que como sociedad tenemos una visión de la vejez, los viejos y el envejecimiento pasada por concepciones negativas que influyen en la forma cómo nos relacionamos con las personas mayores, estar allí me confirmó las sospechas que tenía, fue gratificante poder compartir esta experiencia de formación que, aunque estaba dirigida a ellas y a ellos, también terminó formándome a mí.

Finalicé esta fase de práctica en la “Fundación Piccolino” en un proceso de alfabetización de adultos en Ciudad Bolívar. Es este uno de los lugares más apreciados por mí, aprendí mucho sobre la alfabetización que allí se realizaba desde el intercambio epistolar entre participantes de esa escuela quienes escribían sobre sus vidas, sus infancias, sus historias, mientras iban aprendiendo a leer y a escribir, este proyecto se llamaba “Archivos” y era liderado por Yaqueline Parra y Camilo Igua, a quienes llevo en el corazón con profunda admiración y respeto por su labor.

En la fase de escuela sin fronteras, estuve de forma fugaz en el IED Sierra Morena, en Ciudad Bolívar, una historia muy corta porque fue otro de los semestres que no culminé. Desarrollé finalmente esta fase en el instituto Pedagógico Nacional en Usaquén desde el trabajo con cuarto de primaria alrededor del proyecto pedagógico transversal de cuerpo y sexualidad y ciudadanía. Hubo suficientes apoyos y licencias para lograr diseñar y llevar a cabo mi propuesta pedagógica hasta su final, al despedirme de mis estudiantes de práctica lloré, ellas y ellos también, y en una promesa conjunta alzamos la voz para decir que todos somos diferentes y nos comprometimos a respetar la diferencia y a no permitir la discriminación allí donde estuviéremos.

Finalmente, la última fase práctica pedagógica investigativa y comunitaria en Derechos Humanos la realicé en la electiva “Pedagogías Queer, educación, género y sexualidad” con

estudiantes de más de quince licenciaturas, de distintas edades y de variadas identidades y orientaciones, lo que enriqueció mis lecturas sobre la pertinencia de la educación sexual, los espacios de afirmación de identidades de género y orientaciones sexuales y la necesidad de ampliar los escenarios educativos a la luz de las discusiones y propuestas que emergieron desde la electiva, especialmente, desde las nuevas comprensiones sobre la relación sexo, género y educación que afectan la normalidad existente en el quehacer educativo reflexionado desde maestrxs en formación.

Con la experiencia de transitar por estos espacios de práctica, el enriquecimiento del pensamiento desde los distintos seminarios de la propia licenciatura y con el crecimiento que desarrollé desde mi participación en distintas organizaciones sociales y procesos colectivos, vi cómo se fue consolidando en mí un campo de acción que podría resumir someramente en la memoria, la sexualidad y la corporalidad. Ha sido desde este campo que he dejado mi impronta en las prácticas, ejercicios y actividades académicas, pedagógicas y educativas de las que he sido parte y desde las que me construyo hoy con perspectiva de futuro.

Parte de la ramificación de estas categorías más centrales ha estado determinada por la conciencia de la subalternidad que nos habita no solo como minoría a las personas disidentes de la sexualidad y el género, sino como sujetos minimizados a quienes se nos cuestiona la capacidad de ser, hacer, saber y sentir. Este proceso de ganar conciencia de estas situaciones y reconocer así as posibilidades de fuga para agenciar transformaciones a ese orden desigual e injusto ha continuado impulsando y motivando mi proceso formativo dentro y fuera de la universidad.

La conciencia de la subalternidad tiene relación con la aceptación de los desequilibrios que existen en las vidas de quienes se asumen desde un lugar de opresión, por eso, no es extraño que además de esta conciencia adoptemos etiquetas peligrosas, nos nombremos parias, nos

reconozcamos marginadxs, pobres, chuecxs, desviadxs, enfermxxs, viejxs, locxs, entre otros tantos frentes de señalamiento, de identidad y de subjetividad que se nombran como indeseables. En todos estos existe una potencia que pone en jaque a lo establecido toda vez que encierran en sí mismos la capacidad de cuestionar la normalidad y de subvertir la forma en que vivimos sin objetar la arbitrariedad que nos despoja de nuestra humanidad y nos arrincona siempre en el rincón de lo otro, de lo ajeno.



Figura 7: Autorretrato, Marica Mala, 2020.



Nota: Autorretrato intervenido digitalmente, Marica Mala. Tomada dl archivo personal.



Marica mala

“Somos malas, podemos ser peores y si no les gusta: se joden, se joden” esta frase no es una arenga, es un manifiesto en sí misma. La mala fama de las maricas, de las travestis, tiene larga data, pero este no es un escrito de historia. Una marica es mala, no por sí misma, sino por lo que representa, por todo eso que logra poner en riesgo con su ser, por aquello que incomoda, repele, desestabiliza, cuarteo, pudre y destruye, porque el mariconeo logra levantar el velo de la normalidad que, con el peso de la injusticia, material y simbólica, nos oprime, nos sofoca.

La maldad, la fealdad, la imposibilidad de ser sujetxs y cuerpos de deseo, de ser amadx, son también formas en las que la violencia patriarcal se ensaña contra nosotrxs, son artimañas que intentan persuadir a quienes no habitamos la norma de volver a la casilla que se nos asignó, para tener una vida normal y no sufrir los castigos y represalias que corresponden a quien diside de este guion de buenitud. La cis-heterosexualidad es solo eso, un guion aburrido, desgastado, anacrónico, un mito tan persistente y tan repetido que creímos que era real.



Esta historia sigue escribiéndose al tiempo que yo me sigo transformando, porque no creo en puntos finales y mi vida es muestra de ello. Mis procesos en la universidad no son la excepción. He vivido el viraje de mis posicionamientos frente a la realidad, también he experimentado la caída de mis certezas que hoy se cristalizan en sospecha y duda de todo aquello que alguna vez fue para mí un lugar seguro se fue desdibujando, como ocurrió con tantos discursos que abundan en la licenciatura y no pasan de ser eso, discursos, porque carecen de acciones que los sustenten, poniendo en evidencia la fragilidad sobre la que se ha cimentado la acción de la educación comunitaria como apuesta curricularizada.

Han sido años de aprender con esfuerzo y de desaprender con tanto o mayor ahínco, porque formarse como maestrx implica eso, la capacidad de crecer en conocimientos y en capacidades y la responsabilidad de soltar lo que no suma y, por el contrario, obstruye la posibilidad de ganar en coherencia con aquello que profesamos. De manera que no hay ni idealizaciones ni condenas sobre mi camino en la universidad ni sobre la licenciatura misma, lo que existe es un reconocimiento de la complejidad como condición humana que no es ajena a la educación y a nuestras acciones como educadorxs en formación o en ejercicio, de igual forma con nuestras acciones como sujetxs históricos, políticos y sociales que dan vida y acuerpan las luchas que demanda nuestra época.

En este momento en que estoy a punto de terminar la carrera es inevitable rozar en la nostalgia que producen los recuerdos que quedan de aquellas personas con quienes se ha caminado, mis amigas, mis amores, mis maestras, mis estudiantes, mis compañeras. De todas las nostalgias que tengo son dos las más difíciles: la primera, es la distancia a las que nos arroja la dureza de la vida en este país con mi querida maestra y amiga, Yennifer Villa, hoy en el exilio, pero nunca en el olvido y menos aún lejos del corazón. Si tuviera que elegir una persona o una

relación para dar cuenta de mí en mi vida universitaria, la elegiría a ella. A su lado aprendí a deshacer la jerarquía maestra-estudiante y a construir una relación entre pares. Aprendí también la necesidad del rigor en la educación, así, sin más, me demostró que la excelencia es alcanzable y no solo un capricho o un deseo lejano para quienes nos formamos en la educación pública. Me enseñó que los valores y el criterio no se negocian, se defienden hasta con los dientes si es necesario. Con ella, por ella, de ella, seguiría enunciando aprendizajes y enseñanzas, porque así es ella, inagotable, inabarcable, incontenible. Para ella tengo una admiración y un respeto más grandes que estas palabras, la firmeza de mis afectos, el candor de mi cuidado, y la terquedad en buscar la justicia que solo una causa legítima nos puede brindar.

La segunda nostalgia tiene que ver la pérdida de los vínculos y con la decepción que produce encontrar que muchas veces por más bello que sea el discurso es aterradora la ausencia de acciones frente a situaciones de injusticia y vulneración. En esta nostalgia entran muchas personas con quienes compartí mi tránsito por la licenciatura, compañerxs, maestrxs, muchxs de los que alguna vez llamé amigxs y hoy engrosan las filas del desencanto. No quiero pensar que le exijo demasiado al mundo cuando reclamo coherencia en un programa académico que se jacta ser alternativo y novedoso en la educación y la defensa de Derechos Humanos, si exijo de más, es porque también lo hago conmigo, aceptaría cuestionarme esta práctica, pero nunca intentar defender lo indefendible, una equivocación, una negligencia, una omisión causan tanto daño como una violencia deliberada. No podemos escapar a nuestra responsabilidad ni evadir el compromiso que asumimos cuando nos situamos como educadorxs y como defensorxs de Derechos. La verdad, la justicia y la reparación comienzan desde nuestros espacios más próximos, más íntimos, no pueden ser exigencias válidas solo para el afuera, para el otro que señalamos como adversario, a veces, también nosotrxs somos causantes de daños.

En este andar de años en formación aprendí también que el “silencio no nos protegerá”, esto lo decía mi maestra citando a Audre Lorde, y esto digo yo hoy que he permitido que mi voz emerja de mí, tome posesión de mi expresión y actúe como otra extremidad de mi cuerpo, capaz de levantar a quien está en el suelo o de terminar de empujar a quien está por caer al vacío. Por todo esto, es que el silencio no es una opción en mi vida, he conseguido ganar vehemencia y sumar insolencia a mi voz, a esa que grita para anunciar alegrías y lo hace también cuando necesita denunciar sus dolores, porque la diferencia entre la vida y la muerte, entre lo justo y lo condenable, puede estar marcada por el silencio o por la voz que nos deja de uno u otro lado.



Esta voz es mía

Esta voz es mía porque a las personas que hemos sido marginadas, nos dicen, no tenemos voz: “no tiene voz la marica porque está confundida”, “no tiene voz la negra porque es bruta”, “ni tiene voz la puta porque es una víctima indefensa”. Y no es que no la tengamos, sino que hay quienes quieren que hablemos pasito y no hagamos ruido. Por eso denunciar la violencia de la marginación y la exclusión resulta estruendoso para quienes, en la comodidad de sus privilegios, son incapaces de leer las desiguales relaciones de poder que se cristalizan en la interseccionalidad de género, raza, clase social y cuerpo-disidencia.

Se niega entonces toda posibilidad de autorreferenciación a quienes no siguen las formas genéricas de la normatividad. Si eres marica, te asocian con pedófilo; si eres negra, te relacionan con inferioridad; si eres trabajadora sexual, te dicen que eres víctima y no mereces

derechos laborales. Y así, lo que se hace, es perpetuar el orden social que parece justo para quien no padece su brutalidad. Hay siempre una intencionalidad en los discursos y prácticas que nos siguen reduciendo a espacios marginalizados, empobrecidos, vulnerables: “ustedes son esto, lo que yo creo que son y nada más serán”.

La falacia de querer ayudar a quien lo necesita, brindar posibilidades para una vida mejor, construir un mundo más justo, no pasa por las demandas de estas personas que han sido marginadas a tal punto que, categóricamente, se les niega toda posibilidad de ser, de saber, de poder. Siempre por medio de discursos salvíficos que mejor casan con los de los ya desgastados políticos populistas, quieren repartir engaños y mentiras porque no soportan que sus ideas desvencijadas se estén agrietando, entonces atacan como pueden. Y mientras lo hacen, siguen reproduciendo las condiciones de violencia sobre aquello que supuestamente defienden, las personas marginadas, indefensas, las sin voz.

¡Momento, mi gente! Sepan que las maricas, las machorras, las putas, las chuecas, las negras, las empobrecidas, tenemos voz, tenemos pensamiento, tenemos corazón. Y no necesitamos de ningún intelectual de papel que nos defienda, ni nos dé una voz. Saquen su pretensión intelectual de nuestras vidas, no somos sus objetos de estudio, nuestra rareza no cabe en sus hipótesis, no existimos para copar sus charlas artificiales en donde se puede hablar de todo sin conocer de nada porque: “No entiendo lo marica-trans-racial-pobre”.

El conflicto de ser diferente lo encarnamos nosotras, no sus elaboraciones discursivas. Situarse del lado de quienes históricamente hemos sido apartadx, relegadx, borradx de tantos escenarios no se hace por medio de la intrusión grotesca que nos niega la posibilidad de decir, con nuestras propias voces, nuestros propios dolores y deseos, quiénes somos y qué queremos.

*¡Estamos aquí, al lado de ustedes, no debajo,
pintamos de diferencia el mundo gris de la mismidad!*



Así, llegan los momentos de establecer finales: el final de esta escritura, el final de mi carrera, el cierre de etapas que conducen inevitablemente a iniciar otras. Y como estas letras siempre podrán ser otras, así me despido de esta visita a mi vida, de este recorrido por mis recuerdos, y del saludo distante de aquellos olvidos que decidido guardar. Me despido como quien sabe que pronto volverá, porque así son los viajes de la remembranza, son de ida y vuelta, no atienden a itinerarios ni contemplan cumplir horarios, siempre son guiados por alguna intuición o por alguna razón certera que nos impulsa a salir en esa búsqueda.

Estas escrituras contienen parte mi vida y las lecturas e interpretaciones que hoy hago de mi realidad, con todo y aquellos lugares que me tensionan o significan para mí una herida. Es desde estos rincones del dolor, llenos de resistencias, que me llevaron a sobrevivir, que ahora me permito situarme para hacer frente a mi propia historia, y con ello, contribuir a propiciar las juntanzas que requieren las luchas y la defensa de nuestro ser, de quienes somos, de qué queremos. La fuerza que se tiene estando en soledad será multiplicada si somos más, y es que somos muchxs lxs heridxs por la escuela, por la educación, lo mismo que por la sociedad que sigue dejando intactas sus estructuras de poder a la luz de la injusticia que las reviste.

Con todo esto, no puedo evitar aprovechar este momento para dejar escritas mis plegarias y mis promesas, que son muchas y no son solo mías, son las de muchas y tantas

personas que, como yo, vivieron las adversidades y agravios por el hecho de ser quienes somos. Mis plegarias son en nuestros nombres, de quienes seguimos vivxs y de quienes son mártires de nuestras luchas: que nuestros nombres no se olviden, que nuestros rostros florezcan en sonrisas y fructifiquen en la defensa de nuestros sueños; que nuestros dolores nunca más sean en vano, que no se deslicen hasta el olvido y que siempre pueda haber quién nos contenga y nos ayude a seguir haciendo del mundo un lugar mejor, porque nuestra presencia nos brinda la posibilidad de ser mejores para todxs y con todxs, no solo con nosotrxs ni por nosotrxs. Mis plegarias no son un llamado a la bondad, son exigencia de reparación a este sistema que nos ha fragmentado y nos herido y lo sigue haciendo.

Mis promesas en cambio, son más livianas y más simples: en nombre del niño que fui y que sigue en mí, prometo no renunciar a mis fantasías y hacer de ellas una brújula para mis senderos; por todxs lxs oprimidxs, prometo hacer de mí, de mis vínculos y redes, así como de mis acciones, un elemento protector que conjure a nuestro favor el bienestar y lo justo, para que siempre pueda enfrentar la violencia venga de donde venga, incluso si viene de nosotrxs mismxs; por último, como maestrx, mi promesa es mantenerme fiel a mis raíces, profundizarlas, arraigarme, sostenerme incólume ante las adversidades y los conflictos a los que me pueda llevar defender mi ser, mis creencias y mis concepciones sobre lo bueno y lo justo, y así, hacer de mi quehacer pedagógico una acción decidida para transformar las formas en que comprendemos nuestro ser y nuestro lugar en el mundo, dejando de lado toda pretensión de simplemente encajar, y entonces, conseguir destruir la dinámica que nos hace raros mientras sostiene para otros la normalidad.

Aquí estoy yo con todo lo que soy, con lo que me queda de todo lo que fui: con la voz dulce que saber tornarse fiera; las manos que siempre amé y hoy no me responden; el oído audaz

que se mantiene intacto y que goza de escuchar a quien lo necesita o a quien le atrae; la mirada que se ha ido cerrando y ya no es lo que era pero que sigue funcionando para encontrar la belleza en el mundo y en quienes lo habitamos, lo mismo que para problematizarlo todo, hasta lo inesperado; el tacto que se resiste al no encontrar caricia y goza de placer recibiendo el sol; los laberintos de la mente y las autopistas del corazón como elementos siempre a mano y siempre dispuestos para este maestro; el cuerpo todo que sigue conociéndose mientras conoce el mundo, mientras vive su realidad e intenta transformar en ella cuanto se pueda o cuanto el aliento se lo permita. Aquí estoy yo, escrito con letras revueltas en nostalgias, mojado de recuerdos que no se secan, impregnado de memorias igual que de olvidos, cubierto de certezas descubiertas y arrastrando nuevas sospechas. Aquí estoy yo: naciendo por escrito.

Capítulo II

El Cuerpo Situado: Problematicación crítica al contexto de las experiencias disidentes sexuales y de género

Desentrañando el contexto

Situar el contexto es una prioridad cuando abordamos una problemática o queremos conocer un asunto que es de nuestro interés, más ese situar no obedece únicamente a una ubicación geográfica que, aunque resulta necesaria, se ve excedida por otros requerimientos e indagaciones que hacen parte de este contexto. Es así como estos marcos de contextualización nos llevarán, en un primer momento, a señalar las geografías de la UPN para, en un segundo momento, poder empezar a desentrañar los marcos comunitarios de esta contextualización, estos son, las relaciones dentro de la universidad, las políticas institucionales, las políticas culturales, las tensiones y desafíos para esta comunidad universitaria, como estrategia para develar aquello que permanece oculto aun cuando está al alcance de todxs.

De esta manera, la apuesta por desentrañar el contexto gira en torno a aquellas inquietudes que traigo conmigo y que hacen parte de mi historia de vida y que, además, se entrecruzan con una vida colectiva: no es fortuito que me pregunte por la situación de nosotrxs, disidentes de la sexualidad y el género, como sujetxs y grupo social en la UPN, tampoco lo es el hecho de entrar a interpelar las formas de relacionamiento que como comunidad universitaria tenemos alrededor de la otredad, ni que en algún punto se cuestione aquello de la inclusión, y mucho menos, que me atreva desde mi lugar, ese que para muchos podría estar bordando lo ilegítimo, a interrogar la pedagogía que estamos construyendo hoy por hoy en la UPN. No es fortuito porque más allá de un tema de estudio o de investigación estas cuestiones significan para

mí una vivencia encarnada en mi historia y en mi subjetividad como puede sentirse desde las escrituras desde las cuales comprendo la realidad.

La Universidad Pedagógica Nacional

La UPN se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, más específicamente, en el predio comprendido entre las calles 72⁸ y 73 y las carreras 11 y 13, situándose en la localidad de Chapinero en el sector conocido como el centro financiero de la ciudad por la convergencia de sedes de bancos y oficinas existentes

Figura 8: La UPN antes de 1967



Nota: Sede de la UPN antes del terremoto de 1967 cuando sufrió serios daños estructurales. El edificio en lugar de ser restaurado, fue demolido para dar paso al actual edificio C. Por: Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico (IDEP) 2022. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401.

⁸ hablo aquí de la sede calle 72 en donde ha ocurrido mi formación académica pues existen otras sedes, en distintos lugares, que también hace parte de esta institución.

Su historia data de 1955 cuando fue creada formalmente, sin embargo, sus antecedentes se remontan mucho antes y hacen parte de la historia de la educación superior en Colombia, como lo resalta la UPN en su página web:

su emergencia en la educación superior sintetizó la tradición pedagógica alemana representada en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1927), la tradición pedagógica francesa —cuya expresión más clara en el país fue la creación de la Escuela Normal Superior en 1936— y la tradición estadounidense, que se extendió después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual la convierte en la institución universitaria con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en el país (Becerra, 2011).

Esta reseña histórica de la UPN (2021) cuenta que durante los años cincuenta y sesenta la universidad fue líder en la formación de profesoras a partir del modelo de unidad homogénea que se basó en la formulación de alternativas pedagógicas desarrolladas desde sus prácticas en el preescolar y en las escuelas primarias anexas. Para 1962 la UPN se convierte en institución mixta y adquiere el nombre con el que se le conoce hasta la actualidad, Universidad Pedagógica Nacional, que con más de sesenta años de historia:

Ha contribuido a la formación de maestros, la producción de conocimiento educativo, pedagógico y didáctico, la investigación en distintos campos del saber y el análisis crítico del sistema educativo colombiano y de las políticas educativas. Su carácter público la ha llevado a liderar o participar en proyectos educativos de alto impacto, como el Movimiento Pedagógico en los años ochenta, el programa de reinsertión en 1991, la Expedición Pedagógica Nacional, el compromiso con los

planes educativos decenales y la contribución en el desarrollo de políticas educativas pertinentes para el país. (Becerra, 2021)

Figura 9: Escuela Anexa IPN en 1967



Nota: Acto patrio realizado en la Escuela Anexa del IPN en 1967, hoy edificio P. Esta y la sede del Kindergarten, hoy Casa Museo de Biología, son las únicas estructuras en pie del antiguo IPN que se conservan en la Universidad. [fotografía] por: Gonzalo Arboleda. Archivo UPN. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401.

Estos breves antecedentes históricos permiten reconocer en la propia historia de la universidad cómo se ha llegado a la UPN que conocemos y habitamos hoy. Estas fotografías, igual que estos apartados de la historia de la Universidad, hacen parte del evocar reminiscencias, toda vez que estas permiten ir contrastando el ahora con aquello que ya no existe y con aquello que permanece, en ese sentido se puede afirmar que mucho de la tradición pedagógica alemana y francesa hace parte de la renuencia por otras apuestas y otros desarrollos pedagógicos que no obedezcan directamente a estas tradiciones de la pedagogía moderna, esto se expresa en la

resistencia a considerar discursos y acciones que desbordan los parámetros anquilosados de “lo pedagógico”. Por otra parte, la tradición femenina podría considerarse como otra señal que mantiene un eco en el presente, la UPN, así como la profesión docente siguen siendo ámbitos feminizados, sin que esto establezca directamente ajustes que atiendan esta particularidad y por el contrario es algo que parece obviarse. Sin embargo, el interés de esta caracterización se sitúa en la actualidad, es hacia allí a donde se dirigirán los desarrollos que siguen a continuación.

Con la evolución de la situación de la educación superior en Colombia se encuentra una resonancia de estos cambios al interior de la UPN. Tal es el caso de la masificación de la educación superior y su manifestación en el incremento de las matrículas en la UPN en el período 2008-2013 como lo demuestra el Plan de Transversalización de la Igualdad y Equidad de Géneros -UPN 2018-2028 (en adelante PTIEG), donde se describe que:

La población que ha accedido en los últimos 5 años a la UPN pertenece principalmente a los estratos socioeconómicos 2 y 3, representando aproximadamente el 89% del total de la matrícula en el periodo 2008-2013, porcentaje que sube al 98% al tener en cuenta a los estudiantes que reportan pertenecer al estrato 1 (PDI-2014-2019). La UPN, en relación con la ampliación de la cobertura, cuenta con datos altamente significativos, aumentó su matrícula de pregrado aproximadamente en un 142% pasando de 3.785 estudiantes en el año 2000, a 8.998 en el año 2012. (2018, p. 5)

De estas cifras destacan dos aspectos: el primero, la caracterización socioeconómica de la Universidad, que debido a las cifras sobre el estudiantado que ofrecen los hallazgos de los

documentos estudiados⁹, podría denominarse como una universidad en donde acceden personas empobrecidas o, en términos más cercanos al vocabulario que se emplea comúnmente en los estudios y políticas institucionales, personas de escasos recursos. De cualquier forma, y para no extraviar el dato en discusiones semánticas, el porcentaje es claro en demostrar que somos personas pertenecientes a la clase social baja quienes estudiamos allí, y que somos nosotrxs quienes, por distintas motivaciones e intereses, encontramos en la UPN la posibilidad de llevar a cabo nuestra formación universitaria, y desde allí, asumir la profesión docente como una oportunidad profesional.

Como un segundo punto, llama la atención el incremento de estudiantes en la Universidad en el período señalado, que más allá de sorprender por el simple aumento de vinculaciones, debería ser un factor más para posicionarnos en las exigencias y demandas que están en mora por parte del Estado colombiano frente a las condiciones de la educación superior pública. Con el aumento del número de estudiantes no vino un aumento relacional en el número de maestrxs, tampoco en el aumento de la capacidad de la planta física, ni en el bienestar universitario, solo por mencionar algunos aspectos de esa deuda histórica en la que continuamos nuestra formación quienes somos estudiantes de la universidad pública en Colombia.

En cuanto a la equidad, que es una de las estrategias contempladas por la UPN en torno a su política de inclusión, la Universidad, como lo detalla el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024 (UPN, 2020), ha procurado garantizar el acceso a la educación de todos los colombianos.

⁹ Para esta revisión documental en torno a la situación de las personas disidentes de la sexualidad y el género en la Universidad Pedagógica Nacional se abordaron los siguientes documentos: Informe rectoral UPN 2014-2018, Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024, Plan de Transversalización de Igualdad y Equidad de Géneros-UPN 2018-2028, Protocolo de Prevención, Atención y Sanción a Violencias Basadas en Género-UPN, Resolución 0082 de 08 de marzo de 2021 de la rectoría UPN por medio de la cual se adopta el Protocolo de Prevención, Atención y Sanción a Violencias Basadas en Género-UPN, la Resolución 0601 de 07 de mayo de 2018 por la cual se crea el Comité de Inclusión de la UPN y establece sus lineamientos, y la Resolución 0308 del 11 de marzo de 2016 por medio de la cual se creó el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil GOAE.

¿Cómo lo ha hecho? Y ¿Cuáles son aquellos grupos a quienes se dice brindar medidas especiales para el acceso a la educación?

Para abordar la primera pregunta, se retoman las afirmaciones encontradas en el PDI 2020-2024 (2020) en donde se dice que la dirección universitaria ha ideado estrategias para que las poblaciones menos favorecidas tengan acceso efectivo a su oferta educativa (p. 62).

Enlazando esto a la segunda pregunta, se encuentra que:

En los procesos de admisión de la Universidad existe una asignación de cupos especial para aspirantes con ciertos tipos de discapacidad (sordos, discapacidad visual y discapacidad física motora) y aquellos pertenecientes a grupos étnicos, víctimas de conflicto armado en Colombia, desmovilizados en proceso de reintegración y habitantes de frontera (p. 62)

Es importante proponer en este punto algunos interrogantes que, lejos de pretender ser resueltos, irán guiando la identificación de las problemáticas relacionadas a lxs sujetxs que hacen parte del interés de este trabajo de grado. ¿Por qué la asignación de medidas especiales sólo contempla unas pocas discapacidades? En este mismo sentido ¿Por qué sólo se mencionan algunos grupos minoritarios mientras se omiten otros? ¿Cómo operan en estas medidas las disposiciones que emanan de la legislación nacional y las políticas públicas respecto a grupos históricamente excluidos y violentados?

La UPN se ha posicionado como una institución de educación superior que se destaca por potenciar la inclusión en Colombia, es así que en sus lineamientos se encuentra la inscripción para personas pertenecientes a grupos y poblaciones consideradas vulnerables. Pero, ¿Cómo se entiende la inclusión en la universidad?

En el PTIEG (p. 8), se describen las acciones afirmativas, como “toda medida de carácter temporal con la que se busca asegurar la igualdad de oportunidades, a través de un trato preferencial, a los miembros de un grupo que ha experimentado situación de discriminación y marginalidad” (León y Holguín -citados por Gómez y Celis- 2009). De aquí se infieren dos elementos: el primero de ellos, es importante reconocer que la Universidad ha avanzado, como se verá más adelante, en la adopción de medidas especiales para los procesos de admisión, permanencia y graduación de importantes grupos como lo son las personas con discapacidad, grupos étnicos y, más recientemente, víctimas del conflicto armado.

En segundo lugar, sigue habiendo total silencio frente a la situación de las personas disidentes de la sexualidad y el género en estas acciones afirmativas¹⁰, en los procesos de admisión y permanencia no se encuentra la opción para que la persona, aspirante o estudiante, se pueda autoidentificar como perteneciente a esta población, y desde allí, contribuir a la caracterización de nuestra existencia en la universidad, dar cuenta de nuestra situación, así como de las necesidades y retos que existen en la Universidad hacia nosotrxs como grupo social. Y es que ¿cómo brindar medidas que protejan a un grupo que no conocemos, que sabemos existe, pero no tenemos datos, cifras, nombres o rostros que permitan hacer visible su situación y sus necesidades?

Las dinámicas por las que pasa el estudiantado en la UPN son atravesadas por múltiples factores que inciden en que muchas veces no se cuente con la posibilidad de continuar estudiando, siempre y cuando, hayan podido superar las condiciones adversas a las que se enfrentan en los procesos de admisión. Entre los aspectos que obstaculizan el ingreso y

¹⁰ Las acciones afirmativas son políticas públicas con el objetivo de “compensar” las condiciones o situaciones que discriminan a ciertos grupos sociales en el ejercicio de sus derechos. También son conocidas como: “acciones positivas”, “medidas positivas”, “discriminación en sentido inverso” y “discriminación positiva”.

permanencia de estudiantes en la Universidad se encuentran factores asociados a dinámicas político-estructurales como el capital intelectual del estudiantado y de sus padres, la capacidad económica de estxs, la responsabilidad para mantener un empleo al tiempo que se lleva a cabo la formación, entre otros que son identificados por el PTIEG (2018).

Es importante mencionar que tanto en los procesos de admisión como en la permanencia de estudiantes en la Universidad, la autoidentificación no siempre es un asunto dado, existen numerosas experiencias cercanas de personas pertenecientes a grupos étnicos y de personas con discapacidad y víctimas del conflicto que prefieren optar por un ingreso regular antes que quedar en evidencia o llegar a sentir que reciben un trato diferencial que les haga sentir menor valía a su ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

De esta forma, al realizar la revisión de las políticas de inclusión en la universidad se hace evidente que, aun contando importantes logros y avances, muchos de ellos, producto de luchas de distintos sectores al interior de la UPN, la situación para muchas personas y grupos poblacionales sigue siendo adversa, a pesar de que muchos de estos grupos son cobijados en las medidas especiales y acciones afirmativas que para estos ha dispuesto la universidad. Un factor que prolonga esta adversidad es el desconocimiento de las posibilidades que existen para el estudiantado y las formas en que se puede acceder a ellas.

La situación de las personas LGBTI o disidentes de la sexualidad y el género, al igual que la de las personas con discapacidad y pertenecientes a grupos étnicos, no ha cambiado sustancialmente con la adopción de medidas especiales como la admisión inclusiva, los apoyos por monitoras, beneficios por buen rendimiento y otros, porque nuestra situación no depende únicamente de medidas institucionales o administrativas, nuestra situación, más que nada, depende de cambios profundos en la forma en cómo entendemos la existencia de estas personas

que escapan a los marcos de la normalidad sexual, corporal y epistemológica. Estos cambios no se trazan ni se verifican desde una matriz y sobre un escritorio, han de ser puestos en marcha con determinación para que circulen en las aulas, en los pasillos, en las plazas y en cada persona que hace parte de la comunidad universitaria.

No hay reglamentación, normatividad o disposición administrativa que pueda reparar la herida que deja la educación normalizante sobre quienes la hemos padecido. De esta manera, no esperamos que los cambios lleguen por notificación o se presenten un evento público, estos cambios son demandas y exigencias que agenciamos desde nuestro lugar como estudiantes, como maestrxs en formación, como sujetxs políticxs y como parte de esta comunidad universitaria.

Para desarrollar este asunto desde una perspectiva apreciativa y poder hacer visible la existencia tanto de procesos como de acciones afirmativas que han buscado favorecer la situación de las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN, a continuación se abordarán algunos de esos desarrollos desde las voces de maestras y trabajadoras de la Universidad que han sido parte de las luchas por el reconocimiento de las diferencias en la UPN y han aportado desde distintos escenarios y prácticas a su reivindicación.

Para esta indagación se privilegió la entrevista semi-estructurada como herramienta de investigación que posibilitaría un diálogo a partir de tres preguntas base, y que brinda la oportunidad de redireccionar el diálogo hacia aquellos aspectos que emergen en el mismo y que cobran mayor relevancia o que por su aporte merecen una mayor atención. De esta forma, la entrevista se basó en tres preguntas que fueron: *i) ¿Cuál es la situación actual que, como grupo poblacional, enfrentamos las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN en materia de políticas y de las relaciones que se tejen en la comunidad universitaria? ii) ¿Qué*

problemáticas son comunes en las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN y cuáles han sido las estrategias para enfrentarlas? Y iii) ¿Qué retos nos quedan como comunidad universitaria para mejorar la situación actual de las personas disidentes de la sexualidad y el género en clave de derechos y de apuestas pedagógicas? Dada la especificidad de los campos de conocimiento y de acción de las entrevistadas, las dos primeras preguntas fueron adecuadas para cada una de ellas: se preguntó entonces por las políticas y relaciones en torno a las disidencias sexuales y de género en la UPN, por el PTIEG-UPN y su relación con las disidencias, y por las apuestas pedagógicas que representan resistencias y avances para esta población y para la UPN en general; mientras que la última pregunta se mantuvo como elemento común en las tres entrevistas.

Las personas seleccionadas para la entrevista fueron elegidas porque la relevancia que representaban, a través de su trabajo en la UPN, y por la posibilidad de aportar al problema estudiado en esta indagación, ellas fueron: Osana Medina Bonilla, Sonia Torres Rincón y Yennifer Villa Rojas.

Las disidencias sexuales y de género desde una polifonía de voces

La universidad puede entenderse, desde su conformación, como una institución colonial, esta historia la reviste de un carácter violento; el patriarcado, el racismo, el clasismo, el sexismo, son inherentes a la cultura colonial que se despliega en una institución como la universidad, la UPN, no está exenta de esto.

Por esta razón, empezar a mapear una situación en particular, como la de las disidencias sexuales y de género en la UPN genera retos que van ampliando la comprensión localizada como

un asunto propio de la Universidad y, va haciendo movimientos que llevan esa comprensión adentro y afuera de la Universidad misma. La Universidad puede entenderse entonces como una parte de la sociedad y como una sociedad en sí misma, es una parte y es un todo simultáneamente, de allí que lo que ocurre en la sociedad tenga resonancia y ecos en la universidad, pero también, que aquello que ocurre en la universidad pueda generar impactos en la sociedad, a fin de cuentas, este es uno de los propósitos misionales de una universidad.

Para seguir adentrándonos en esta contextualización es importante reconocer que se llega a este momento no solo por un interés investigativo, o por la deriva a donde nos arrojan los documentos revisados, este ejercicio, sobre todo, parte de la experiencia propia y encarnada de una maestra en formación quien acuerpa esta noción de disidencias sexuales y de género desde su vida personal y comunitaria, desde sus andares en los espacios educativos, desde sus heridas y sus dolores, así como desde sus luchas y sus resistencias.

Planteadas estas primeras consideraciones, me permito ir desarrollando dos ejes, el primero, relacionado con la genealogía propia a las disidencias sexuales y de género, el énfasis estuvo en develar cómo se configuran los sentidos de dicho lugar de enunciación, la relación con resistencias sociales en conjunto a la política pública; y el segundo, acoge elementos de análisis, cuestionamiento y reflexión al interior de la UPN, en aras de contextualizar e ir tejiendo preguntas/interpelaciones con los aportes de las maestras entrevistadas, voces pertenecientes a la revisión documental y la experiencia propia. Con todo esto, propongo esta polifonía de voces de maestras, y en mi caso maestra en

formación, para poner en relieve nuestra situación como grupo en perspectiva de historización dentro y fuera de la UPN.

Pistas para una genealogía de las disidencias sexuales y de género

Hablar de disidencias sexuales y de género implica la desobediencia a un orden establecido, un desacuerdo con el estado de cosas que ese status quo mantiene y un llamado a cuestionar aquello que aceptamos como si de algo natural se tratara. La disidencia es entonces, una forma en que las personas pueden interpelar aquello que encuentran injusto o que les violenta. Por eso, cuando se habla de disidencias sexuales y de género, se hace presenten experiencias de sujetos desafiantes de la heterosexualidad obligatoria entendida no como una orientación sexual, sino, como un régimen político que ordena la vida social asignando roles, manteniendo representaciones, normas, códigos y prácticas que se institucionalizan en la vida de las personas y de las sociedades.

La historia de la sexualidad es larga y compleja, tanto como la humanidad misma. Un poco más concreta y abarcable es la de la heterosexualidad, sobre la cual Oscar Guash (2007) nos recuerda que más que: una forma de amar es un estilo de vida hegemónico en los últimos 150 años, en este tiempo se ha posicionado una forma de vivir y de relacionarse con otros, prescribiendo un estilo de vida que parece un guion que las mayorías siguen al pie de la letra y para las minorías que no lo siguen tiene reservados castigos y amonestaciones. Al respecto, Guash manifiesta:

Durante más de un siglo, casarse y tener hijos, que a su vez se casen y los tengan, ha sido la opción socialmente prevista para el conjunto de la población. Para ser “normal” basta con ser esposo y esposa; pero el modelo establece, además, que la

excelencia se alcanza siendo padre y madre. Un solo tipo de relación, la pareja estable y el matrimonio; un solo tipo de familia, la reproductora [...] La heterosexualidad nace asociada al trabajo asalariado y a la sociedad industrial. Se trata de producir hijos que produzcan hijos. Hijos para las fábricas, para el ejército, para las colonias. (2007, pp. 24-25)

Por todo esto, decido hablar entonces de personas disidentes de la sexualidad y el género, como una enunciación en la cual me inscribo, apelando a rescatar la capacidad de agencia que tenemos, a la vez, tomé distancia frente a los discursos que nos nombran, en razón de nuestra diferencia, como personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT), y que se han construido sobre nosotrxs desde disciplinas como la medicina, la psiquiatría, e incluso la criminalística, las cuales reducen nuestras orientaciones del deseo e identidad de género a un esencialismo acomodado muy bien a las lógicas institucionales donde seguimos siendo una población difusamente existente, es decir, nuestras experiencias en clave la sexualidad y el género se hacen ininteligibles.

De este modo, la historia de la homosexualidad¹¹ en Colombia, ha tenido transformaciones que nos han llevado desde el pecado, en relación a la moral judeo-cristiana persistente en el país, a la patologización, en cuanto a la comprensión de nosotrxs como enfermxs, y hasta la criminalización, porque para el Estado fuimos criminales según Caro (2020) “por la penalización de la homosexualidad, establecida parciamente desde 1890 y reforzada por el Código penal de 1936” (p.102), hasta 1980 cuando finalmente fue derogado el Código Penal regido desde 1936 en el que por decreto se penalizaban las relaciones homosexuales, como se

¹¹ Este término recogía todas orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas y era usado indistintamente para definir a las personas a quienes se relacionaba con estas.

narra en el informe *Aniquilar la Diferencia: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano del Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2015)*.

En esta misma línea, existió en el país otro decreto, el 522 de 1971 con el que se restableció la vigencia del artículo 323, y se promulgó que “El que en sitio público o abierto al público ejecute hecho obsceno, incurrirá en arresto de uno a seis meses” (p. 72). Con base en este decreto y sosteniéndose en nula diferenciación entre orientaciones sexuales e identidades de género, este documento oficial fue usado por la Fuerza Pública en razón de señalar y perseguir a mujeres transgénero, principalmente, argumentando que su expresión de género incurría en faltas que atentaban contra la moral y el orden público (CNMH, 2015).

Estas son solamente dos muestras, que se encuentran relatadas allí a manera de pistas, para empezar a vislumbrar las formas en que ese orden llamado heterosexualidad nos violenta, por supuesto, existen muchas más prácticas que podrían ser acogidas en clave de problematizar nuestra experiencia como colectivo, máxime en un país atravesado por el conflicto político, social y armado, en el que además, las personas disidentes de la sexualidad y el género también hemos sido victimizadas por una y otra vía: la herida del ser parias y sujetxs despojadx de humanidad a razón de nuestras orientaciones sexuales y de género por la sociedad, la familia y las instituciones, y de ser víctimas del conflicto en razón de ser quienes somos, pues: “quienes han ocupado el lugar de “lo otro” en términos de género y sexualidad enfrentan profundas desigualdades en el acceso a derechos y viven múltiples formas de violencia” (CNMH, 2015, p. 23).

Siendo Colombia un país que ha vivido un conflicto tan prolongado en décadas, en víctimas y en horrores que no terminan y de los que es difícil dar cuenta, es importante señalar, respecto a esas violencias que recaen sobre las personas disidentes, que:

Las que las distintas violaciones a los derechos humanos de quienes se apartan de la norma heterocentrada no pueden entenderse como fruto del azar, sino como elemento importante de las estrategias de los grupos armados para alcanzar sus fines. Si bien, existen casos en que los fines están ligados a la economía política de la guerra (por ejemplo, aquellos en que interesaba adueñarse de territorios o bienes), el fin principal de estas violencias es la consolidación de un orden moral favorable a los intereses de poder de los actores armados, un orden moral que tiene marcas de raza y de clase, pues ha involucrado con mayor fuerza a las clases populares. (CNMH, 2015, p. 25)

Es así como, la discriminación estructural, así como las violencias que se dan en la sociedad y en la institucionalidad, han condicionado las experiencias de las personas disidentes, lo cual, se han engranado con las lógicas de conflicto, de manera que los imaginarios que sustentan las prácticas violentas de los actores armados coinciden en buena medida con los imaginarios que existen en los contextos en donde tienen lugar esas violencias (CNMH, 2015).

Con estos elementos, empieza a ser visible la relación entre disidencias sexuales y de género, discriminación y violencia, si bien la guerra no implica un punto de partida para las victimizaciones, sí explica cómo en el marco del conflicto estas violencias se exacerbaban con las disidencias sexuales y de género, pues según el CNMH (2015) existe una relación entre la guerra, el género y las sexualidades. Históricamente se ha configurado un sistema sexo/género que margina a los sujetos que no cumplen con los

parámetros establecidos por un orden de género hegemónico y los define como hombres y como mujeres. Y continúa:

Como resultado de ese orden de género, las mujeres han sido subalternizadas, al igual que algunos varones, tales como aquellos que tienen orientaciones sexuales o identidades de género no normativas. Estas formas de subalternidad se manifiestan en las representaciones sociales, los códigos normativos cotidianos, las instituciones, en las prácticas y las subjetividades de las personas. En este marco se crean ciertos imaginarios y provoca prácticas violentas contra aquellos que se salen de la norma hegemónica. (pp. 66-67)

En este punto, resulta necesario declarar que las violencias para nosotrxs como personas disidentes de la sexualidad y el género no se reducen a aquellas enunciadas aquí y que se relacionan con la institucionalidad, el orden social y el conflicto armado, aunque se relacionan con lo anterior, “otro factor determinante de la situación de los sectores sociales LGBT, son las violencias que sufren en sus escenarios más próximos: la familia, la escuela, la comunidad, la iglesia” (CNMH, 2015, p. 80). Al respecto, este informe sostiene que:

La sociedad colombiana aún es profundamente heteronormativa, por ello, son reiteradas las múltiples violencias hacia quienes se apartan de dicha norma. Debido a su cotidianidad, estas violencias han terminado por naturalizarse, tanto a los ojos de quienes las cometen como, en muchos casos, ante los ojos de quienes las sufren. Esta naturalización de las violencias conlleva a que se piense que la responsabilidad sobre lo ocurrido recae sobre quienes lo sufren por “ser así”, además de invisibilizar el carácter violento de estos actos favoreciendo así su impunidad. (pp. 80-81)

Con este breve recorrido en el que se va situando la relación de las personas disidentes de la sexualidad y el género con el orden social y político y con la realidad de un país en conflicto, se abre un espacio para detenernos en las agencias y estrategias que como grupo social hemos tenido para enfrentar las diversas formas en que el sistema nos demuestra violentamente que seguimos siendo sujetxs incómodxs. Dentro de esta historia de resistencias y transformaciones se encuentran las luchas, logros y conquistas de personas disidentes de la sexualidad y el género que han devenido en un movimiento social en Colombia.

Para dar cuenta de la conformación y los alcances de este movimiento social de disidencias sexuales y de género, es preciso traer aquí algunos trabajos académicos que, desde la historia, la sociología y la ciencia política, entre otras disciplinas, aportan al reconocimiento del movimiento social LGBT (como se nombra en estos documentos) como actor político colectivo, así como de los alcances y limitaciones de su trayectoria.

Un primer elemento del trabajo de Esther Sánchez caracteriza nuestra sociedad al referirse a Colombia como “un país de línea conservadora y renuente a abrir las fronteras del pensamiento y la libertad” (Sánchez, 2017, p. 117). Es en este contexto y en este país, en donde el movimiento social de disidencias sexuales y de género ha venido avanzando en “una paulatina ganancia de terreno en cuanto a reconocimiento de los sujetos políticos, de derechos y sociales” (Bello y Esguerra, 2014, p. 20).

Para Sánchez (2017) es muy limitada la información para dar cuenta de aquellos primeros pasos hacia “un movimiento social, organizado, que lucha por los derechos de la comunidad homosexual, y que logra visibilización, espacio y reivindicación” (p. 120), sin embargo, se propone lo que llama “un acercamiento a estos orígenes” y del cual me sirvo para recrear esta

genealogía, utilizando los subtítulos que propone en su texto y complementando con otras fuentes la información allí analizada.

Los Felipitos

En los años cuarenta, existió un grupo de hombres homosexuales, y de clase alta, que realizaba reuniones clandestinas con el objetivo de socializar, tuvo poca duración y no hay mucha información sobre este según Ramírez Gómez (2012) como se citó en Sánchez (2017). De este grupo se resalta que nada tenía que ver con luchas sociales en favor de los homosexuales y que adquirió su nombre por una peculiar historia, según cuenta Manuel Antonio Velandia, en la que el presunto hijo homosexual de un expresidente de la República decidió casarse con su novio y en el ritual se vistió de novia, lo que hizo que todos los participantes fueran detenidos por la policía (Colunga, 2020).

Visionarios, revolucionarios desde las ideas

“León Benhur Adalberto Zuleta Ruiz, líder y fundador conjuntamente con otros individuos del Movimiento de Liberación Homosexual en Colombia (MLHC), y Manuel Antonio Velandia Mora” (Sánchez, 2017, p. 120) son dos referentes que sobresalen por sus aportes a la consolidación del movimiento social de las disidencias sexuales y de género en Colombia.

Figura 10. León Zuleta.



Nota: [Fotografía] tomada de la página de señal Colombia: <https://www.senalcolombia.tv/documental/historia-lgbt-lucha-colombia>

¿Pero quién fue León Zuleta?, antioqueño quien desde muy joven demostró su talante político, “Desde su infancia (8 años), manifestó el interés por la docencia, dictó clase a unos niños que presentaban dificultades de aprendizaje. Esto transcurrió en su natal Itagüí. A los 13 años encabezaba concentraciones sindicales y destacándose como líder.” Creó varias organizaciones, militó en las filas de la Juventud Comunista Colombiana en la que no era bien recibido dada su orientación sexual, al separarse del Partido Comunista Colombiano, Zuleta “inicia una profunda reflexión sobre el papel de la sexualidad en los procesos revolucionarios” (Caro, 2020, p. 98). “Divulgó sus ideas activistas y pensamiento político en el periódico El Otro” (Sánchez, 2017, p. 120).

El Otro, creado y publicado por León Zuleta a finales de 1977, es considerado el primer periódico encaminado a poner en el escenario del país, el reconocimiento de los derechos de los homosexuales, y con esto lograr movilizaciones; el lema de la publicación era: “De las sexualidades y la contracultura”.

León Benhur Adalberto Zuleta Ruiz fue atacado en su apartamento el domingo 22 de agosto de 1993, aproximadamente a las seis de la mañana. Falleció horas más tarde, a las ocho de la mañana de ese domingo (Urrego et. al., 2005, p.124), víctima de 23 puñaladas propinadas con sevicia. Se desconoce quién lo asesinó y los móviles del crimen. Su muerte fue sorpresiva, pero imaginable; León Zuleta era blanco de constantes amenazas contra su vida; los motivos, varios, su homosexualismo, ser de izquierda, o simplemente por ser quien era, un hombre con ideología de cambio, de amplitud del pensamiento (Naranjo, s.f.). (Sánchez, 2017, p. 121)

Figura 11: Portada de la revista El Otro, N, 2 Feb. 1978.



Nota: El título que acompaña la ilustración es: Aspectos sociopolíticos de la paranoia antihomosexual y la acción homosexual [ilustración]tomada de: <https://semanariovoz.com/aspectos-sociopoliticos-la-paranoia-antihomosexual-la-accion-homosexual/>

Por su parte, Manuel Antonio Velandia, fue defensor de los DDHH y sexuales, investigador-docente universitario, fotógrafo, escritor, activista, realizó estudios en sociología, filosofía, sexología y educación, doctor en psicopedagogía, en enfermería y cultura de los

cuidados. Fue refugiado y asilado político en España por amenazas y un atentado contra su vida en el cual fue atacado con una granada arrojada dentro de su casa, “el atentado fue motivado por su labor como activista de la equidad de derechos de la comunidad homosexual”. Manuel Antonio es el primer colombiano homosexual inscrito en el Registro Único de Víctimas y el primero en ser reconocido como víctima del conflicto por ser activista de los derechos homosexuales y por su orientación sexual (Sánchez, 2017, p. 121).

Figura 12. Manuel Antonio Velandia.



[Fotografía]tomada de: https://sentiido.com/busco-hombre-acuerpado-y-cero-plumas/mavm-por-jcsg-manuel-antonio-velandia-mora-09012013_130/

Movimiento de Liberación Homosexual en Colombia (MLHC)

El MLHC se creó en 1976 en Medellín y cuyo líder fue León Zuleta, quien cercano a la filosofía francesa y a los ideales y propuesta de otras organizaciones de liberación homosexual, empezó “a construir una propuesta propia sobre la liberación homosexual” (Caro, 2020, p. 98).

El primer esbozo de esta propuesta relata Caro, fue publicado en una entrevista por la revista colombiana de izquierda *Alternativa*:

“Luchamos por las libertades sexuales, el derecho al cuerpo y su expresión. Frente al homosexual es permitirle su expresión abierta y desculpabilizada. Ante esto hay dos salidas; una reformista, que permita reproducir las relaciones de pareja heterosexual (matrimonio, adopción de hijos, etc.) en la misma dirección de la familia edípica compuesta por mujer (ser pasivo) y hombre (activo). La otra salida acepta la anterior como táctica, pero va más allá: la completa descodificación sexual, la destrucción de las diferencias hombre-mujer, niño-adulto, normal-perverso, dicotomías que originan fascismos y represiones” *La política del sexo: Primer Movimiento de Liberación Homosexual. Alternativa, n.º 143 (1977)*. (Caro, 2020, p. 98)

El principal objetivo del Movimiento de Liberación Homosexual en Colombia era la transformación de las instituciones sociales y de los argumentos en los cuales se apoyaban. Para el alcance de este objetivo, se fusionaba la acción individual y colectiva para el logro del cambio de mentalidad o apertura ideológica del individuo y la sociedad. (Urrego et. al., 2005 p. 132)
Citado por Sánchez (2017).

Figura 13. Primera Marcha Homosexual en Colombia, 1983.



Nota: [Fotografía] tomada de <https://www.redsomos.org/single-post/2018/06/22/-porque-la-liberaci%C3%B3n-y-los-derechos-lgbti-son-asuntos-de-todos>

Grupo de Encuentro por la Liberación de los Gáis – GELG

Desde abril de 1977, en Bogotá, se conformó este grupo de homosexuales convocado por León Zuleta, El Grupo de Encuentro por la Liberación de los Guéis¹², tuvo diferentes fases: “originalmente trabajó con personas que se desempeñaban en las artes. Posteriormente llegaron los intelectuales, cuya propuesta fue de corta duración, debido a que a los integrantes jóvenes del grupo no les atraía el alto nivel del debate. Por último, se unieron al grupo jóvenes y docentes

¹² Las posturas políticas e ideológicas de León Zuleta permeaban a los grupos de los que hacía parte y se reflejaban en las formas en que decidían nombrarse, de esta forma, optaron por la palabra guéi escribiéndola como se escuchaba y en una declaración contra el imperialismo norteamericano de donde provenía la palabra gay.

universitarios, quienes permanecieron en el GELG hasta que los expulsaron de la biblioteca, debido a su orientación sexual” (Sánchez, 2017, p. 122).

Grupo de Estudio de la Cuestión Homosexual – GRECO

Este grupo también fue convocado por León Zuleta, esta vez en Medellín y fue conformado por estudiantes de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Nacional en 1978. Es el GRECO el primer colectivo en permitir el ingreso de mujeres a sus filas y a su vez fue el pionero en unir fuerzas con grupos feministas, como lo detalla Manuel Antonio Velandia (Sánchez, 2017, p. 122).

Década de los 80, surgimiento de diversos grupos en el país

Bajo la influencia ideológica del GELG y del GRECO, surgen diversas agrupaciones en diferentes ciudades de Colombia; entre ellas figuran: Instituto Lambda Colombia, fundado en 1982, reconocido por su lucha en favor de los derechos de los homosexuales y reconocido por su producción teórica. Un grupo de jóvenes se organizó y conformaron el Colectivo de Orgullo Gay (CORG), el cual tomó fuerza en 1986 y se volvió más combativo, estableció lazos y relaciones con otras colectividades internacionales de homosexuales y lesbianas de otros sitios del mundo. (Sánchez, 2017, p. 122).

Surgimiento y desarrollo del movimiento LGBT(I) en Colombia

La consolidación del movimiento social LGBT(I) en Colombia se da a partir de la juntanza de distintas organizaciones y de distintos referentes que ya contaban con cierto reconocimiento. Todo esto, en palabras de Marcela Sánchez Buitrago, directora de la organización Colombia Diversa, entrevistada por Esther Sánchez, comenzó:

“En 1994, cuando la International Gay and Lesbian Human Rights Commission, IGLHRC, le confiere al activista colombiano, el abogado Juan Pablo Ordóñez, el Premio Felipa de Souza, por su trabajo investigativo sobre homicidios de homosexuales en el centro de Bogotá [...] Desde ahí le surge la idea a Juan Pablo de “hacer un Movimiento LGBT en Colombia”. Juan Pablo viene a Colombia y propone que se reúnan unos grupos, se citó a unas personas, unos referenciaban a otros y los invitaban a la reunión” (Sánchez, 2017, p. 123).

Tras haber sido presentados varios proyectos de ley con relación al reconocimiento de los derechos de las parejas del mismo sexo y haber fracasado, llega un “tercer proyecto presentado hay mayor apoyo por parte de los líderes y personas que asistieron a las primeras reuniones, se trabaja fuertemente y en equipo”. (Sánchez, 2017, p. 123).

Simultáneamente surge una plataforma de organizaciones sociales denominada Proyecto Planeta Paz que trabaja por sectores, como el ambientalista, el sindicalista, el de mujeres, el afro, e invitan al abogado Rincón Perfetti y para proponerle la creación de un sector LGBT. Rincón Perfetti convoca a los grupos que trabajan en diferentes ciudades del país, como Barranquilla, Medellín, Cali y Bucaramanga, se estructura una agenda de trabajo conjunta e inicia el Movimiento LGBT colombiano. (Sánchez, 2017, p. 123)

De esta manera, he intentado acercarme a la genealogía y cartografías del movimiento social de las disidencias sexuales y de género en Colombia, siendo trayectorias propias a las luchas, resistencias y fugitividades ante la violencia-opresión, además, es la historización que nos configura y hace parte de la actualidad en la que nos posicionamos sobre los pasos de muchxs otrxs que nos antecedieron, finalmente, es inacabada, sigue escribiéndose... incompleta porque los estudios de nuestra historia fueron arrancados de las página de la historia nacional, y su recuperación y desarrollo son todavía intentos marginales dentro de una oficialidad que nos acepta, pero nos intenta asimilar.

Sin embargo, quisiera ahora profundizar en los análisis de Bello y Esguerra (2014) quienes permiten comprender cómo la incorporación de un modelo identitario multiculturalista desde la Constitución Política de 1991, ha desatado efectos negativos haciendo, pues pese a los avances, aún no es posible que se “reconozca el cruce de las matrices de opresión de género y sexualidad con las matrices y los sistemas de raza/racialización/racismo, clase, modernidad/colonialidad, heterosexualidad obligatoria como régimen político, cisgenerismo, sistema etario, segregación y jerarquización territorial, discapacidad física, mental, sensorial y múltiple” (p. 20), es decir, movernos desde lo multiculturalista implica administrar las diferencias desde “la diversidad” impuesta por el neoliberalismo donde se exacerban las desigualdades económicas, políticas y sociales, al tiempo de dejar intactas las estructuras, bajo la estrategia de respetabilidad-tolerancia donde la heterosexualidad -régimen político- sigue intacto.

Como un último elemento de esta genealogía del movimiento social, retomo un apartado del trabajo de Esther Sánchez (2007) que da cuenta, a manera de cronología, sobre aquellas

conquistas legales más relevantes para el movimiento LGBT(I)¹³, este apartado se fundamenta en información suministrada por Colombia Diversa y Jurisprudencia Constitucional:

Tabla 1. Sentencias de la Corte Constitucional sobre personas LGBT

Sentencia	Motivo
T-594 de 1993	Cambio de nombre para las personas transgénero
T-101 de 1998	Derecho a la igualdad para los homosexuales en el derecho a la educación
SU.623 de 2001	Seguridad social a parejas del mismo sexo
T-499 de 2003	Derecho a visita íntima lésbica en cárceles
C-075 de 2007	Derechos patrimoniales
C-336 de 2008	Sustitución pensional compañero/ a permanente del mismo sexo
C-029 de 2009	Reconocimiento de derechos: civiles, políticos, penales, sociales de las parejas del mismo sexo
T-716 de 2011	Pensiones y reconocimiento de que las parejas del mismo sexo constituyen familia
T-248 de 2012	Eliminar impedimento de donar sangre para gays y lesbianas
T-276 de 2012	Adopción individual por parte de gays y lesbianas; caso Chandler Burr
T-552 de 2013	Derecho a cirugía reasignación de sexo personas trans por EPS
T-565 de 2013	Protección de la orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolar
T-476 de 2014	Inaplicable la obligación de presentación Libreta Militar para contratar una mujer transgénero
SU617 de 2014	Adopción hijo biológico, parejas del mismo sexo
T-478 de 2015	Prohibición de discriminación por orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas
C-683 de 2015	Parejas el mismo sexo pueden aplicar a proceso de adopción

¹³ En este artículo se utiliza la sigla LGBT (I), es decir con la I de intersexual, con la intención de no excluir una población que aún no está muy posicionada como organización (Sánchez, 2017, p. 117).

SU696 de 2015	Registrar como padres al hijo de la pareja el mismo sexo
SU214 de 2016	Matrimonio igualitario

Fuente: Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género.

Logros, retos y desafíos. Reflexión Política. Elaboración propia.

No obstante, pese a los avances en el reconocimiento de las personas disidentes de la sexualidad y el género, Bello y Esguerra (2014) encuentran que las políticas de reconocimiento “no han sido suficientes en cuanto a la transformación de estructuras históricas de dominación que son una talanquera a la redistribución de capitales materiales y simbólicos, de la cual han sido exceptuados las personas de los sectores LGBTI” (p. 20), por tanto, todos estos logros sí bien nos permiten entretejer caminos de esperanza (enraizados en la lucha), también conllevan a reconocer como han sido posibles gracias al agenciamiento político y social de las personas y colectividades de las disidencias sexuales y de género en Colombia, también, a la existencia de actores como legisladores, juristas y figuras políticas con principios éticos y políticos a favor de la vida, la dignidad y la justicia que han sido favorables a estas luchas y sus derroteros. Sin embargo, persisten todavía muchos obstáculos para el cumplimiento efectivo de esta jurisprudencia, haciendo que el goce de los derechos consagrados en la constitución siga allí escrito y no se materialicen sobre nuestras vidas, que colocadas en los “invivible” reclamamos poder transformarlas. De esta manera, los cambios que se efectúan por vías legales se encuentran en discordancia de los cambios simbólicos, subjetivos y de la mentalidad, que son necesarios para su desarrollo.

Por último, es en el marco de este contexto en donde se ubica la educación como un horizonte de posibilidad para el cambio, aunque los avances mencionados hayan sido dados por

la vía jurídica, sin su contraparte en la educación para desdoblar todo esto en las personas y en las sociedades, los esfuerzos son en vano, lo anterior no implica responsabilizar a la educación de la totalidad de cambios estructurales necesarios para entretejer vidas dignas para nosotrxs, en cambio, pretendo posicionarla en su lugar esperanzador. Es entonces en la educación donde se halla la potencia necesaria para catapultar estas conquistas que el movimiento social de las disidencias sexuales y de género ha logrado concretar en los planos material y simbólico a través de sus luchas encarnadas, persistentes e incansables, aportando sus ideas, sus deseos y hasta sus vidas, para hacer de esta una sociedad más justa que reconozca el valor de la diferencia y se atreva a vivir con ella sin reparos ni condicionamientos.

¿Y cómo se entreteje la experiencia de las disidencias sexuales y de género en la UPN?

El segundo eje, implicó reconocer la situación actual de las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN, entendida esta como una situación problemática en tanto aún con avances en la inclusión seguimos siendo una población fantasma –como he dado en llamarla–, toda vez que nuestra presencia es conocida pero sigue entre las sombras y no hay políticas que atiendan al cumplimiento constitucional para nosotrxs como población en términos de garantizar el acceso, permanencia y egreso de nosotrxs como personas disidentes de la sexualidad y el género, como si las hay para otros grupos poblacionales en la Universidad para los que también existe un marco jurídico y constitucional que brinda lineamientos para que las instituciones, en este caso educativas, como la Universidad adopten las medidas necesarias desde

una perspectiva de derechos para que nuestra presencia en estos escenarios se de en un marco de dignidad y en igualdad de condiciones.

Sobre este primer elemento, Osana Medina¹⁴ propone que “existe una estrategia de educación inclusiva que va por muy buen camino, toda vez que esta estrategia crea el Comité de Inclusión, y este, está liderando y fortaleciendo la política de inclusión en la Universidad, y que se está ampliando además el concepto de inclusión más allá de la discapacidad” (Medina, 2020). Dicho comité fue creado en el 2018 durante la rectoría del profesor Adolfo Atehortúa, en este período (2014-2018) hubo importantes procesos de reivindicación que contemplaron, no solo lo poblacional y lo coyuntural, dimensiones propias de la vida social en clave de pedagogía.

A pesar de los avances en materia de inclusión, entre los que cuales se cuentan aquellos que ella ha impulsado, Osana reconoce que la situación entre el estudiantado permanece anclada a dinámicas de violencia, estigmatización y exclusión:

Hace años, cuando yo entré a la universidad yo recuerdo que había algunas manifestaciones de parte de mis colegas, las y los profes, algunos comentarios que discriminaban y segregaban. Pero de tanto hacer ese trabajo y de tanto problematizar el por qué un docente hacía ese tipo de comentarios, y de todos los procesos de formación, no he vuelto a ver que de parte de profesoras y de profesores por lo menos surjan esos comentarios. Creo que también, creo no, estoy segura que también las colectivas de compañeras estudiantes han incidido mucho en esto porque han posicionado también el tema, entonces miden su discurso y miden sus acciones, entonces yo siento que el nivel de segregación y de discriminación de personas

¹⁴ Osana Medina Bonilla, trabajadora social, magíster en investigación social interdisciplinaria, trabajadora de la Universidad Pedagógica Nacional, exdirectora del Grupo de Orientación y Apoyo a Estudiantes (GOAE).

disidentes de la sexualidad y el género por parte de las y los profesores ha disminuido sustancialmente. ...Ya estaríamos hablando de los tratos entre las y los estudiantes. Es otra cosa, que ya tendríamos que hacer otra indagación en si hay unos niveles de discriminación, pero ya como grupos pares (Medina, 2020).

Es comprensible que la Universidad refleje aquello que en la sociedad pasa, y como en esta, los cambios no suceden a la velocidad que demandan las problemáticas, pero ni la sociedad, ni la Universidad son estáticas, aunque lentos, en ellas suceden cambios que pueden apreciarse si observamos con atención. El agenciamiento del movimiento social de disidencias sexuales y de género ha venido ganando terreno en el ámbito político, especialmente en la visibilidad, el reconocimiento y en términos de derechos como tal, al respecto, Sonia Torres¹⁵ sostiene:

Desde hace unos veinte o treinta años, en el país hay un movimiento que arranca y que ha venido ganando mayor visibilidad, en capacidad de ir cuestionando esa heteronorma existente en las instituciones educativas, pero que insisto, responde a una dinámica del movimiento social mucho más amplia en todos los ámbitos. Ese agenciamiento ha permitido posicionar en términos de políticas públicas en el país, por ejemplo, la política pública LGBTI, ha posibilitado avanzar en la incorporación del enfoque de género en las instituciones educativas del Distrito a través del plan que se construyó en el 2014 y 2015, ha permitido o presionado también la proclamación de normas que intentan favorecer, proteger, el respeto por la diversidad sexual, por la disidencia de género (Torres, 2020).

¹⁵ Sonia Torres Rincón, maestra e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, historiadora, magistra en estudios latinoamericanos y doctora en estudios interdisciplinarios de género.

Hasta este punto es evidente que el posicionamiento de las luchas y los derechos de las personas disidentes de la sexualidad y el género obedece al agenciamiento de estxs sujetxs, no existe pues, una concesión por parte de instituciones, gobiernos ni Estados que haya sido fortuita o dada de manera benevolente, sino que son respuestas al clamor social que encarnan estos cuerpos y estxs sujetxs.

Frente a estos posicionamientos se encuentran resistencias, fricciones y retrocesos que hacen que este no sea un proceso que avanza linealmente, de hecho, resaltan por su ausencia las transformaciones que trasciendan lo nominal y vayan a lo práctico, a lo real, que materialicen los discursos y las buenas intenciones, haciendo del respeto por los derechos humanos un hecho y no solo un horizonte posible. En términos de definir algunos de esos claroscuros en los que todavía opera el reconocimiento de la diferencia en la UPN, Yennifer Villa¹⁶ argumenta que en la Universidad acontece una arremetida del heteropatriarcado que desconoce todo aquello que sobrepasa los cánones de la normalidad que este sistema sostiene. Sumado a esto, agrega que ni siquiera nos acercamos a pensar en profundidad lo que implica la formación docente como una profesión feminizada y que además todo lo anterior opera desde un borramiento del género que lleva a pensar la educación y el quehacer docente como un acto neutral en donde estas cuestiones no inciden. Alrededor de estas ideas, la maestra Yennifer, agrega:

Porque el derecho a la educación sigue sin ser una garantía, sigue en un lugar muy elitista porque tiene unos procesos de selección que expulsan a muchísimos sujetos porque pasar a la universidad implica unas competencias de lectura y escritura que desconocen la desigualdades que hay a nivel de aprendizaje [...] La problemática es

¹⁶ Yennifer Villa Rojas, Profesora e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, doctoranda en Educación, magíster en Educación, licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Trabajo (CLACSO) Estudios Críticos en Discapacidad.

mayor si tú hablas de disidencias sexuales y de género, porque entonces nadie lo quiere asumir, porque eso es tan personal que es impreguntable, y eso es bien tensionante porque es como decir: “no, pero cómo vamos a sacar una política si es que a la gente no se le puede preguntar la orientación del deseo”. (Villa, 2020).

Sosteniendo esta idea del borramiento, y agregando cuestionamientos como: ¿A quiénes beneficia este orden de cosas? ¿Por qué insistir en negar la existencia factual de la diversidad y adoptar los cambios a los que nos lleva esa otredad? No resulta difícil comprender por qué en la UPN se siguen prolongando las transformaciones como si estas no fuesen urgentes y moratorias para dignificar el lugar y la presencia de quienes nos asumimos en disidencia sexual y de género.

Un segundo elemento por considerar en este entretejido de voces y experiencias está ligado al lugar pedagógico que tiene relación con nuestro quehacer, nuestra formación profesional y con los ámbitos en donde puede incidir nuestra acción como educadorxs. Los cambios reconocidos, así como los esperados, en la situación de las disidencias en la UPN, requieren transformaciones y cambios no solo a nivel jurídico o legal, sino que necesariamente deben transitar por afectaciones a nivel pedagógico y curricular para sacar del ámbito de la convivencia la cuestión de género y de las sexualidades, para pasar de una comprensión limitada, pecaminosa, punitiva, a una comprensión más amplia, holística e integral, más adecuada al contexto que vivimos y más alejada de los manuales de convivencia y estatutos anacrónicos que aún tienen vigencia pero cada vez menos legitimidad. Respecto a lo anterior, la maestra Sonia relaciona lo siguiente:

Mucha gente piensa que el tema de género, todo lo que tenga que ver con género, diversidad, disidencias, y demás, es un tema de la convivencia, y pasa por ahí, porque es la enunciación de nuestros cuerpos en un escenario concreto en el que

compartimos con otras y otros, pero que dada la misionalidad de la Universidad que tiene que ver con la formación de maestras/os, tenemos que afectar currículo.

Tenemos una responsabilidad enorme al ser la educadora de educadores porque son esas y esos maestros quienes van a formar a las futuras generaciones. Y Allí hay una responsabilidad enorme en poder profundizar este tipo de políticas intencionalmente pero que no solo vayan dirigidas a favorecer una buena convivencia, sino que pueda incidir en la producción de conocimiento, un conocimiento no androcéntrico, afectando el currículo, dinamizando otras perspectivas pedagógicas y didácticas que podamos poner en juego en los escenarios educativos escolares y no escolares (Torres, 2020).

Pero ¿Cómo entender la situación de las disidencias sexuales y de género sin ubicarnos en nuestro lugar como estudiantes? ¿basta con señalar la responsabilidad de la Universidad en el desarrollo o en la tardanza de medidas para nosotrxs más allá de la inclusión? ¿qué pasa con el movimiento estudiantil y cómo se reflejan en este nuestra presencia y nuestros agenciamientos? ¿es entonces todo esto una cuestión de lxs estudiantes que para nada roza a lxs maestrxs y trabajadorxs?

Aunque a veces formulamos preguntas para diversificar nuestra comprensión de una situación o de un problema, estas preguntas no están allí dispuestas para que sean respondidas, sino para seguir alimentando la curiosidad con que leemos esta realidad. Sin embargo, traigo aquí un fragmento de la entrevista en el que la maestra Yennifer nos da algunas pistas que persiguen las mismas dudas que las preguntas antes formuladas:

Hay una ausencia también de formación profesoral acerca de lo que implica la vivencia del género y las sexualidades. Creo que en estas luchas que se han dado,

también el movimiento estudiantil tendría cosas por decir, porque se le han olvidado estas reivindicaciones. Y aquí voy a tomar lo que han dicho algunos compañeros de los movimientos de las disidencias, y es el no sentirse escuchados por una izquierda masculinizada, que lucha poniendo el cuerpo, pero que lucha siendo ellos desde sus subjetividades y entonces se vuelve un asunto de la imperceptibilidad de la normalidad en el movimiento de izquierda y nunca se han preguntado ¿dónde están las locas? ¿Dónde está la comunidad trans? “Ah, es que tienen otra agenda” (Villa, 2020).

Hasta aquí no parece ingenuo señalar que la materialización de medidas a favor de mejorar la situación de las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN, como la inclusión, el acompañamiento psicosocial, y la afectación curricular, pasan en buena medida por los intereses de quienes pueden ejecutar dichas medidas así como de su posicionamiento, que puede ser a favor o en contra, ético y político para llegar a considerar como importante nuestra situación como grupo social en la Universidad.

Lo anterior representa un asunto problemático en cuanto no debería ocurrir que los derechos que como personas, en este caso como grupo social, tenemos, dependan de la voluntad o el arbitrio de una persona que, ostentando un cargo en un sector público como lo es la educación, decida omitir la responsabilidad que le indilga la constitución de cumplir las garantías para el goce efectivo de los derechos como si esto no fuera una opción de justicia para nosotrxs.

Por todo esto, es imperativo dejar de reproducir cerramientos y espacios físicos, discursivos y pedagógicos que no resuelvan las exclusiones, sino que las resalten, no podemos permitir que nos conciban como una sesión de clase, un tema, una charla o conferencia, somos más complejos que solo eso. Las apuestas pedagógicas no pueden caer en la lógica de hacerse

para personas o grupos particulares porque no vivimos en una sociedad aparte, estamos en la misma, compartimos un territorio, no sólo geográfico, sino cultural y simbólico.

Lo curricular representa un campo de disputas, allí se enfrentan los intereses y se toman decisiones que privilegian lo pedagógico y lo disciplinar. ¿Qué lugar queda entonces para aquellas apuestas que no se inscriben estrictamente en uno o en otro ambiente? Aunque parece que los espacios se reducen al mínimo, siempre se encuentran brechas, grietas y hendiduras por las cuales salir a la luz, tal es el caso de las electivas en la UPN, así lo describe el Plan de Transversalización (2018) cuando habla de la estrategia de sensibilización de la cual el primer componente fue la afectación del currículo:

En otros programas de la Universidad se vienen fortaleciendo espacios académicos, principalmente de carácter electivo, no obligatorio en el pensum de los maestros y maestras en formación, alrededor de temas específicos como atención psicosocial para mujeres víctimas de violencia; género y ciencia; género e interculturalidad, género y familia, amor, género y sexualidad, pedagogías queer y pedagogías feministas del cuidado, entre otros. Cada uno de estos espacios surgen por iniciativas individuales e intereses académicos particulares de los y las docentes (p. 35).

Como se ha visto hasta ahora, la reivindicación de las disidencias sexuales y de género, más allá de un tema de clase, o un intento tímido en la inclusión, han sido luchas asumidas por las propias disidencias, por quienes se asumen desde este lugar de enunciación o quienes sostienen alguna simpatía con estos derroteros, ya sea porque ven en esto una opción de justicia o porque el mismo contexto universitario no ofrece condiciones para el propio autoreconocimiento como disidentes, porque las disidencias sexuales y de género no son un asunto de lxs estudiantes.

Queda preguntarnos, como plantea Sonia Torres (2020), por lo que implica para una universidad pública esa incapacidad que tenemos como maestrxs, estudiantes y trabajadorxs, para resolver y proponer otras formas de relacionamiento político que posibilite una mayor visibilización, una mayor exposición de las diferencias sin temor a ser excluidxs, rechazadxs, estigmatizadxs, que es lo que suele ocurrir, entonces:

Como es un tema estructural, allí entran también las disidencias sexuales y de género, que no es tan fácil asumirlo. Y son los estudiantes quienes lo han asumido de forma muy valiente que incluso las personas de otros estamentos, creo que el en estamento de profesores y de trabajadores no es tan fácil asumir estas disidencias. No son muchas las personas que se atreven a hacerlo porque existe una cultura política muy precaria al interior de nuestra comunidad universitaria (Torres, 2020).

En este mismo sentido, se encuentran las afirmaciones de Yennifer Villa, para quien estas resistencias y esta fugitividad están dadas desde las bases, porque en los otros estamentos no hay interés. No hay interés del profesorado por volver estas discusiones parte de la agenda en términos de la pedagogía, en términos de la formación de maestrxs, de lo que sería un diálogo abierto con el Ministerio de Educación frente a quienes configuran otros sujetos de la educación. A su vez, la maestra reconoce otras realidades que suceden simultáneamente, nuevamente del lado de lxs estudiantes:

Creo que ha habido un llamamiento a acompañarse en los tránsitos, y cada vez mucha más transgresión en la escena cotidiana, en el patio de la Universidad, en las diferentes sedes, creo que en esa fugitividad me gustan mucho los reclamos que le están haciendo a las agendas políticas, me gusta mucho que están presionando en las aulas de clase a que se aborde el asunto, que hayan lecturas de mujeres que escriben

desde marcas, que hayan apuestas que impliquen el poner en discusión el cuerpo como territorio, lo digo porque me lo han ido contando otras profes, las mismas estudiantes (Villa, 2020).

Con todo esto, más que concluir el asunto de la afectación curricular como un elemento necesario para avanzar en la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la UPN, tenemos estos aportes como pistas sobre aquellos desarrollos que están en curso y que hacen falta para concretar una reivindicación material y simbólica de nosotrxs como parte de esta comunidad universitaria. Tanto la afectación del currículo como el Pedagogizar la diferencia y la disidencia no pueden seguir siendo transformaciones postergadas, mucho menos, quedar bajo decisión de los estamentos que pueden tener incidencia en estos cambios. Por último, no perder de vista que el sentido de estas reivindicaciones no son un asunto personalista ni un capricho, por el contrario, son una forma de acercarnos a los ideales y principios misionales que como comunidad universitaria tenemos y que nos demarcan la construcción de sociedades donde lo justo sea una realidad para todxs.

Como tercer elemento, para esta contextualización desde la polifonía de voces, sería necesario reconocer aquellos retos que nos quedan como comunidad universitaria, para mejorar la situación actual de las personas disidentes de la sexualidad y el género en la UPN. Hasta el momento se han vislumbrado algunas pistas que contribuyen a develar estos retos, sin embargo, no está de más aclarar que siempre podrán ser otros, podrán transformarse y hasta contraponerse según las necesidades y demandas que para nosotrxs como población existan en la UPN.

Un primer reto que tenemos como comunidad universitaria está relacionado a las políticas de inclusión, entendiendo que, hasta el momento, las que existen son insuficientes y precarias tanto en sus desarrollos e impactos como en la perspectiva desde la que se erigen. Resulta

necesario ampliar la comprensión sobre aquello que llamamos inclusión, generar consensos y garantizar por lo menos unos mínimos que apunten al respeto por la otredad y que desde una perspectiva de derechos contribuya a saldar las deudas históricas que tiene la universidad como institución con las personas disidentes, así como, con distintos sectores de población que todavía se encuentran en desventaja frente al grueso de la comunidad universitaria.

Para Osana Medina, el reto es que la Universidad debe avanzar en normativas que protejan los derechos de las personas disidentes y las personas diversas, porque la resolución y el decreto es lo que nos ampara. Estos avances normativos hacen que sea muy difícil su retroceso, entonces esto plantea que exista un histórico al cual se puede acudir para futuras exigencias, porque los derechos no pueden retroceder (Medina, 2020), y agrega:

El otro reto que yo no sé ni siquiera cómo enfrentar, es esa tendencia homofóbica que discrimina y segrega la comunidad estudiantil. Porque si bien hemos avanzado en la comunidad de docentes, en la comunidad estudiantil es fuerte.

Entonces es un reto, pero me imagino como todo reto, pues es en el aula, con la discusión, con la sensibilización del tema, pero también es que necesitamos maestras y maestros que quieran hacer esa transformación también (Medina, 2020).

Sobre esta cuestión normativa Sonia Torres coincide en que es necesario generar procesos de reflexión y transformación de la norma, aun cuando las normas y estatutos son de hace varias décadas y resultan obsoletos y anacrónicos para el contexto actual, hay mucha resistencia en la universidad para generar esos cambios (Torres, 2020).

Son enormes los retos cuando los vemos así, a la distancia, desde el deseo y la necesidad, pero son más grandes nuestras convicciones, por eso insistimos en lograr las transformaciones que den mejora a nuestra situación y a nuestra presencia en la UPN, aunque nos cueste mucho, ya hemos dado suficiente de nosotrxs en soportar violencias que rebosan los espacios y sobrepasan toda temporalidad.

Otro de los grandes retos que enfrentamos en la UPN respecto a la necesidad de mejorar las condiciones de las disidencias sexuales y de género que aparece asociado a nuestro campo de acción: la pedagogía, muchxs personas que nos enunciamos en disidencia sexual arrastramos heridas de otros espacios educativos, algunxs de nosotrxs, entre esfuerzos, suerte y privilegios, llegamos a la universidad pública, y no puede ser que llegemos allí para seguir combatiendo injusticias y violencias en nuestra contra, tampoco que sean compañerxs y maestrxs nuestros verdugos.

¿En dónde podemos situar el malestar que produce la herida cultural a quienes nos alejamos de la norma sexual? ¿Cómo explicar que en escuelas, colegios y universidades se sigue actuando de forma violenta contra nosotrxs? ¿Hay algo mal en la educación que sigue perpetuando estas violencias en la sociedad o viceversa? ¿Cuántas vidas más nos va a costar asumir que hay una deuda con las personas disidentes de la sexualidad y el género? ¿Cuándo vamos a asumir como educadores que tenemos una opción de justicia y reparación con las disidencias sexuales y de género?

Dentro de los retos que nos quedan está poder volver agenda política esta discusión sobre las disidencias sexuales y de género en la formación de maestrxs en la UPN, que esto se lleve a las aulas de clase, a las asambleas estamentarias, a toda la comunidad universitaria y a las vértebras de la Universidad como institución.

Es preciso profundizar en las acciones que apuntan a lograr mejorías en la comprensión y en la relación que tenemos con la diferencia, con la otredad, debemos propiciar la curiosidad y el interés por estos temas, por estas poblaciones, seguir levantando el velo de la normalidad que nos cubre y nos impide ver esas inequidades e injusticias que son estructurales, que siguen manteniendo un lugar privilegiado para algunxs mientras arroja a otrxs a la condena por ser distintxs.

Todo esto para empezar a entonar, desde esas polifonías de voces, de saberes y de experiencias, cantos que anuncien la llegada de una reparación esperada en la educación, ese lugar hermoso y ensoñado para la mayoría pero que a muchxs les ha quitado la vida.

Finalmente, este ejercicio de contextualización permite situar y comprender las experiencias de las disidencias sexuales y de género, el por qué es importante y urgente que como educadorxs pensemos en ello y optemos por establecer prácticas y sentidos que aporten a la construcción de esa reparación que la educación puede proveer.

Aun así, esta contextualización sigue siendo un ejercicio de escritorio, meramente intelectual, documental, historiográfico, por tanto, no puede dar cuenta de otros aspectos que para mí y para este trabajo de grado resultan primordiales y tienen que ver con aquellos registros y memorias del cuerpo. Para avanzar en este sentido, es preciso reconocer que este conocimiento y esta comprensión están atravesados por la inevitable situación de estar con otrxs. Es en el relacionamiento y en el vínculo con otrxs donde emergen y son posibles, apreciables, entendibles, estas formas de conocimiento y de experiencia, además, pueden dar cuenta de estos otros lugares, de quiénes somos, cómo estamos y qué queremos, aspectos ineludibles para avanzar en ese propósito necesario de la reparación para las disidentes de la sexualidad y el género.

Capítulo III

El Cuerpo en Los Tránsitos Pedagógicos en Busca de Reparación

Recogiendo los pasos de mi práctica pedagógica es la metáfora que acompañó este capítulo. Porque recoger los pasos está ligado a la muerte, se usa, desde la creencia (o la sabiduría) popular, para denominar el hecho de percibir la presencia de alguien cuando muere, se dice entonces, que la persona está recogiendo sus pasos. Ahora me permito hacer uso de esta metáfora en dos sentidos: primero, para dar cuenta de una experiencia cercana a la muerte como la que experimenté hace unos meses, y que, de hecho, fue algo más que eso, estuve muertx porque llegué a un hospital sin signos vitales tras un accidente que me cambió la vida, me la quitó, pero de alguna forma volví y aquí estoy, recogiendo mis pasos mientras sigo con vida. Segundo, utilizo esta metáfora para repasar mis recorridos por las prácticas pedagógicas, y hacer posible sentir, no mi presencia en otrxs, sino la de esxs otrxs en mí, evocar su memoria y recordar la impronta que estas personas dejaron en mi vida en este ciclo de formarme como maestrx.

Hay huellas que permanecen, marcas que perduran y señales que siguen determinando nuestro rumbo. Como las cicatrices que ahora tengo, imborrables, así percibo las enseñanzas a las que me llevaron lxs estudiantes de mis prácticas, los aprendizajes que juntxs encontramos, y las determinaciones para mi vida y quehacer pedagógico que a su lado pude forjar. A todxs ellxs, mi gratitud incansable, mi afecto sincero, y un recuerdo que no se agota, igual que mis buenos deseos en donde estén.

Al volver la mirada sobre los pasos dados, es inevitable sentir como se aviva la nostalgia, también la satisfacción de verme crecer, persistir, florecer a mi manera. Esa nostalgia hoy me

hace debatir entre aferrarme y soltar, tomar decisiones sobre qué recuerdos traer aquí y cuáles dejar ir. Debo continuar y no es fácil decidir, elijo entonces, ser fiel a mis criterios, a mis intereses, a eso de mí que resulta irreductible, por eso las evocaciones de la práctica que traigo en adelante obedecen a esta reflexión y a hacerle caso a mis nostalgias.

Traigo aquí, como dispositivos para el recuerdo, fragmentos de mi archivo personal, construido en estos años de ser estudiante de la licenciatura y practicante en distintos espacios, páginas de mi diario, son elementos que permiten la remembranza y que hacen posible que hoy pueda reencontrarme con las reflexiones, tensiones y estrategias que me permitieron seguir hasta aquí para conjurar la memoria y enfrentar el olvido. Porque la muerte no es algo menor, algo que pueda obviarse, y todo encuentro con ella ha de permitirnos cuestionar y transformar mucho de nosotrxs y de cuanto hacemos.



90 días y 90 noches

13 agosto 2021

Son ya tres meses de una cuenta que preferiría no hacer. Me pregunto por el sentido de contar los días cuando su peso va haciendo grietas en mi cuerpo y ya hizo polvo eso que antes llamaba vida.

De estos más de noventa días solo estuve presente en menos de la mitad, no recuerdo cómo pasó todo, un día desperté y encontré mi cuerpo inmóvil, las caras de mis familiares me hacían saber que algo muy malo había pasado y no terminaría pronto. Volver es un verbo seductor cuando te hallas destruido, pero no es una opción para quienes hemos sido besados por

*la maldición, aquella que nos ha marcado de manera indeleble
y a la que con rebeldía he resistido.*

*No soy un accidente, me niego a reducir mi ser hasta encajar en la infame celda que se
alza como destino único, sé que nada será fácil, en cada pequeño acto, en cada efímero instante,
me asalta una lucha, doy batalla y celebro seguir con vida, poder sacudirme de afectos
accesorios y espacios habitados por rutina y ya no por convicción.*

*Con mi único ojo no tengo margen para enfocar lo inútil, sostengo mi mirada firme en
las bellezas minúsculas, a veces imperceptibles: aprendí a caminar de nuevo, volví a besar y a
sostener un abrazo, puedo llevar a mi boca el alimento y ayer hasta me pude bañar sin requerir
ayuda, hay mucho que no puedo hacer aún pero cuanto hago me impregna de orgullo
y siempre me llama a la sorpresa.*

*Ya son más de noventa días que sostienen mi empeño en mejorar, en hacer carne y
acuerpar la palabra recuperación, noventa días de saberme muy querido y acompañado,
hoy digo: ¡gratitud, la vida es generosa conmigo!*



Pero la muerte no es el único destino ineludible para todxs, lo son también las derrotas, las pérdidas, la enfermedad y el dolor, la tragedia, lo innombrable. Y todo esto ¿dónde queda en relación con la educación? ¿Cada cuánto nuestras acciones educativas están alineadas a atender las demandas vitales en este sentido? ¿Cuántos de nuestros proyectos e intereses pedagógicos se inscriben en las posibilidades de contener, gestionar y reparar aquello que el mundo daña? ¿Educamos para una vida que no contempla el envejecimiento, la enfermedad ni la muerte? Se abren entonces puertas enormes que nos dejan pasar a lugares inadvertidos, insospechados,

revestidos de un clamor que desestabiliza la pulcritud del acto educativo: ¿Para qué educar sino para la vida? Y ¿Para qué vida podemos educar?

Con todo esto, quisiera decir que van quedando atrás aquellas ideas de que en la educación solo se transmiten y se forman conocimientos, saberes e ideas que responden únicamente a un plano racional, apartando así al cuerpo y sus memorias, lenguajes y sabiduría del acto educativo. Como si el cuerpo no fuese importante, como si no fuésemos nosotros mismos viviendo una experiencia encarnada, como si todo lo que nos acontece no pasara por nuestro cuerpo y no dejara huellas allí inscritas determinando lo que somos y formando subjetividades. Quisiera decirlo, pero no es asunto fácil, aunque haya empeño en hacer de esta una realidad indiscutible, hay que aceptar que la lucha es grande y que hacer del cuerpo un objeto de estudio, a su vez que sujeto, archivo y brújula, cuesta mucho. Y cuesta porque la tradición nos orilla contra la desconfianza, la sospecha nos persigue y la invalidación suele ser un lugar común entre quienes prefieren creer que no es posible ni necesario dar lugar al cuerpo en la educación.

Dar lugar al cuerpo implica entonces, aperturas y renunciaciones. Aperturas totales, puertas abiertas para entrar y para salir de aquello instituido, aprendido y normalizado. Aperturas incómodas, irruptivas, inquietantes. Apertura para saber escuchar y aprender los lenguajes del cuerpo. Renunciaciones definitivas, transformadoras, creadoras. Rupturas que corran el manto que oculta al cuerpo, y con ello, crear fisuras por donde dejar pasar la experiencia corpórea hasta que inunde todas nuestras aulas, todas nuestras acciones y reflexiones pedagógicas.

Pero ¿Cómo empezar las andanzas en este propósito de recuperar el cuerpo en la educación? Ante este interrogante sentí una incertidumbre paralizante que contrastaba con una inquietud de un fulgor que disipó la quietud y la transformó en movimiento y búsqueda.

Recuerdo con especial afecto la emoción casi pasional que me invadió cuando leí por primera vez un breve texto de Facundo Ferreirós llamado *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador* (2016), Facundo inicia evidenciando las concepciones que sobre el cuerpo hemos heredado desde las tradiciones del pensamiento filosófico y que siguen estado presentes en nuestra actualidad para ir adentrándose en disertaciones que ponen en relieve la importancia de pensar el cuerpo en unidad con la mente y no como sustancias separadas, de igual forma, va dejando algunos rastros sobre lo que implica el cuerpo vivido como experiencia potencial de liberación de prácticas y discursos que lo disciplinan y anulan.

Siguiendo a Ferreirós (2016) encontramos que la pretendida división cuerpo/mente tiene larga data y profundo impacto en las nociones sobre el cuerpo en la educación toda vez que ese cuerpo que él llama platónico, supone la pretensión de solidez de un relato en que “el cuerpo engaña al alma, la cual por sí sola alcanza la verdad, pero para lo cual necesita alejarse del cuerpo. El desenlace, un dualismo radical: dualismo que inclina los valores jerarquizados a favor del alma y desfavor del cuerpo.” (p. 1). De esta forma podemos entender cómo desde esta comprensión del cuerpo y su separación del alma el cuerpo es entendido como “accidente, estorbo, cárcel. Mortal, mundano, no inteligible. Elemento de distorsión, contaminante y perturbador para el alma, aquella de la que depende todo conocimiento genuino, aquella que es de naturaleza divina, a diferencia del cuerpo que es de naturaleza física” (p. 1).

En esta misma línea, encontramos una segunda concepción del cuerpo, el cuerpo cartesiano. En esta, el cuerpo es entendido como “extensión, como sustancia con naturaleza propia y distinta a la del alma. Cuerpo que no es yo, porque yo es pensamiento, *res cogitans*” (p. 1). Se tiene entonces una idea del cuerpo como conjunto y sistema de órganos, como una

máquina creada por Dios y por tanto perfecta, todo esto deriva en que “se valora más lo que el alma-pensamiento puede hacer por sí sola, porque el instrumento, aunque posibilita, también interfiere y puede distorsionar la intención y pureza originaria de las iniciativas del pensamiento” (p. 1).

Aunado a lo anterior y confirmando las sospechas sobre aquellos enraizamientos sobre la percepción del cuerpo en la educación, donde la mente y el pensamiento lógico y racional se encuentran jerarquizados dejando la potencia del cuerpo en un lugar marginal, aparece la propuesta de bell hooks, quien en el texto *Eros, erotismo y proceso pedagógico*, desarrolla importantes cuestionamientos al lugar de lo erótico en la educación.

hooks, interpela por la ausencia o la tenue presencia del eros, lo erótico en las aulas, y dice:

Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesorex docentes, que generalmente han sido blancos y hombres. (2016, p. 3)

Sobre esta cuestión de la separación cuerpo-mente como una máxima predominante en el mundo de la educación, hooks (2016) describe el mundo público del aprendizaje institucional como “un lugar donde el cuerpo debía ser borrado, debía pasar desapercibido” (p. 3) Dejando ver cómo opera esta idea heredada de las tradiciones filosóficas de la separación cuerpo-mente en las prácticas, saberes y propuestas pedagógicas que hoy siguen estando impregnadas de tales creencias, y continúa:

Al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. La represión y la negación hacen que sea posible que olvidemos y luego tratemos desesperadamente de recuperarnos a nosotrxs mismxs, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, en algún lugar privado –después de la clase. (2016, p. 4)

De manera que al enfrentar estas visiones divisorias sobre el cuerpo y la mente, quedamos frente a frente con una larga y sólida tradición que incluye creencias, posicionamientos, prácticas, valores, y todo un engranaje que permite la subsistencia y el continuo impacto de estas percepciones sobre el hecho educativo mismo. De ahí que convenga, a este trabajo y a mis propósitos e intereses en mi formación como maestrx, seguir ampliando y desbordando lo aprendido, lo imaginado y lo soñado sobre el cuerpo en relación a la educación, porque como plantea bell hooks (2016) “es crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como espíritus descorporizados”.

Recuperar al cuerpo en (y de) la educación consiste entonces en reconocer el cuerpo como fuente de conocimiento y no como un mero instrumento, pues es a través de nuestra experiencia vital, que es corporal, que accedemos y producimos sentidos, saberes y conocimiento. Para Ferreirós (2016) existen dos desafíos sobre esta premisa: el primero, es el que surge al pensar la educación desde el cuerpo vivido, es decir “se trata de pensar la educación como el resultado más el proceso de la experiencia corporal.” Esta experiencia, nos dice, se da en el mundo con otros cuerpos, es intersubjetiva. Y finaliza apuntando a lo que sería el logro de una educación desde y para el cuerpo vivido en la que “nuestro cuerpo ya no será el objeto a reprimir, sino la conciencia que conoce porque la conciencia es siempre conciencia corporal.”

El segundo desafío que ubica Ferreirós, tiene relación con el pensar el cuerpo, ya no desde su naturaleza material a partir de la anatomía o la fisiología, sino pensar el cuerpo desde la experiencia vivida como cuerpo que somos, pues “el cuerpo no es una máquina inerte, sino una unidad intencional y significativa. Ese cuerpo que es registro de todas mis experiencias vividas y por tanto posibles. Ese cuerpo que es desafío para pensarnos como sujeto-cuerpo pedagógico”.

Con todo esto, tenemos que la de la educación no se limita a su relación con los saberes, conocimientos e información, sino que es experiencia en nuestro propio cuerpo y está en el cuerpo “como huella y como posibilidad”. De esta manera, considero que el llamado que hacen este y otros autorxs a volver la mirada sobre el cuerpo, más allá de su disciplinamiento y la obtusa separación cuerpo-mente, se encuentra recogida, de manera simple pero audaz, en lo que Ferreirós (2016) ha dado en nombrar de la siguiente manera:

El sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no sólo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce. Cuerpos que, como sabemos, no son sólo los cuerpos orgánicos que tenemos sino también las vivencias que somos. Queremos construir conocimiento sobre nosotros, sobre los demás y sobre el mundo, queremos aprender a vivir el mundo, por eso necesitamos una pedagogía del cuerpo vivido. (2016, p. 2)

Pero ¿Qué pasa cuando hablamos de cuerpos que irrumpen la normatividad y la normalidad sexo-genérica? ¿Son estos cuerpos tratados de la misma forma que aquellos que sí se inscriben dentro de los cánones del sistema sexo-género? ¿Existen acaso otras formas de disciplinamiento, control y sanción para esos otros cuerpos? Planteo estos interrogantes como

elementos que puedan servir para encausar esta indagación en que consiste mi trabajo de grado considerando que son estos cuerpos, como el mío, los que generaron el interés pedagógico e investigativo que devino en este proceso ahora escritural y reflexivo. Estos interrogantes también apuntan a ir disolviendo la imperceptible normalidad con que habitamos el mundo, misma que hace que veamos situaciones y estructuras de violencia y desigualdad como naturales o inamovibles.

Cuando hablo de estos cuerpos que desbordan la normalidad sexo-genérica me refiero a quienes nos reconocemos o vivimos eso que he dado en llamar disidencias sexuales y de género. Disidentes de un sistema que es la heterosexualidad, aquella que Valeria Flores describe como: “régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas”. Tras esta definición, la autora señala a la pedagogía - informal e institucionalizada- de la heterosexualidad como productora de:

Cuerpos dañados de niñas, niños y niñas al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género. (2016, pp. 15-16)

Antes que proponer respuestas a los interrogantes aquí escritos, prefiero seguir algo que considero una enseñanza que un día, ahora lejano, me permitió una amiga, ella me dijo: hay que buscar preguntas antes que respuestas. Mi entendimiento se aturdió en ese instante en que escuché esto, no sé de dónde habrá venido esta frase pero sé que me sigue acompañando hasta hoy, por eso, me permito en este momento traer más preguntas, y por supuesto, seguir buscando respuestas. Las preguntas que presento a continuación las realizó Valeria Flores en su artículo

Entre secretos y silencios: la ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización:

¿Qué secretos sociales –y sexuales– mantiene la escuela?, ¿cuáles produce de forma específica?, ¿qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas?, ¿a qué órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales benefician esos silencios?, ¿qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión?, ¿cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias?, ¿qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia?, ¿a través de qué conocimientos se provoca desconocimientos?, ¿qué identidades se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del régimen de visibilidad? Finalmente, ¿qué tenemos que ver las educadoras y educadores con todo esto? (2016, p. 16)

Así pues, este trabajo de grado, en tanto proceso pedagógico e investigativo, se formula desde un interrogante personal e íntimo que encuentra resonancia en colectivo y convierte en la posibilidad de abrir la indagación sobre mi cuerpo y mi experiencia como disidente sexual y de género y como maestrx en formación para propiciar discusiones, reflexiones y propuestas congruentes ética, política y pedagógicamente con aquello que supone la apertura de nuestros cuadernos del cuerpo, una lectura al pasado, a la memoria y a nuestras historias, con perspectiva de futuro en busca de la reparación.



Siempre vivx como mala hierba

26 agosto 2021

*Hay un jardín que no deja de florecer, un jardín oculto que sueña ser un bosque
y se eleva intentando rozar el cielo y arañar las nubes, por el suelo enfrenta la oscuridad,
se impregna del olor a tierra y toca cuanto no vemos.*

*Enraízo en los afectos, broto en la adversidad y germino con la magia y la certeza
de los amores: no me canso de agradecerles,
ustedes son las manos que han cultivado en mí la vida.*



Las Prácticas en la Licenciatura en Educación Comunitaria

En la LECEDH, los ciclos de prácticas pedagógicas están contemplados desde primer hasta décimo semestre, a partir de cuatro fases: práctica inicial, en primer semestre; práctica en educación de personas jóvenes, adultas y procesos culturales y comunitarios, en segundo, tercero y cuarto semestre; escuela sin fronteras, en quinto y sexto semestre; y práctica pedagógica investigativa y comunitaria en Derechos Humanos, en séptimo, octavo, noveno y décimo semestre. Esta breve muestra de la organización de las prácticas pedagógicas en la licenciatura, la uso para dar cuenta de los ciclos, así como de los espacios transitados, más no me detendré sino en aquellos momentos de trascendencia para mí y para mi formación como maestrx.

Práctica Inicial

Esta práctica la realicé en una organización llamada Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, en la localidad de Bosa y con el acompañamiento de la maestra Liliana Chaparro. La Sureña estaba conformada por estudiantes y maestras de la LECEDH, recibía practicantes de esta y otras licenciaturas de la UPN, y se dedicaba a la educación de mujeres adultas con enfoque de género. Estas mujeres se formaban a partir de ciclos que las preparaban para presentar el examen del ICFES con el que conseguían titularse como bachilleres.

De esta práctica, tengo recuerdos especiales que pasan por la alegría compartida con las mujeres-estudiantes, las convicciones sobre la necesidad de una educación con enfoque de género y los dolores que impregnaban las sesiones, pues había una ironía enorme al ser este un espacio hecho por y para mujeres, desde una profesión feminizada como lo es la docencia, y encontrar allí que estas sujetas de la práctica eran mujeres adultas a quienes se les había negado el derecho a la educación, y por eso llegaban a este espacio, y se les veía felices de tener un morral con cuadernos marcados con sus nombres y letra, convenciéndose de merecer esa educación que les había sido esquiva, encontrando fortaleza y motivación en poder tomar un bus solas, en lograr ayudar a sus hijxs con sus tareas, y en saber que no tendrían que volver a sentir vergüenza al decir “yo no sé leer o escribir”.

Pero los procesos de alfabetización trascienden la lecto-escritura, hay una potencia en leer el mundo y la vida misma, y saber que se puede inscribir allí, en la cultura escrita. Entonces las mañanas de formación estaban atravesadas por historias en las que ellas contaban como sus padres habían enviado a la escuela a sus hermanos hombres, mientras recordaban que para ellas solo parecía haber un destino posible y era mantenerse en casa para ser una buena mujer, y alguna vez salir de allí al lado de otro hombre, de esos que sí mandaban a estudiar.

Siempre había historias, hoy creo que poder narrar la vida es una acción formativa, saber que lo que he vivido puede aportar a alguien más, que mi experiencia me refleja en otros y nos hace similares, compartir un lugar en el mundo, así haya sido un lugar del que hoy buscamos escapar, y hacer de la propia narrativa una opción de reconocimiento propio y colectivo, donde hallamos valor a la propia vivencia y logramos darle otros significados y otras comprensiones.

Fragmentos del informe de la primera visita al espacio de práctica, 28 de septiembre de 2014

Esta historia comienza, hace mucho tiempo y en diferentes lugares, yo, sin saberlo, también haría parte de ella.

Mientras esperaba con ansiedad conocer mi lugar de práctica inicial, pensaba en muchas cosas, a donde me llevaría el azar del que tomé parte cuando inscribí materias, cuál de las profesoras sería mi guía en este camino, a qué proceso llegaría para tener un acercamiento a las prácticas de educación comunitaria... La espera terminó. Ya sabía cuál sería mi lugar de práctica en este semestre, con sorpresa y emoción supe que llegaría al Movimiento Popular de

Mujeres La Sureña, organización feminista que, entre sus espacios y apuestas políticas, desarrolla un proceso de alfabetización y educación de mujeres adultas con enfoque de género y de la cual ya tenía referentes previos y un pequeño acercamiento a su labor...

Es común encontrarse con casos de violencias de género como una tradición, una costumbre o un comportamiento cultural, que supone además invisibilización, naturalización e imposibilidad de acceso a la justicia, limitación de las mujeres en contextos familiares, a las

labores propias del hogar, educación para la buena hija que será una esposa ejemplar, pasando por las violencias que envuelven a las mujeres en el marco del conflicto social y armado del país, feminicidios, crímenes de odio, las mujeres como objetos sexuales, la precarización y explotación laboral, solo por mencionar algunas, son problemáticas muy puntuales que hemos de transformar, incluso desde la misma academia y desde las organizaciones sociales, he visto como las expresiones de machismo y del patriarcado son ejercidas y rara vez cuestionadas, como si se tratara de la única forma de relacionarnos, de compartir y construir, será la única para quienes actúan bajo determinados intereses, pero no la única posible, ni la queremos, ni la que soñamos y construimos con nuestras luchas y nuestras reivindicaciones. Ya con varias herramientas, pensamientos y reflexiones, llegó el día de la visita al espacio de práctica, el primer viaje...

Y terminando ese recorrido, caminamos bajo el cielo bosuno para esperar el transporte que nos devolvería a nuestras casas, acompañé a la profe Liliana y a David hasta la parada del alimentador, una vez ellos se fueron y volví a estar solo, una idea se atravesaba en mi mente, tenía cierta satisfacción por el día vivido y pensaba en las mujeres, en mi madre, mi hermana, mis amigas, las que quiero mucho, las que no tanto, en mi abuelita, las que se han ido, las que se han llevado, en todas, por decirlo de alguna forma, y me causo alegría saber de procesos como el de la Sureña, saber de mujeres empoderadas, dignificadas, liberadas, con nuevas conciencias y nuevos proyectos y apuestas políticas y supe que no podía ser coincidencia que el sitio de la práctica estuviera en un lugar llamado La Libertad.

Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Procesos Culturales y Comunitarios

Esta fase la inicié en el Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS), en este municipio y con el acompañamiento del maestro Diego Álvarez. El IMRDS trabajaba en asociación con los colegios de Soacha para realizar formación a lxs jóvenes de grados décimo y once que prestaban servicio social, se hacía a través de un diplomado en Derechos Humanos que se había ido estructurando con el trabajo de lxs maestrxs de la LECEDH así como de sus practicantes, de lxs cuales varixs habían desarrollado ya sus trabajos de grado allí.

Este era un espacio desafiante en varios sentidos, por un lado, la cantidad de estudiantes que hacían su servicio social superaba los mil, haciendo que los grupos de estudiantes en la práctica a veces se contaran por cientos, esto desbordaba continuamente al grupo de practicantes que para entonces éramos alrededor de quince. Por otro lado, las condiciones socioeconómicas del municipio de Soacha planteaban un panorama más desalentador, al cual debíamos enfrentarnos con audacia, creatividad, y, sobre todo, con la convicción de poner en nuestra acción pedagógica toda la fuerza y la esperanza para hacer de este un espacio formativo que aportara algo a las carencias que en tantas dimensiones se expresaban en este contexto.

De esta práctica, tengo dos remembranzas que sostengo con firmeza como un abrazo que no termina. La primera, trata de Mateo, un joven brillante, activo, propositivo y con grandes aptitudes para el liderazgo por las que destacaba en el grupo, y hacían de él alguien respetado y querido. Todo esto me interpelaba y me sorprendía, porque buena parte del grupo estaba conformado por jóvenes con masculinidades que rozaban lo violento, habitaban en contextos donde la violencia y la criminalidad no eran cosa de la estigmatización social sobre los territorios y sus habitantes empobrecidos, eran cuestiones concretas, que hacían de esta práctica un reto por traer a estos jóvenes del lado que les mostraba la educación como una opción para sus vidas, o dejarlos del otro lado, donde el panorama no era el de mayor futuro.

Mateo participaba con mucho entusiasmo en las sesiones de formación del diplomado, rápidamente noté sus capacidades y su determinación, lo convoqué para ser mi apoyo, a él le compartía las planeaciones, los materiales y las indicaciones, y confiaba en que podía encargarse de parte del grupo que a mí me correspondía, eso me ayudó a los dos. Así me lo hizo saber cuándo estábamos por terminar el ciclo de formación. Se acercó y me agradeció por permitirle medirse a ser profe, creer en él, y no juzgarlo. Al principio no entendía a qué se refería, pero compartió conmigo, como lo había hecho ya en el colegio y con su familia, que se definía como un hombre gay y estaba orgulloso de serlo. Esta confesión me tomó por sorpresa, no por él sino por el comportamiento del grupo hacía él cuando todxs sabían de su orientación, parece que fui la última persona en saberlo, pero eso no era algo determinante para mí. Mateo me demostró con su potencia y su valentía, el esfuerzo que hacemos las personas disidentes por sobresalir, por ser más que aquello por lo que podrían juzgarnos, un doble esfuerzo que en ocasiones da resultados, pero que nadie debería sentir la obligación de asumir.

La segunda remembranza, tiene un poco de lo que mencionaba atrás, del contexto de Soacha en tanto territorio empobrecido y atravesado por tantas violencias, materiales, físicas, pero también simbólicas y culturales. En el desarrollo de uno de los módulos llamado: tierra, territorio, identidad y memoria, lxs jóvenes debían construir una cartografía de sus territorios y crear en ella representaciones de su cotidianidad a partir de convenciones.

Durante la realización de estas cartografías sociales, empezaron a emerger anécdotas, que bien podrían ser denuncias de estxs jóvenes, frente a las realidades que lxs agreden. Así, sin prevención, ni temores, empezaron a recordar lo que les repetían maestrxs y adultxs, sentencias que venían escuchando desde que eran pequeñxs. Les decían que no se esforzaran por aprender,

que no perdieran el tiempo aspirando a graduarse porque nunca iban a lograr ser nada más que lo que ya eran, pobres y brutxs.

Cuesta creer que la repetición de aquellas palabras se vaya quedando inscrita en la memoria de quien las recibe, igual que las escenas cotidianas de un contexto empobrecido al que para muchxs no llegan ni los sueños ni las esperanzas. Cuesta menos confiar en la potencia de la educación para derribar esos estigmas aunque estén muy incrustados en las personas, no me atrevo a decir que las sesiones del diplomado borraron las marcas de la infamia que lxs jóvenes demostraron este día, pero sí tengo la seguridad que a partir de esa conversación el velo que cubría su situación con aparente normalidad, se empezó a caer, exclamaría Paulo Freire (2017) que si bien la educación no puede con todo, seguramente con todo, SÍ, puede con algo.

Esta fase de práctica pedagógica la culminé en la Fundación Piccolino, que cuenta con varias sedes, en la que estuve, estaba ubicada en el barrio San Francisco, en la localidad de Ciudad Bolívar. Allí tuve el acompañamiento de la maestra Ana María Guzmán, y muy especialmente de dos personas que coordinaban el espacio, Camilo Igua y Yaqueline Parra. En este espacio se trabajaba en la alfabetización de personas adultas, principalmente mujeres, a partir de un proyecto llamado *Archivos*, consistente en el intercambio epistolar llamado entre estudiantes de las sedes de la Fundación, en el que las historias propias se relataban poniendo sus propias vivencias en torno a temas propuestos como infancia, juventud, familia, entre otros.

Este intercambio epistolar, tomaba en cuenta las subjetividades y cargas históricas que constituían a las personas adultas estudiantes de la Fundación, y de esta manera, optaba por una remisión al pasado de forma intencional, siendo esta un propósito primordial en el reconocimiento de las historias de vida de lxs adultxs, entendiéndolxs como sujetxs con una

carga histórica a veces llenxs de violencias, pero también, con proyectos de vida desde sus sueños y deseos particulares.

Tras los primeros encuentros, consistentes en un reconocimiento y hallazgo de posibilidades para mi propuesta pedagógica, llegó el momento de construir una propuesta que coincidiera con los horizontes pedagógicos importantes para Piccolino - San Francisco, buscando al mismo tiempo que esta propuesta pudiera responder tanto a mis necesidades e intereses como a los del grupo de estudiantes y profesorxs con quienes compartía el espacio.

Para llevar a cabo esta propuesta fue necesario un proceso de observación y análisis de las condiciones particulares de este escenario, que permitió consolidar una propuesta de intervención desde los Derechos Humanos entendida como una necesidad educativa para el proceso de formación de quienes hacían parte de esta Escuela.

Una vez superada esta primera etapa, el trabajo consistió en la formulación de una propuesta coherente con las necesidades y condiciones particulares del espacio, así como con las posibilidades y posicionamientos propios de la práctica pedagógico-investigativa y de la licenciatura. La buena disposición frente a la propuesta, sumada a la voluntad de construir colectivamente, así como el acompañamiento constante que invitaba a la reflexión y a la toma de posturas frente a lo educativo, fueron elementos que hicieron posible llevar a cabo un proceso de práctica acorde a las necesidades, intereses y posibilidades de unx educadorx comunitarix en formación.

A partir del diálogo constante, el intercambio de ideas y la reflexión sobre la propuesta misma, se llegó a algunos acuerdos éticos, políticos y educativos para consolidar la propuesta pedagógica. Algunos de estos elementos estaban relacionados con la pertinencia de abordar este

tipo de contenidos para un escenario de Educación de Personas Adultas, otros, sin embargo, buscaban construir posiciones claras que dieran garantía frente al tipo de educación que queríamos implementar, así como el tipo de alcance sobre la formación de subjetividades que subyace en la educación como un potencial latente. Además de estos elementos, consideraciones como las metodologías, los contenidos, y aspectos operativos fueron acordados por las partes involucradas en el marco de la práctica. Así se llegó a formular la propuesta mencionada constituida por tres módulos, cada uno de los cuales tuvo una duración de dos sesiones con una metodología, objetivos y contenidos específicos.

El primer módulo de la Escuela se proyectó alrededor la categoría de solidaridad, concibiendo esta como una forma de relación social que indaga en lo comunitario, buscando aportar a la construcción de otras subjetividades individuales y colectivas acordes a una cultura de derechos. El segundo módulo, se trabajó desde la dignidad, como categoría fundante para el entendimiento y comprensión de los Derechos Humanos y de la misma condición humana. Finalmente, el tercer módulo, libertad, buscó generar espacios de reflexión y creación de narrativas con el fin de entender la realidad social desde una perspectiva de los Derechos Humanos.

Cada uno de los módulos y sus respectivas sesiones, atendieron a una categoría y contaron con una planeación metodológica, contenidos y estrategias acordes a la intencionalidad educativa de la propuesta misma. De manera que esta propuesta manifestó por sí misma una forma y una postura de entender y ejercer la acción educativa, que pasó por comprender las posibilidades y alcances de la educación en los procesos de vida, individuales y sociales, de quienes hacían parte de este proceso. Existió entonces un reconocimiento consiente hacia el

proyecto *Archivos*, al querer plantear una propuesta que lograra acercarse, incluso dialogar con las dinámicas e intencionalidades del mismo.

Esta experiencia de práctica, significó el encuentro de un lugar en donde una apuesta, como cualquiera que pueda emerger desde una licenciatura como la nuestra, pudiera encontrar un nicho que sustentara la creación y el desarrollo de propuestas de educación comunitaria y en Derechos Humanos. Desde un primer momento, la recepción, la voluntad y la dinámica misma del escenario, sus coordinadorxs y voluntarixs permitió que se llevara a cabo la Escuela en Derechos Humanos para Piccolino San Francisco.

Con esto, hay que decir que la propuesta y el acompañamiento logrado en el marco de la práctica, no fue un proceso unidireccional, en sentido practicante-estudiantes, sino que se fue convirtiendo en la posibilidad de encontrar un espacio para la formación como maestrxs. Es significativo igualmente que los proyectos educativos desde la academia tengan conexión y resonancia con las comunidades, en este caso, con las comunidades de entornos urbano-populares, aportando a la construcción de sentidos educativos orientados a la cultura de los Derechos Humanos, su ejercicio y exigibilidad.

Esta propuesta fue entonces, un aporte desde la práctica pedagógico-investigativa de la licenciatura al proceso educativo de la sede de la Fundación Piccolino San Francisco. Su carácter obedeció a la intención de profundizar la construcción del proceso educativo mismo desde el reconocimiento a las historias de vida de cada estudiante, a su configuración como sujetxs históricxs y la posibilidad de contribuir a los proyectos de vida de estas personas y sus grupos sociales. Fue además una apuesta por buscar incidir desde las posibilidades y potencialidades de la educación como espacio de socialización, donde se construyen ideas y visiones de mundo,

donde se cuestionan o reproducen ordenes sociales que actúan sobre nuestros cuerpos, nuestros sueños, nuestras posibilidades de ser, saber, hacer y poder.

Para llevar a cabo este ejercicio de corpografías, inicié con un detonante desde el trabajo corporal que buscaba la activación sobre la conciencia del cuerpo, y a su vez, la vinculación desde la proximidad y el contacto corporal entre compañerxs de clase, en quienes encontré que a pesar de la familiaridad y la amistad con que se encontraban cada domingo en la Escuela Piccolino no se tenía ningún contacto físico entre ellxs, y siendo este un ejercicio que buscaba rastrear sus percepciones y sentidos sobre sus propios cuerpos, fue esta una manera acertada de propiciar el inicio de la actividad.

Figura 14. Realización de corpografías en la Escuela Piccolino, San Francisco, Ciudad Bolívar, 2017.



Nota: Corpografías en Escuela Piccolino, profesora Yaqueline haciendo la silueta de Ana Luz Tique.2017. Tomada del archivo personal.

Fragmento del diario de campo, Escuela Piccolino, San Francisco - Ciudad Bolívar,

14/05/2017

Una vez terminado este momento de plasmar las reflexiones en las siluetas y así construir una cartografía propia del cuerpo, damos un momento para el diálogo, aquí nos interesa escuchar de sus propias voces qué sintieron durante la reflexión y qué de eso pudieron registrar en sus cartografías. Finalmente, cada reflexión más allá de atender al ejercicio planteado, busca dar un momento para que ellas/os piense en sí mismos, cosa que, aunque parezca sin sentido, es importante, no siempre y no todos nos damos el momento de pensar en nosotros mismos, más aún cuando se es madre, padre, que a veces se pasa solo a pensarse en función de otros y no de sí mismos.

Por nuestro cuerpo pasan todas las historias que nos constituyen, la maternidad, los accidentes, el goce y el placer, todas esas historias van quedando ahí en la memoria. ¿Cómo se relaciona ese cuerpo físico, con lo emocional, con las ideas, con los recuerdos? ¿Por qué cuando nos acordamos de algo volvemos a sentir? Basta un recuerdo para que las memorias del cuerpo se activen. Todas y todos tenemos un conocimiento importante sobre el cuerpo, cada quien desde su experiencia y comprensiones. ¿Cada cuánto nos acordamos del cuerpo?, no puede ser que nuestra relación con el cuerpo, que somos nosotros mismos, pase solo por tenerlo en cuenta en momentos de enfermedad y dificultad.

La cartografía corporal, en últimas, fue una excusa para seguir hablando de nosotros, escuchar y compartir las historias personales de cada quien, dejarnos afectar por las reflexiones que surgen en medio de las sesiones, y poder aportar a la construcción de otras comprensiones que ayuden a constituir otras subjetividades. Trabajamos el cuerpo como primer territorio de dignidad, haciendo énfasis en la no partición del cuerpo, es decir, que no poseemos un cuerpo,

*somos nuestro cuerpo, nuestro sentir, nuestras ideas, todo eso somos,
no por separado sino como un conjunto.*

Figura 15. Estudiantes de Piccolino realizando sus corpografías, 2017.



Nota: Primeros registros de sus corpografías. Lourdes, Ana Luz y Alicia, Escuela Piccolino, 2017. Tomada del archivo personal.

“El cuerpo tiene resistencia, se recupera de los dolores y de las enfermedades.” Alicia.

“El cuerpo materno, la fuerza, la resistencia, la posibilidad de dar vida a otro ser.” Lourdes.

“Al estar frente a mi cuerpo, me di cuenta, y me dieron deseos de llorar, porque no valoramos lo que Dios nos ha dado, ¿Cada cuánto recordamos consentir nuestro cuerpo? Más nos acordamos de él cuando está enfermo, y debemos es querer nuestro cuerpo. Cicatrices no son solo las que uno ve, sino las que quedan ocultas en nosotros.” Camila.

“Cuando me operaron del pie, creía que no volvería a caminar, Dios me ha hecho milagros, yo lloraba y mis niños estaban pequeños, tenía que darles de comer. Cuando cogí las muletas, se me estiraba como la piel, finalmente Dios me dio licencia de caminar y aquí estoy. Nosotros tenemos todo nuestro cuerpo y no lo agradecemos, hay quienes no tiene su cuerpo completo y lo valoran así, yo vi una señora escribiendo en computador con sus piecitos, no tenía manos, si ellos hacen eso, ¿porque uno no valora?, ¿porque uno no se quiere?” Araminta.

“Yo le doy gracias a Dios, que fuimos creados a su imagen, gracias a él, primeramente. He tenido muchas heridas, mi hermana me dio una paliza y ya no sentía mi cuerpo, creí que iba a quedar así, con un palo me dio por todo lado, yo caminaba, pero como si fuera por allá por el aire, gracias a Dios porque fui madre, tengo mis hijos, y soy una mujer echada pal ante, inteligente, tengo mis hijos y ellos son muy buenos conmigo. Gracias Dios porque este cuerpo tenemos que estimarlo, cuidarlo y quererlo, he tenido emociones, tristezas, alegrías, y ahora hay paz en mi corazón” Blanca.

De los hallazgos más relevantes de esta práctica, tengo mis primeras experiencias en la concepción y realización de corpografías, o cartografías corporales, como estrategias y metodologías que buscan dar sentido a todas las inquietudes alrededor del cuerpo en la

educación, que ya me acompañaban desde mucho antes, y que aquí tuve la oportunidad de ensayar, siempre con un sentido de cuidado y de amorosidad que se hace necesario cuando entendemos que poner el cuerpo es poner la vida y que llegar a un espacio educativo es mucho más que hacer presencia, pues con nosotrxs viene también nuestro acervo vital, cultural, simbólico, cognitivo, y todas las cargas que suponen la experiencia humana y corporal.

Con esto cierro mi des-andar por esta fase de práctica pedagógica de la que aprendí mucho más de lo que aquí puedo dar cuenta, pongo punto final a este recuerdo, pero es un punto que no finaliza las interpelaciones que estos espacios me dejaron, ni la gratitud que tengo para quienes conmigo caminaron y que siguen haciendo parte de esta constelación de historias.

Escuela Sin Fronteras: *territorios escolares, prácticas desde las márgenes*

Cuando empecé esta fase de práctica pedagógica, con el acompañamiento de la maestra Yennifer Villa, supe que debía enfrentar un abismo y saltar en él porque no tenía otra opción. Debía volver a la escuela, y para mí, esto representaba un miedo mayúsculo. Mi niñx interior temía volver a pasar por momentos de dolor, al recordar su propia experiencia escolar. Este retorno me situaba frente a mi niñx doloridx, y al mismo tiempo, me convidaba a tomarle de la mano, y con firmeza, decirle: estamos aquí, somos más fuertes que antes y no vamos a permitir que nada nos vuelva a dañar, es más, vamos a encargarnos desde nuestro lugar de que nadie más pase por lo que pasamos antes. Eso fue un compromiso conmigo mismx, a la vez que con lxs demás raritxs del mundo, no quedarnos en el dolor, tampoco negarlo, y entonces, elegir acciones

y alternativas para que podamos contribuir a realizar otras experiencias vitales lejos del dolor y más cerca de la libertad.

Esta práctica nos llevó a Sierra Morena, en Ciudad Bolívar, desde allí pudimos iniciar los acercamientos al contexto antes de poder construir una propuesta pedagógica y por llegar al colegio de Sierra Morena. Esta práctica no duró mucho para mí pues este fue uno de los semestres que debí aplazar. En todo caso, aunque fugaz, ese enfrentamiento de mis propios miedos me hizo conectar con aspectos de mi vida que a lo lejos ya no parecían ser determinantes, y sí que lo eran.

Tiempo después, tras retomar la universidad, cambié de espacio de práctica pero hasta allí me acompañaron los compromisos, las vivencias y las marcas que ya venían conformando una postura sobre mi quehacer pedagógico y sobre aquellos nuevos horizontes donde me interesaba inscribir mi práctica en función de sostener la mano de mi niñx y cumplirle en el empeño de hacer de la escuela un espacio seguro para quienes no lo ha sido.

Así fue como llegué al Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en Usaquéen, con el acompañamiento de la maestra Gloria Chaves en el primer semestre, y luego de la maestra Stephanny Parra. En el IPN hubo dos grandes momentos: primero, el reconocimiento del espacio y de los antecedentes de lxs practicantes que habían estado allí para así construir una propuesta pedagógica que sería implementada en el siguiente semestre de esta práctica; y segundo, el desarrollo de la propuesta pedagógica. De esta manera, se fue dando mi ingreso como practicante en el IPN en el marco del Proyecto Pedagógico Transversal de Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Para este momento la inquietud por el lugar del cuerpo en la educación seguía siendo una constante en mis intereses, de igual forma pasaba con la sexualidad, que seguía estando presente.

Mi propuesta pedagógica giró en torno a tres ejes: el pedagógico, con la educación popular, el comunicativo, con la comunicación alternativa, y el investigativo, con la investigación acción participativa. La integración de estos ejes supuso un trabajo de filigrana que determinó la consolidación de esta propuesta como un ejercicio que partió de la indagación de saberes e intereses en torno a las categorías de interés a través de la cartografía corporal expansiva, siendo esta una estrategia de mapeo de las nociones sobre el cuerpo como territorio que buscaba ampliar la mismas tensionando y complementando las lecturas primarias que se tenían de las categorías de interés.

Con la cartografía corporal se tuvo un primer registro que dio cuenta de las interpretaciones que hacían lxs estudiantes sobre su cuerpo, entendido como aquel primer territorio habitado. Este ejercicio propuso una lectura holística e integradora sobre los cuerpos y los territorios. Acechó la experiencia vital desde múltiples aspectos, se preguntó por la concepción que de nosotrxs tenemos, por las relaciones que construimos, por los sentidos compartidos, y por las acciones afirmativas que podían conducir a un bienestar común.

El segundo momento continuó con una ampliación y problematización de los hallazgos del primer momento a partir de la exploración por medio de lenguajes sensibles de los elementos y situaciones de interés identificados por lxs estudiantes. Se quiso aquí propiciar un contraste de ideas y posiciones frente a los debates propiciados por la cartografía y alimentados por el diálogo y el compartir de saberes y de experiencias representados por las piezas apreciadas y analizadas previamente. Se propuso entonces abordar contenidos audiovisuales, específicamente cortometrajes, que estuviesen relacionados con los intereses del grupo, y de piezas literarias bajo la misma premisa. Finalmente, para cerrar el proceso pedagógico, se propuso la creación y socialización de piezas narrativas y comunicativas que pudieran dar lugar a la expresión

estudiantil en torno a sus ideas, tensiones y propuesta sobre las categorías de interés de la propuesta.

El desarrollo de las cartografías corporales como primera actividad posibilitó un excelente ambiente y disposición en el grupo debido a que encontraban esta propuesta como novedosa y de su interés señalando lo a gusto que se sentían al indagar sobre sus cuerpos, sus emociones y las relaciones que desde allí se van tejiendo en un espacio como la escuela. También hay que decir que hubo desconcierto a la hora de registrar sus propias emociones y encontrar en donde se ubicaban estas en sus cuerpos, esto puede atribuirse a la poca o nula práctica que se tiene para escuchar al cuerpo mismo. Esto resulta al menos curioso porque da cuenta de cómo podemos llegar a desatender los lenguajes del cuerpo, sus signos y señales frente a situaciones en donde el cuerpo se expresa, nos informa, nos habla. Algunas de estas impresiones quedaron registradas en las cartografías corporales de lxs estudiantes, muchas de estas hablan de un goce al reconocer sus emociones y sus cuerpos, otras indican el lugar de las emociones en la vida escolar.

En los registros sobre el cuerpo aparecen los órganos asociados a los sentidos, y sobre estos, se encuentran descritas situaciones de sus vidas personales y estudiantiles como el juego, la amistad, la familia. En cuanto a las emociones, aparecen en común el amor, generalmente relacionado a sus familias y amistades, los nervios y el miedo, son también comunes y se relacionan con la vida escolar.

Por último, en relación al ejercicio corpográfico, son reiterativas las expresiones de gratitud y de felicidad al haber tenido la oportunidad de tomar sus cuerpos y su emocionalidad como un aspecto relevante en el aula y en la educación, y también, como elementos que lejos de

interrumpir su relación con el conocimiento, apuntan a la construcción de saberes desde el cuerpo mismo.

“Cuerpo: Mente: me gusta tener mucha imaginación pero a veces me sale mal pero vuelvo a comenzar. Ojos: veo YouTube y me hace reír mucho. Boca: me gusta comer lo que sea menos papaya. Nariz: me gusta oler flores. Corazón: se siente feliz por tener vida y familia. Estómago: cuando como mi estómago se pone feliz pero a veces me duele mucho. Manos: me gusta dibujar y tener felicidad en mí. Piernas: me gusta mucho bailar y tener sabor en mi cuerpo. Rodillas: Están al revés pero no me importa porque nadie se debe fijar en eso y eso me vuelve feliz y triste.

Emociones: Felicidad: en las piernas y pies al poder bailar la música que me gusta. Amor: en el corazón, por mi vida y mi familia.

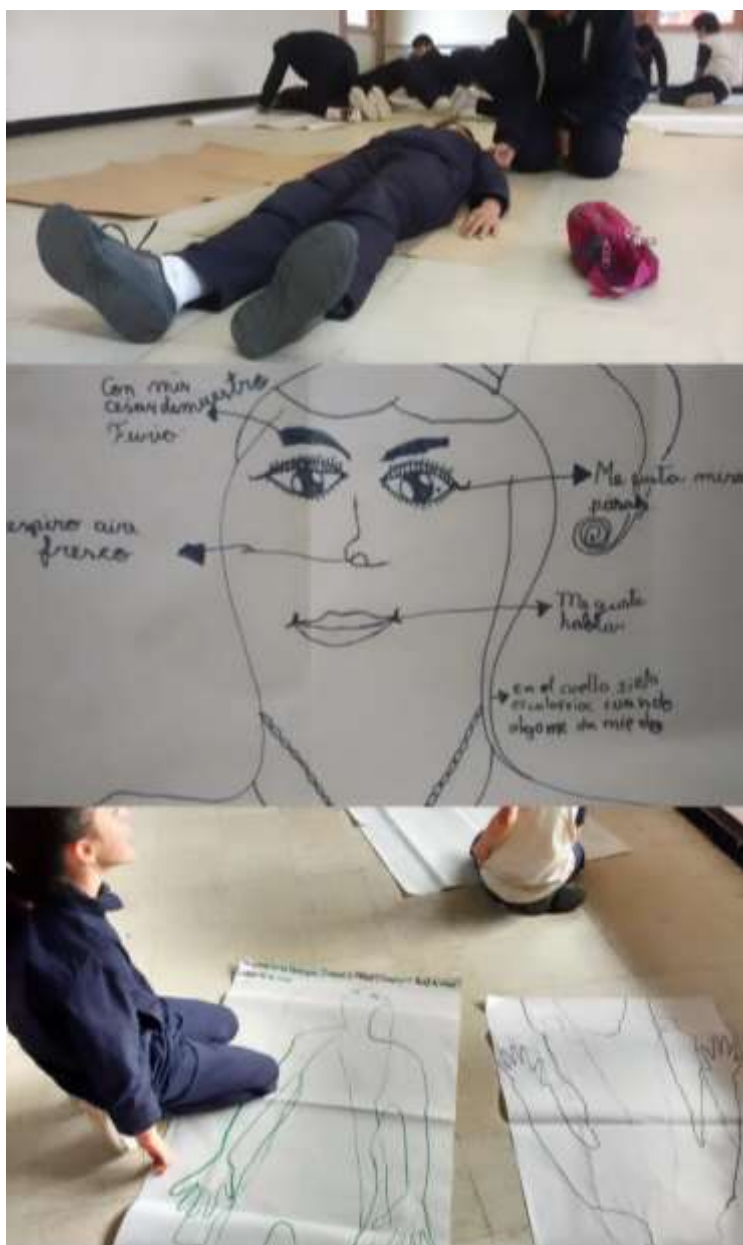
Corpografía: Me gustó esta actividad porque nunca supimos más sobre nosotros mismos. Lo que más me gustó del ejercicio fue que pensamos como se sentía nuestro cuerpo y también cómo nos sentíamos cada uno de nosotros.” María José.

“Cuerpo: Ojos: me gusta ver los paisajes e interactuar con ellos. Nariz: puedo oler y disfrutar de esos olores. Boca: Puedo comer y probar nuevos sabores. Expresar la felicidad y emociones. Manos: me gusta sentir diferentes texturas y expresarlas con las personas. Pies: me gusta caminar y correr, pisar las hojas secas de los árboles. Estómago: cuando algo me asusta o me da miedo se siente en el estómago y a veces los nervios también.

Emociones: Amor: en el corazón. El corazón me palpita más rápido. Alegría: en el rostro. Temor: en el estómago. El estómago se me pone a temblar como si tuviera mariposas en el estómago.

Corpografía: Yo me sentí feliz porque aprendí más sobre mi cuerpo, emociones y sentimientos y los de mis compañeros, pero no me gustó mi dibujo.” Valeria.

Figura 16. Estudiantes del IPN realizando sus corpografías, 2019.



Nota: Estudiantes del IPN realizando sus cartografías corporales, 2019. Tomada del archivo personal.

“Cuerpo: Ojos: mi mirada es de alegría. Nariz: respiro con tranquilidad. Boca-voz: la utilizo para consolar a alguien. Oídos: escucho bien y con calma. Brazos: puedo mover mis brazos. Manos: puedo agarrar cosas, esferos, colores, etc.

Emociones: Alegría: cuando mi equipo mete un golazo siento alegría en mi estómago. Tristeza: cuando jugamos quemados y perdemos siento tristeza en mi pecho. Miedo: cuando nos van a entregar una evaluación o la profe se pone brava.

Corpografía: es bonito hacer un ejercicio sobre nuestro cuerpo y es chévere hablar sobre nuestro cuerpo. Me gustó que pude recordar como son mis emociones y que pude dibujar y compartir con mis compañeros.” Luis Eduardo.

Mientras desarrollaba mi propuesta pedagógica ocurrían otras situaciones que escapaban a toda previsión y desbordaban cualquier previsión. Un día llegó a mí un momento tensionante y una oportunidad de enfrentar ese abismo del que hablaba, esto vino traído por un par de caritas pícaras y curiosas acompañadas por las sonrisas juguetonas de dos de mis estudiantes, este fragmento de un diario de campo da cuenta de esto:

Profe, ¿Tú eres gay?, diario de campo, 14 mayo del 2019

Al finalizar la sesión anterior, dos niñas, curiosas como el resto pero más arrojadas me preguntaron, como ya lo venían haciendo desde el primer encuentro, cosas sobre mí: ¿Profe, por qué tienes aretes? ¿Profe, por qué te vistes así? Ahora su pregunta no daba espera y su curiosidad llegó al punto de generar una pregunta que me puso en estado de suspensión mental: “¿profe, tú eres gay?” La pregunta me deslocalizó y solo atiné a responderle a una de ellas:

¿qué significa esa palabra para ti? Sonrojadas prefirieron salir del salón antes que responderme y fue aliviador para mí.

Hoy, con algunas ideas en mente, aproveché el descanso y el ambiente de juego de las canchas para acercarme a ellas y hablar sobre su pregunta. Lo primero que noté es que no había ningún indicio de malicia en su curiosidad, me había sentido prevenido de hablar sobre mi sexualidad con mis estudiantes, primero por cuidar la relación maestro-estudiante, pero más que nada por temor a que pudiera decir o hacer algo que desatara repercusiones sobre mi seguridad, mi integridad y mi tranquilidad.

Nada de esto tuvo lugar, por el contrario, tomé este momento de charla fuera del aula para decirles que sí, que soy gay, que me siento orgulloso de ser quien soy, que mi familia lo sabe y me ha apoyado siempre, que mis maestras lo saben y me han hecho saber que cuento con ellas, que siempre intento hacérselo saber a quién me conoce, que no es algo que intente ocultar o disimular, que disfruto de mi experiencia, y sobretodo, dejar claro que tengo la convicción de que mi sexualidad no debería ser un asunto que limite mis actuaciones pedagógicas, que no deberíamos cuestionarnos por si alguien le gustan los hombres, las mujeres o ambos o ninguno.

Que hay más elementos de nuestra humanidad que son importantes y le recomendé tener mucho tacto a la hora de hacer expresa esa curiosidad en ellas que yo mismo celebraba. Luego vinieron más preguntas y con ellas nuevas respuestas, y mucha tranquilidad. Siento que, como personas adultas, o personas en edades mayores, tenemos tantas cargas y tantas lecturas y tantas formas de problematizar la realidad, que en ellas nos perdemos como en laberintos ante la simpleza de una pregunta, un simple gesto de curiosidad de una niña que está empezando su vida, que está aprendiendo el mundo y sus dinámicas, que no tiene las cargas de prejuicios que

cargamos los mayores. “Ay, profe, nosotras nos vamos a jugar que ya nos quedan solo cinco minutos de descanso”.

Si bien nunca sabemos exactamente cómo vamos a reaccionar a una situación hasta que nos enfrentamos a ella, en este punto había logrado construir algunas fortalezas y me acompañaban algunas certezas que harían de este un camino más transitable. Y así estaba yo, creyendo que iba a encontrar alguna forma para no caer en el abismo del miedo en este punto en que volvía a habitar la escuela, ahora desde otra posición, ya no como estudiante sino como practicante y maestrx en formación, lo cual no me daba alas para superar el abismo, al contrario, esta otra posición al re-habitar la escuela me encendía nuevos y mayores miedos ¿Qué podría hacer si volvía a vivir una situación de discriminación pero ahora siendo maestrx? Abandonar la fragilidad que creía dada por ser un estudiante y volver como maestrx no parecía garantía de nada, no había en ello ningún respeto ni autoridad asegurados si me veían como una marica de quien podían burlarse y a quien podían ultrajar, eso me parecía aterrador. Ese mismo miedo me hizo generar estrategias de afrontamiento, esta vez si algo llegaba a pasar, me iba a encontrar, no con los guantes puestos, sino con las uñas bien pintadas.

En este punto vivía de otra forma mi sexualidad, mi ser y estar en el mundo, de manera que esta novedad invadía todos los ámbitos de mi vida, la escuela como el lugar de mi práctica pedagógica no fue la excepción. Como estrategia para dejar crecer mis alas y sobrevolar todo abismo, decidí hacer mi mejor performance cada martes, días en que desarrollaba mi práctica en el IPN. Así, elegía mis mejores atuendos, los más vistosos, brillantes, descarados, mariposones, derroche de luz y color para competir con las flores, para que mi sola presencia en el colegio diera cuenta de quién era, y así, conseguir que agredirme no fuese una opción para nadie.

Puedo decir que viví con plenitud mi retorno a la escuela, que vi crecer mis alas y desplegarse, no solo para no caer en los abismos, sino para arriesgar nuevos vuelos, el lugar de maestrx-practicante fue la consolidación de muchos de mis deseos. Allí me sentí poderosx, reconocidx, y sin modestia, muy queridx por mis estudiantes y las maestras con quienes pude coincidir en el IPN. Pero como decía antes, hay situaciones que desbordan todo lo conocido y lo planeado.

Un día llegué como de costumbre al IPN después de atravesar la ciudad de un extremo a otro, acudí al salón donde me encontraba con el grupo 504 que había sido asignado a mi práctica y antes de empezar mi sesión me encontré con el rostro abatido de la maestra Diana, mi cómplice pedagógica en el IPN, su mirada delataba un inmenso dolor y daba cuenta de que algo malo estaba ocurriendo. Diana me llevó a un lado del salón para que pudiéramos hablar con algo de privacidad, lo que me contó la profe no fue fácil de tramitar, he de asumirlo: me derrumbó.

La noche anterior a mi sesión de práctica de ese día, una estudiante del IPN, Hary Alexandra, con catorce años, había decidido poner fin a su vida. De ella solo supe su nombre, que vivía con su padre y un rumor que me llenaba de rencor y desprecio por lo acontecido, se decía que era lesbiana, y que presumiblemente, esto habría contribuido a su decisión de terminar con su vida.

En su nombre, en su memoria, así como en el nombre y la memoria de tantas personas que han perdido la vida en razón de su orientación sexual o su identidad de género, me permito traer aquí este fragmento del diario de campo del día de mi práctica en que sucedió todo:

Hary Alexandra, diario de campo, 21 de mayo del 2019

...Habían pasado apenas unas horas desde que la maestra Diana me había contado, acongojada y notablemente afectada, del suicidio de Hary Alexandra, una niña de catorce años de grado octavo, quien la noche anterior había puesto fin a su vida y con ello, quiero creer, a sus tormentos, a sus miedos, a una vida que no merecía. No hay forma de anticiparse a un hecho como este, no hay forma de estar preparados para tal cosa. Se piensa en la niñez y en la adolescencia de formas que no admiten la infelicidad como sentimiento para una persona en esta edad. Pero existe y se manifiesta. Hay infancias infelices, agredidas, violentadas, que son muy distantes de la imagen prístina e inmaculada que se difunde sobre las niñas y los niños.

No hay mucha información sobre el caso, de todas formas, hay constantes y hay experiencias que nos hacen intuir en lo que pasaba en la vida de esta pequeña. Las directivas han sido muy herméticas en el manejo de la información del caso, puede que su orientación sexual haya sido un factor determinante para esta decisión. Pienso en que ese factor, no es una cuestión menor.

Que la sexualidad nos cobija y nos rodea en todos los ámbitos de nuestra vida, determina nuestras relaciones con los demás, marca la forma en que el mundo hace lecturas sobre nosotros y las lecturas que hacemos del mundo. En este caso, cabría situar la mirada no en la orientación sexual de la niña, que ya no está, sino en el manejo y atención que podría brindar la estructura escolar a personas que, como ella, manifiesten o requieran algún tipo de acompañamiento, bien por su sexualidad, o por cualquier otra razón, en este caso pudo ser eso, pero habrá más casos y más factores en juego.

Al principio sentí mucho dolor, pero sobretodo rabia, rabia con el colegio, rabia con los maestros. Rabia innombrable, incontenible, rabia por saber que la discriminación existe y mata. No me cabe todavía en la cabeza pensar qué pudo estar viviendo esta niña que con catorce años

prefirió morir antes que seguir en este mundo que tal vez no la merecía. Pensar mucho en esto me ha afectado, imaginar, suponer, elaborar panoramas posibles, no ha sido de ayuda, y al contrario, solo ha servido para reforzar algunas ideas mezcladas con malas experiencias en la escuela que por más malas que sean, hacen parte de mí y me constituyen, me hacen ser.

Un hecho de esta magnitud ha hecho que replantee y de nueva orientación a mi propuesta pedagógica, pero además, me ha llevado a sentir un compromiso que me resulta ineludible y es poder generar acciones afirmativas en pro de la consolidación de una cultura de la diferencia, de la alteridad. Desde mis primeros acercamientos al proyecto pedagógico transversal de sexualidad en el IPN, he podido identificar la gran resistencia que existe en el colegio para abordar asuntos, problemáticas y cuestiones en relación a la sexualidad. Pero también, hoy más que nunca, lo sucedido me da la certeza de que es importante, urgente y necesario hablar de estos temas en la escuela.

Quiero dejar de sentir que la escuela es un lugar donde estamos solos, rotos, acechados, en donde la diferencia se paga con la vida. Y veo en la escuela un microcosmos, una pequeña fracción que representa y contiene todo lo que somos como sociedad. No puedo borrar la responsabilidad que tenemos quienes convergemos en estos escenarios educativos, pero intento reconocer al mismo tiempo que hay más en la vida de un estudiante, hay familias, o su ausencia, hay amistades, o su ausencia, hay cargas históricas, herencias no queridas...

Sin duda alguna, esta tragedia marcó mi paso por este escenario de práctica y mi vida misma. No podría ser de otro modo. Fue inevitable verme reflejado en el rostro de esta niña, en sus angustias y en sus incertidumbres. Los aprendizajes no siempre son armónicos, ni traen

consigo alegrías inmensas, a veces, resultan ser al contrario. No puedo definir esta práctica como algo negativo y tampoco puedo quiero enmarcarla en algo impoluto. Hay que tener coraje para repasar este momento de mi vida, y más aún para reconocer en este la fortaleza de haber sido profe marica y haber tenido que asistir a la despedida de una estudiante.

Con todo esto, hay que reconocer que la muerte ronda nuestras vidas, y también, que hay unas vidas que parecen estar más expuestas que otras. La nuestras, la de las personas sexo y género disidentes, siguen estando en un continuo paredón. Por eso no tuve más opción que reafirmar mis convicciones y seguir caminando hacia esa utopía de hacer de la educación un lugar seguro y de reparación para quienes vivimos en ella injusticias y dolor.

Para cerrar este momento, como quisiera cerrar también las heridas que nos va dejando la vida, deseo que al poner un punto final en este párrafo se inscribiera ese mismo punto final y definitivo en las historias de violencia sobre nuestros cuerpos, deseos y luchas como disidentes de la sexualidad y el género. Pero no puedo más que poner un punto tras unas letras. Pienso entonces en lo que significa colectivizar los dolores y una sensación de sosiego me abraza. Colectivizar las luchas y los sufrimientos es, antes que una habilidad, un aprendizaje que la vida nos ha permitido a quienes vivimos apartadxs de los cauces de la normalidad sexual, racial, de clase y corporal. Todo esto me remonta a la poética del dolor, así lo señala valeria flores cuando dice:

Una poética del daño no como reivindicación del dolor, sino como una condición que permita desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos,

que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua. (2016, p. 17)

Estrategias de sobrevivencia que se hacen necesarias en un mundo en que la vida se desprecia y se arrebatada como si fuese algo sin importancia; estrategias aprendidas, inventadas, improvisadas, osadas, tímidas, potentes, fallidas; las hay de todas, y las habrá mientras persista la violencia y la injusticia que nos lleva desde muy niños a odiarnos y a preferir un punto final para ese martirio antes que poder seguir con vida y dar batalla para que todo esto cambie.

Como lo describe Valeria Flores (2016) “la violencia es el lenguaje que se aprende de la heterosexualidad y el binarismo de género, su carácter performativo instituye una posibilidad emancipatoria para evitar y subvertir su repetición en tanto coerción y disciplinamiento intelectual, perceptivo y afectivo.” (p. 17). Por eso creo en la educación como potencial latente de transformación que nos permite crear, saber y poder desde otros lugares, desde otras sensibilidades. Si en la escuela aprendimos a sentir vergüenza y odio por nuestro ser y nuestras historias, en la escuela habremos subvertir todas estas cargas y despojarnos de pesos que no son nuestros y que no debemos arrastrar.

Queda insistir en las preguntas a las que nos llevan nuestros cuerpos, identidades y deseos para seguir insistiendo en la posibilidad de reparación que encontramos en la educación, porque la escuela puede cambiar, lo hace constantemente, no hay que desconocer los esfuerzos diarios de tantxs maestrxs por hacer de este un lugar mejor. Siguiendo a Alanis Bello (2018):

Quienes hemos sobrevivido a la escuela nunca hemos sido desagraviadxs por dicha institución, ni tampoco hemos recibido reparación por el daño emocional y físico

causado. La escuela nunca ha guardado duelo por las personas que se han suicidado a causa de ella. (2018, p. 25)

Una forma en que la escuela y la educación pueden transformarse es cambiando sus “lógicas de insulto, vergüenza y discriminación por experiencias que posibiliten la autoaceptación, el amor propio y el cuidado de todos los cuerpos.” (Bello, 2018, p. 125)

Este desagravio, necesario en la educación, puede hacerse posible si logramos rescatar las memorias, las luchas y la presencia de nosotrxs como disidencias en tanto agentes de conocimiento y con capacidad de agencia política y desde un llamamiento ético por la vida, la diferencia y la posibilidad de escribir otras historias desde nuestras vidas y nuestros cuerpos.

Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria en Derechos Humanos

Al llegar al momento de elegir o encontrar un espacio para desarrollar mi trabajo de grado tuve la fortuna de contar con el acompañamiento de mi tutora Yennifer Villa, quien para ese entonces se encargó de reabrir la electiva *Pedagogías queer*, un espacio que me había sido esquivo a la hora de lograr un cupo en la inscripción de materias. Tras estar cerrada varios años pude estar allí, no como estudiante pero sí como practicante en desarrollo de mi trabajo de grado. La electiva cerró tras la partida de la maestra Alanis Bello, quien la había iniciado y luego había salido del país para realizar sus estudios posgraduales.

Ante la potencia del espacio académico electivo que contaba con una alta afluencia de estudiantes de distintas facultades y licenciaturas cabe preguntarse ¿Por qué no hubo continuidad

en la electiva si existían condiciones para sostenerla? ¿Se piensa acaso que una propuesta como esta solo puede ser orientada por ciertas personas con determinadas identidades y no por otras? ¿A quién compete entonces que apuestas formativas con un carácter ético, político y pedagógico de esta naturaleza sean consideradas relevantes más allá de quienes nos podamos enunciar dentro de las dinámicas de la disidencia sexo-genérica?

Como dando respuesta a estos interrogantes apareció en escena alguien a quien no solo le importaban estas cuestiones sino que se apersonó de la apertura del espacio dándole nuevos aires y ampliando la comprensión sobre las disidencias hacia ámbitos como el anticapacitismo y las luchas contra la integridad corporal obligatoria. Era Yennifer Villa, maestra, investigadora, sindicalista y feminista quien para ese momento era además mi asesora en la tutoría de trabajo de grado.

Fue a través de ella y de su propuesta que logré encontrar un espacio para llevar a cabo el proceso pedagógico e investigativo que devino en este trabajo de grado, dándome además la oportunidad de habitar un espacio al que no había conseguido acceder hasta entonces. Un premio doble me dio la vida al presentarme la oportunidad de llegar a este espacio y coincidir allí con la propuesta poderosa y sensible de la maestra Yennifer, y al mismo tiempo, poder entrar en sinergia con lxs estudiantes que componían en grupo de la electiva y en quienes abundaban la curiosidad por las temáticas, la fuerza de interpelarse a sí mismxs en sus construcciones identitarias y sus orientaciones de deseo, mismas que estaban apuntando no solo a cuestionarse internamente sino que hacían lo mismo con la pedagogía y los sentidos de la educación que les competían como maestrxs en formación.

Respecto a lo anterior, Villa (2021) bella y acertadamente plantea en los hallazgos de su tesis doctoral aquello que sucede al pensar la práctica pedagógica en la que “surge esa sensación

de estar constantemente ante los abismos propios y colectivos. Esos que generan la grieta sin fondo que resguarda silencios, miedos, angustias, amores, esperanzas y fugas con las cuales llegan estudiantes a la electiva Pedagogías Queer” (p. 253). Encuentro resonancia en sus palabras igual que en sus acciones, y en ello, la motivación para creer en lo que hago, en lo que soy, y desde allí, arriesgarme a construir pedagogías que consoliden en nosotrxs como disidentes las alas capaces de sobrevolar cualquier abismo desde el poder de una educación situada, contextual, historizada y politizada congruente con quienes somos así como con nuestros intereses, necesidades y deseos.

El propósito de esta electiva en tanto apuesta pedagógica transformadora, alternativa y novedosa en la Universidad, no se agota en la construcción de una propuesta llamativa, tampoco en la contemplación deliberada de nosotrxs como disidentes, sino que se arriesga a construir un espacio que hace “posible la denuncia-acción frente a lo que implica transgredir el género, la orientación del deseo, los cuerpos normativos, las sexualidades disidentes y, por supuesto, interpelar a la pedagogía en conjunto con el hecho educativo” (Villa, 2021, p. 254).

De la electiva como escenario de práctica pedagógica e investigativa puedo decir que no solo encontré un espacio acorde a mis intereses y motivaciones sino que este en esta se integraban los posicionamientos, discursos y prácticas que resultaban congruentes con aquellas inquietudes y tránsitos propios que me acompañaban en mi formación como maestrx, misma que se vio profundamente afectada por la forma en que se construyó una dinámica de grupo junto a la maestra y lxs estudiantes que devino en lo que di en llamar un grupo de apoyo, entendiendo este no como un espacio terapéutico o de acompañamiento, aunque lo fuera, sino como un escenario en el que compartir nuestras experiencias, dudas y saberes sobre la educación, el género y la

sexualidad nos llevó a reconocernos en lo íntimo y en lo colectivo desde una fuerza transformadora que siguió impregnando nuestra formación y nuestro ser y estar en el mundo.

Antes de abordar mis primeros contactos y desarrollos en la electiva, quiero presentar un comparativo de los programas académicos de las maestras Alanis Bello y Yennifer Villa para la electiva *Pedagogías queer*, siendo este un ejercicio que buscó comprender la evolución y trayectorias de la electiva a la que ingresaría a llevar a cabo mi trabajo de grado.

Tras las Huellas de la Electiva Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación

En el año 2016 se dio inicio a la electiva *Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación*, un seminario de la *Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos* (LECEDH) abierto para estudiantes de todos los programas de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogías Queer*, de carácter electivo y no obligatorio en el pensum de maestrxs en formación, surge a partir de los intereses académicos e iniciativas de docentes, en este caso, de la maestra Alanis Bello¹⁷, quien por sus inquietudes y experiencias se encarga de crear esta propuesta y llevarla a cabo.

Las transformaciones en materia curricular, en el caso específico de la LECEHDH, han estado orientadas al posicionamiento del enfoque de género a través de asignaturas obligatorias, electivas, también, desde las prácticas pedagógicas en la educación con enfoque de género y de diplomados en Derechos de las mujeres (Mesa de Género, 2018).

¹⁷ Alanis Bello Ramírez, socióloga y magíster en estudios de género de la Universidad Nacional y doctoranda en Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil.

De esta forma, al intentar comprender la emergencia de un espacio electivo como *Pedagogías Queer*, se han de tener en cuenta las relaciones con el contexto, en este caso la LECEDH, y las apuestas que cada maestrx consigue consolidar en el ambiente educativo en donde se halla.

Sin embargo, hay otros aspectos que rebasan los esfuerzos de la licenciatura y que sugieren dar reconocimiento a las contiendas de lxs maestrxs por conseguir un lugar en el campo de disputa que resulta ser el currículo, donde iniciativas que no se inscriben directamente en lo pedagógico o en lo disciplinar, terminan por ser desplazadas.

Es así que para el caso de la electiva *Pedagogías Queer* se hace indispensable generar articulaciones entre la propuesta formativa y la maestra que la hizo posible, toda vez que ella encarna en sí misma las vivencias y discusiones que propone en la electiva, siendo una maestra transgénero no binaria, lo que le otorga un especial sentido a esta caracterización de su construcción identitaria, y de situarse en el mundo, desde el cruce que existe de su identidad con sus propuestas y trayectorias académicas. De otra manera, esta información no sería relevante, pero cobra importancia en la medida en que son experiencias como esta las que dan vida a este trabajo de grado, desde la posibilidad de ser nosotrxs, como disidencias, quienes estemos haciendo realidad aquellas transformaciones que consideramos necesarias en este campo de acción que es la educación, lo cual, dialoga con bell hooks (2013) para quien uno de los tres modos de conocer parte de la radical experiencia, sin embargo, abre las puertas también al comprender que puede constituirse desde quienes no habitan la marca vital y finalmente la mixtura de los dos mencionado que implican encarnar/ampliar la conciencia crítica.

Para el año 2020, la electiva tiene un viraje, que la lleva a otros lugares pedagógicos, éticos y políticos, cuando la asume la maestra Yennifer Villa¹⁸, impregnando a la electiva de su trayectoria e intereses sobre los lugares del erotismo, la sensibilidad y comprensiones sobre el capacitismo y la integridad corporal obligatoria, como elementos que interpelan directamente a la pedagogía moderna que impera en la Universidad y se ha convertido en la norma en la formación de maestrxs, ella si bien no habita las disidencias sexuales y de género, sí asume un lugar de comprensión situada en marcas vitales como mujer feminista hermana de un joven no binario.

Con esta nueva propuesta para la electiva vienen otros posicionamientos y posibilidades para sus estudiantes, representados en la ampliación y el enriquecimiento de las perspectivas sobre el género, la sexualidad y la educación, categorías centrales en la electiva, que empezaron a ser abordadas y problematizadas desde las experiencias y recorridos vitales, epistemológicos y pedagógicos que la maestra Yennifer trajo consigo.

Aparece aquí una propuesta por trascender la normalidad desde las *Pedagogías Queer*, ubicada antes en las identidades, desde la centralidad del cuerpo como detonante de dicha normalidad que trae consigo aperturas en “la posibilidad de aplicación de la teoría queer al ámbito de la discapacidad y al terreno de la radical diferencia corporal. El cuerpo se presenta aquí como central para la subversión y resistencia de la misma idea de normalidad” (Planella y Pie, 2012, p. 265).

¹⁸ Yennifer Villa Rojas, Profesora e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, doctora en Educación, magíster en Educación, licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Trabajo (CLACSO) Estudios Críticos en Discapacidad.

Una vez más, son los intereses de las maestras los que permiten estos tránsitos por el conocimiento situado, guiados desde las apuestas éticas y pedagógicas que nutren el escenario pedagógico, haciendo posible estas fugas y aperturas que han significado espacios de contención y resistencia en una Universidad que forma maestrxs privilegiando las pedagogías modernas y desplazando otras pedagogías posibles.

Para profundizar esta comprensión sobre la conformación y el desarrollo de *Pedagogías Queer*, propongo una comparación de los programas académicos¹⁹ construidos por las dos maestras para la electiva, en la que se encuentran paralelos y continuidades, y también, rupturas e innovaciones. Como criterios para realizar esta comparación en términos de sus propuestas pedagógicas, se buscó tener en cuenta tres elementos: justificación; metodologías; contenidos y bibliografías. A continuación, se desarrollarán los hallazgos de esta comparación con relación a cada uno de los criterios mencionados.

Justificación

Los dos programas académicos estudiados abordan la justificación de manera similar, planteando elementos comunes: primero, ambos parten de una problematización sobre la situación de las personas LGBTI y del movimiento social que constituyen, quienes han denunciado la forma sistemática en que el sistema educativo ha sido “como un espacio de reproducción de violencias e inequidades que promueven formas normativas de sexualidad, e identidades de género dicotómicas, binarias y excluyentes” (Bello, 2016, p. 1). Continúan

¹⁹ Programa académico de la maestra Alanis Bello (2016-II) y Programa académico de la maestra Yennifer Villa (2020-II).

señalando a la Escuela y la Universidad como “espacios peligrosos y discriminatorios para quienes no adecúan sus cuerpos y sus placeres a las normas decretadas por la heterosexualidad obligatoria y el cisgenerismo prescriptivo y el capacitismo” (Villa, 2020, p. 1). Resalta aquí, la aparición del capacitismo como sistema de dominación aparentemente ininteligible.

Un segundo elemento común, sitúa a la educación como reproductora de desigualdades de clase, además “sexuales, de género, y raciales que ponen en una situación de desventaja a mujeres y a personas de los sectores sociales LGBTI, por cuanto la educación que reciben niega sus experiencias históricas, sus deseos y sus corporalidades” (Bello, 2016, p. 1). Sobre este asunto, Villa (2020) señala a las personas con “discapacidad” como sujetxs que también están arrojadx a esas situaciones de desigualdad, y al respecto, deja ver algunos elementos propios de la cultura educativa que aportan a sostener la existencia de desigualdades en los escenarios educativos al afirmar:

Los manuales de convivencia capacitistas, homofóbicos y transfóbicos, la utilización obligatoria de uniformes escolares generizados, los textos académicos que silencian las vidas y las luchas de las personas no heterosexuales, con “discapacidad” y las personas trans, y las formas de familia que promueve la Escuela. (Villa, 2020, p. 1)

Sobre lo anterior, coinciden las maestras en reconocer la normalidad producida por la escuela al igual que las contribuciones desde los feminismos y las teorías queer como determinantes para avanzar, desde estas propuesta educativas en la ruptura de la reproducción del “disciplinamiento sexual y de género que subyace en las prácticas educativas, y transformar los entornos escolares en espacios formativos para la exploración libre de la sexualidad, el placer y el ejercicio de la autonomía en la construcción de los cuerpos” (Bello, 2016, p. 2).

En un tercer punto, aparece la propuesta de la electiva, en la cual las maestras argumentan la razón de ser de la misma, definiéndola como “un espacio de formación, reflexión e intervención crítica en torno a la sexualidad, el género y el cuerpo como elementos generadores de exclusión en el sistema educativo colombiano” (Bello, 2016, p.2). Además, se remarca que lo queer más allá de la cuestión identitaria, abriendo su espectro hacia la comprensión de otros cuerpos y otras formas de normalidad que allí operan, puesto que según Villa (2020):

Se propone una aproximación a las pedagogías feministas, trans, queer y crip como pedagogías críticas y transgresoras, a la vez que busca constituir experiencias otras entre las futuras y futuros docentes como agentes fundamentales para la desactivación de los sistemas de dominación que se sustentan en el género, la sexualidad y el capacitismo que operan en los escenarios educativos. (p. 2)

Finalmente, se destaca que el espacio formativo “parte de una comprensión de las pedagogías queer como prácticas reflexivas de acción para intervenir en los procesos de normalización que subyacen en el ámbito educativo” (Bello, 2016), por medio de tres movimientos:

- 1) La deconstrucción de los discursos heteronormativos que regulan los cuerpos y las sexualidades;
- 2) la multiplicación de formas alternativas de identificación y placeres;
- y 3) la creación y apropiación de estrategias pedagógicas que se basan en el cuerpo, los deseos y el reconocimiento de la diferencia como condiciones de posibilidad para crear espacios educativos plurales y democráticos (Britzman, 2002, citada por Bello, 2016, p. 2)

En esta perspectiva, *Pedagogías Queer: género, sexualidad y educación*, desde los programas académicos de las dos maestras, se presenta como:

Un espacio de experimentación política y como laboratorio pedagógico para la creación de prácticas educativas transgresoras de la normalidad. Se postula como un campo para la proliferación de identidades y placeres, a la vez que busca aproximar a las y los estudiantes a reflexiones críticas en torno al lugar del cuerpo, la sexualidad y los deseos en los espacios educativos. Este curso tiene la potencialidad de brindar herramientas para generar otras formas de aproximación a las prácticas pedagógicas, tomando como eje central las teorías feministas, queer y crip como posibilidades emancipatorias y como teorías disruptivas de discursos liberales que subsumen la diferencia a lugares domesticados de “tolerancia”, “inclusión” y “asimilación”.

(Villa, 2020, pp. 2-3)

Con todo esto encuentro, tras abordar las justificaciones propuestas por las maestras para la electiva, la existencia múltiples vínculos y confluencias que van desde los posicionamientos éticos y políticos que dan un lugar privilegiando en la acción educativa a identidades y corporalidades identificadas como excluidas, borradas y marginadas, hasta la construcción de apuestas pedagógicas que de muchas formas buscan dar fin a la historia de discriminación y violencias que estas personas hemos vivido en los espacios educativos.

Metodologías

Al llegar a este momento de indagación en las metodologías propuestas para la electiva, se hace necesario situar la temporalidad en que se desarrollaron, pues este factor tiene unas afectaciones sobre la propuesta misma de la electiva, la primera, de la maestra Alanis Bello, se desarrolló en el segundo semestre del año 2016, con la universidad funcionando en presencialidad, en cambio, la segunda, de la maestra Yennifer Villa, tuvo lugar en el segundo semestre del año 2020, año en que inició la pandemia por la COVID-19 y generó ajustes del procesos formativo mediado por ambientes virtuales.

Aclarado esto, y pese a las condiciones derivadas de la pandemia, se encuentran similitudes en las metodologías de ambas propuestas, especialmente, en lo referente a la intencionalidad de “producir reflexiones situadas, encarnadas y prácticas en torno al quehacer educativo desde la óptica queer” (Bello, 2016, p. 3), así como el diálogo constante con las prácticas y teorías que “subvierten la normalidad constituida desde/para el cuerpo tomando como detonantes las relaciones entre género, la sexualidad y educación” (Villa, 2020, p. 3).

Las dos propuestas definen la participación activa, la discusión y el trabajo de lxs estudiantes como elementos primordiales para el desarrollo del curso, para este se cuenta con la lectura y presentación de textos, material audiovisual, talleres, conversatorios, análisis de casos y diálogos con experiencias de organizaciones sociales. En la metodología de Alanis, las sesiones fueron presenciales, mientras que en las de Yennifer, fueron virtuales y operaron de tres formas: sincrónicas, en las que se reunía todo el grupo y la maestra a través de la plataforma dispuesta por la Universidad; asincrónicas, con apoyo en una plataforma alterna en donde se dispuso de un “foro abierto, carpeta con documentos, vídeos, links y guías de trabajo que posibiliten conversación durante los espacios de trabajo sincrónico” (Villa, 2020, p. 3.); y una última modalidad que fue el acompañamiento guiado, para el que se contó con el correo institucional y

el servicio de almacenamiento en la nube para enviar orientaciones, responder dudas, acompañar reflexiones y realizar actividades en simultáneo durante los encuentros sincrónicos.

Sobre este segundo criterio de comparación, la revisión de las metodologías permite encontrar formas en que las maestras apostaron por estrategias pedagógicas para desdoblar las teorías y problematizaciones derivadas de las corrientes de conocimiento feministas, queer, anticapacitistas y sensibles, a través del diálogo y la reflexión que partiendo de los referentes teóricos pretendía ir más allá al reconocer experiencias encarnadas, subjetividades alternas y fugacidades y resistencias en torno a la sexualidad, el género y la educación.

Contenidos y bibliografía

Los contenidos de las dos propuestas están enmarcados en cuatro ejes que son: i) Pedagogías feministas, queer y trans. ii) Escuela, normalización de género y heterosexualidad obligatoria. iii) Pedagogías transgresoras: performance, activismo, poéticas queer y discursos de apertura sexual. iv) Aperturas identitarias y postidentitarias en el ámbito educativo. Siendo idénticos a excepción del primero en cual la propuesta de Yennifer Villa, incluye las pedagogías sensibles y anticapacitistas como ampliación a las comprensiones de lo queer más allá de las teorías queer y feministas.

Por último, en cuanto a la bibliografía, aunque existen paralelos y similitudes en los dos programas, son más las diferencias encontradas, estas podrían explicarse, como ya se ha dicho, por las intenciones y apuestas formativas que desde los posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos de las maestras, hacen que sus propuestas se vean permeadas y afectadas, lo que se

refleja en la selección de contenidos y bibliografía, así como de los materiales que desde otros formatos entran en juego para conformar el acervo teórico y práctico para el curso.

Así finaliza este ejercicio comparativo de los programas académicos de la electiva y de las propuestas que desarrollaron las maestras a cargo. Una comparación con interés en hallar la genealogía de un espacio académico tan particular y potente que ha permitido que en la Universidad se abran debates y discusiones que alimentan la potencia misma de una educación desenata y esperanzada en la construcción de apuestas que disloquen la normalidad y se acerque a las preguntas, retos y deudas que todavía persisten para quienes en ella hemos encontrado violencias e injusticias, pero en la que también seguimos poniendo nuestras ilusiones y convicciones para su transformación.

Mi primer encuentro con la electiva Pedagogías Queer

Tras días de espera y lograr poner en orden todo lo necesario para mi primer encuentro con la electiva finalmente se dio el momento esperado. Tenía nervios, expectativa y mucha felicidad de poder llegar a este espacio tan deseado. Para ese día seguí lo que más que una costumbre se me había convertido en un ritual: vestirme y acicalarme para sentirme diva, no sé si eso ayudó pero pareciera que así fue. Luego de este primer encuentro y luego de desconectarme de la sesión, me senté a escribir el siguiente diario de campo. En este encuentro elementos valiosos que me siguieron acompañando en mi tránsito por la electiva. Reconozco en mis palabras de ese entonces algo de ingenuidad, otro tanto de idealización, pero sobretodo, la plenitud de saberme en un lugar, rodeadx de personas a quienes como a mí les interesaba ampliar

sus visiones sobre el género, la sexualidad y la educación, personas que al igual que yo, tenían inscritas en sus cuerpos estas urgencias y estos deseos.

Porque el deseo, el erotismo y las pasiones tienen sentido cuando logramos situarnos en una concepción de la pedagogía que no se reduce al hecho educativo que acontece en el aula y para el cual el control y el silenciamiento del cuerpo es necesario, sino que por el contrario nos posicionamos en una pedagogía sensible, que se contrapone al borramiento del cuerpo y que se erige en su defensa. Una pedagogía como la que empezaba a reconocer en la electiva.

Diario de campo no. 1. Jueves 15 de octubre de 2020

Hoy llegué como invitado a la electiva de Pedagogías Queer, un espacio anhelado que me había sido esquivo antes pues nunca pude inscribirme, con la intención de hacer observación participante y poder presentarme ante el grupo, aunque por cuestión de tiempos este propósito se aplazó hasta la siguiente sesión.

Al ingresar a la reunión pude ver con mucha sorpresa que allí se encontraban algunas personas que hacen parte de mis afectos, personas con quienes he transitado por estas búsquedas en torno a la identidad, con quienes me he cuestionado la sexualidad y con quienes he compartido escenarios organizativos y afectivos.

Otra sorpresa vino con las presentaciones que realizaron los grupos como parte de su ejercicio con la clase y en las que se mostraron distintas organizaciones que trabajan con apuestas alrededor de la sexualidad, la corporalidad y la disidencia.

Fue muy grato ver cómo este espacio de la electiva logra acoger estas apuestas políticas que buscan desestabilizar sistemas de opresión sobre nuestros cuerpos, identidades y deseos,

reconociendo no solo la capacidad de incidencia que tienen los trabajos de estas organizaciones, sino también la pertinencia de traer a un espacio académico en donde nos formamos como maestras/os este tipo de propuestas y contenidos en los que el cuerpo y la sexualidad dejan de habitar el rincón oscuro al que se han visto relegados para hacerse protagonistas de las discusiones y reflexiones pedagógicas.

También me habitó la emoción de poder ver cómo se establecen diálogos tan productivos entre la academia y el afuera, este afuera en relación a las experiencias organizativas que se presentaron. Esto me lleva a pensar en la importancia no solo de dar lugar a estas voces y apuestas sino de propiciar intercambios, por demás necesarios, entre la academia y los sujetos políticos que desde sus lugares también están construyendo conocimiento, consolidado propuestas de transformación sobre estas vidas que a veces parece no importan.

Sobre el grupo pude observar que en su mayoría está compuesto por mujeres, habría que preguntarse ¿Cómo se llega a esta conformación? ¿Qué es lo que atrae a las mujeres a este escenario y qué es lo que a los hombres aleja? También pude notar a partir de algunas intervenciones que los lugares de enunciación de las/os estudiantes traspasan el binario hombre/mujer y proponen otras formas de nombrarse desde los pronombres elegidos que hablan de lo no binario y del lenguaje inclusivo como apuestas por nombrar aquello que en los discursos imperantes se desconoce o se niega.

Encuentro en este primer acercamiento que el espacio de Pedagogías Queer encarna una potencia enorme en tanto logra vincular a la discusión pedagógica otras formas de entender, tensionar y vivenciar el cuerpo, la sexualidad, las identidades, el deseo, es decir, la experiencia humana ampliamente entendida, sin tapujos ni restricciones, sin titubeos para hablar de aquello que nos interpela pero que a veces se desestima desde los escenarios educativos.

Con respecto a lo anterior me resulta muy reconfortante encontrar personas que asumen su formación como maestras/os desde una estrecha relación con su sexualidad. Aquí el nombrarse marica, travesti, machorra o raras cobra un sentido especial, por un lado, no ha sido algo que aparezca con regularidad en los espacios académicos que he habitado, por otra parte, este nombramiento da lugar a procesos que desencadenan la normalización de nuestras rarezas tan incómodas en otros espacios y propuestas pedagógicas.

Hablo de normalización tomando distancia de la asimilación como fenómeno más común en el que los valores liberales actúan diluyendo las diferencias para enmascararlas de una falsa igualdad que impide comprender y dar tratamiento a las violencias estructurales o, dicho de otro modo, a las estructuras que promueven las violencias, las opresiones y desigualdades que recaen sobre quienes habitamos la diferencia y escapamos a la norma.

De este encuentro me queda una provocación enorme que espero ir satisfaciendo en los próximos encuentros y a medida que pueda conocer más el grupo en general y a las personas que le asisten de manera particular. Me voy emocionado y con mucha inquietud sobre cómo proponer estrategias asertivas que puedan aprovechar el potencial que representa para mi proyecto de grado este espacio y los aportes que traen quienes lo componen.

Como final quiero registrar algunas otras impresiones, más íntimas, aclarando que lo hago de esta manera pues todavía me cuesta vincular, en ocasiones, y diferenciar, en otras, aquello que siento de lo que pienso, aquello que puede ser relevante para un ejercicio académico de lo que simplemente podría evadirse o silenciarse. En este momento quiero mencionar y dar lugar a los afectos que me asisten en este encuentro, empezando con la maestra Yennifer por quien he tenido un afecto desde que nos conocimos y con quien he insistido en mantener un vínculo que no solo atraviesa los afectos sino también la admiración y el

reconocimiento, me reafirmo cada vez más en la elección de mi tutora en quien encuentro motivación, comprensión y siempre desafíos que alimentan mi formación.

También para este momento, que parece ya una confesión, mencionar el cómo me vi atraído por un chico de la electiva, una atracción primaria, desde el desconocimiento, solo sé su nombre y vi su foto de perfil en la plataforma de encuentro, pero que me lleva a preguntarme por el lugar del deseo en la educación. Cómo comprender una situación como esta, lejos de un juicio moral y de las pretensiones objetivas y de profesionalismo en donde los sujetos de la investigación son eso y no pueden/deben ser vistos como sujetos de deseo.

Entendiendo mi tendencia a enamorarme fácilmente le doy cabida a esa atracción, reconociendo que no estoy exento de vivir atracciones, como en este caso, o repulsiones, como me sucedió también con otro compañero con quien he compartido ya espacios académicos y cuya presencia siempre me ha resultado incómoda.

Pensar las emociones y los sentimientos en los escenarios educativos, es también una apuesta por dar lugar a nuestra corporalidad, con todo lo que esto conlleva, saber que no dejamos el deseo en el marco de la puerta del aula o en el click que nos une a la reunión virtual, me hace ser más consiente de esos otros factores que también entran a jugar en el quehacer educativo, y desde allí, a contemplar que como sujetos de la educación somos mucho más que nuestra racionalidad, que el deseo, los afectos, el erotismo, revolotean cuando estamos junto a otras/os. No hay como detener estos vuelos que muchas veces son imperceptibles hasta que nos acarician.

Desde estas reflexiones me propongo seguir indagando en la sexualidad, la corporalidad y la educación sin desestimar lo que nos puedan decir las emociones, los sentimientos, otros

lenguajes del cuerpo que tanto se han ignorado. Construir desde allí propuestas pedagógicas que puedan alimentarse de la complejidad que supone abordar a los sujetos (y a mí mismo) en dimensiones más amplias que la propia racionalidad; alimentar la conciencia sobre la necesidad de tacto que requiere preguntarse por uno mismo, preguntar a otras/os por sus vidas, indagar en nuestras experiencias es asunto de cuidado y como tan debe hacerse desde estrategias que sean coherentes con estos preceptos.

Por último, me quedo con preguntas sobre cómo llevar a la práctica aquello que he venido reflexionando, cómo no dejar caer en el olvido estos elementos que me ofrece el encuentro de hoy. Y reafirmo la necesidad de construir pedagogías desde la sensibilidad, la diferencia, nuestra humanidad que incómoda y que no deja de exigir un lugar en el mundo en donde podamos ser.

De este primer encuentro con el grupo y la electiva, hoy destaco dos aspectos, el primero tiene que ver con lo que bell hooks (2016) llama apasionarse, y lo describe como esto que ocurre cuando nos encontramos frente a “la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y, como consecuencia, apasionarnos.” (p. 5).

El segundo aspecto está relacionado al paisaje pedagógico en el que transcurría todo que narraba en mi diario. Hablo aquí de un paisaje para permitir nombrar la escena con detalle y poder así describir la ecología propia de su ambiente, de lxs sujetxs y otras presencias que tomaban parte. Parte del encanto me asistía corresponde a la comodidad de sentirme en un espacio seguro junto a personas para quienes no era necesario presentarnos desde una sigla o

ceñirnos a lo que se supone eres desde una identidad de género o una orientación sexual no hegemónica, con ellxs no tenía que explicarme para hacer saber quién era. Tal vez lo que más aportaba al ambiente ceremonial de esta escena era el horizonte amplío al que nos invitaba una pedagogía que podía acogernos, reconocernos y recomponernos.

Tiempo después hubo un encuentro con la electiva que tiene un sentido especial para mi trabajo de grado, como lo tiene también en mis afectos y en mi memoria. Para este día recibí, junto a Natalia Puentes Salamanca, hoy egresada de la licenciatura, la invitación de la maestra Yennifer para que juntxs realizáramos una propuesta pedagógica para la electiva teniendo en cuenta nuestros intereses investigativos y pedagógicos en relación al cuerpo y a nuestras experiencias sobre este en las prácticas pedagógicas.



Balada de un año (en tres tiempos)

26 junio 2022

-I-

Hace un año que salí del hospital después de haber estado allí más de un mes, aunque el tiempo parece un completo extraño en el que no encuentro soporte para encajar mi relato: a veces parece que solo estuve allí por momentos, todos como espejismos que se espiralan centrifugados deshaciendo la realidad; a veces parece también que no ha pasado un año, esa medida temporal que suena tan grande y se viste de pretensiones salvíficas, coherentes y estables, hoy no me dice nada.

Como en los primeros meses no podía diferenciar entre los delirios y mi propia vida, tenía como recuerdos las historias más disparatadas, distorsionadas, disonantes, y me aferraba a ellas, con la cara de loco que recuerda mi madre, para defenderlas como reales. Porque no es cosa sencilla ni deseable que alguien te diga que lo que crees real no lo es.

Tampoco es menor aceptar que lo que creías real se puede esfumar como la bocanada de humo aspirada de otro cigarro que invade los pulmones para luego salir a percutir el aire antes de desvanecerse sin dejar rastro. Lo mismo que ocurrió con tantos afectos, con tantas relaciones, desaparecieron mezclándose en el aire o en el humo, y ya no queda tufo ni colilla que deleve que alguna vez fueron presencia y no alucinación.

-II-

Hace un año que salí del hospital a otros encierros, más propios de un laberinto y sin tecnologías ni profesionales que pudieran ayudarme a salir de allí.

No sé si sea ingenuidad o exceso de optimismo, tampoco sé si se trata de una programación heredada por un lazo umbilical o por prejuicio, pero sé que existe una suerte de negativa a contemplar el cuerpo en relación a lo que no sea la vida, la salud y el bienestar.

Como si ignorando esa realidad inminente se hiciera menos posible habitarla.

De los encierros me he salvado aunque no siempre haya encontrado la llave: ha bastado una puerta que atravesar aunque no lleve afuera, ha servido una ventana para apaciguar con la mirada las ganas de marchar mientras los pies y el resto del cuerpo aprenden de nuevo a caminar, y ha valido la determinación de asumir la vida, y sí, de no ignorar la muerte, la enfermedad ni el desamor.

-III-

Hace un año que salí del hospital como quien vuelve a ser parida: haciendo que todo parezca una primera vez. Este ha sido un año particular y extraño, en lugar de una dimensión de tiempo podría ser más útil medirlo por el volumen de lágrimas que en causas de duelo y de regocijo han cambiado la geografía de este cuerpo y de esta vida por donde han precipitado sus aguas.

Un año, con sus meses, días y noches, con desvelos y cantatas, con apuros y esperanzas, repleto de desafíos y premiado con la belleza de lo inesperado: como quien puede volver a vivir un amor después de haber sobrevivido a la sentencia de haberlo perdido todo, aunque sea uno pasajero, efímero e intocable como estrella fugaz. Un año para volver a sentir que esta es mi vida, que esta soy yo, y que este año ha tenido más amor y cuidados que minutos y segundos.

A todos quienes han estado conmigo, les llevo en mí, mis plegarias y mi gratitud tienen sus nombres, y el afecto no se agota y no claudica, seguirá expandiéndose hasta donde esta historia lo permita y seguirá escribiéndose entre risas, complicidad y apañe, entre contención, fragilidad y solidaridad, entre humo, cantos y copas, letra a letra, gota a gota, latido a latido mientras estemos con vida.



Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad

Este llamado dio como resultado la propuesta y desarrollo de lo que llamamos:
Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad: una apuesta por el reconocimiento integral, y

no más fragmentado, de la experiencia corpórea, del cuerpo vivido, que se pregunta por esos lugares oscuros y olvidados que llevamos dentro, por darle nombre a aquello que desconocemos y, sobre todo, por conseguir integrar formas de cuidado a nuestras vidas, individuales y colectivas, así como a nuestras prácticas y relaciones. Así presentamos nuestro ejercicio:

“Esta propuesta pedagógica para el seminario electivo de Pedagogías Queer intenta recoger nuestros tránsitos personales y compartidos desde distintos escenarios y apuestas formativas como el teatro, la danza, la meditación, las pedagogías sensibles y las pedagogías del cuerpo vivido, con estas referencias iniciales, en un acercamiento teórico y desde nuestras experiencias formativas en torno al cuerpo en la educación como interés vinculante en nuestros proyectos, proponemos los siguientes momentos para el desarrollo de un ejercicio corpográfico que permita a quien lo vivencie ir desde una conciencia del cuerpo hasta una reflexión sobre las marcas vitales que le habitan en relación a la exacerbación de la normalidad en nuestros cuerpos como escenarios donde se “materializan” estructuras de dominación y marcadores diferenciales que subalternizan ciertas corposubjetividades (Vite, 2020, p. 13-27) , asimismo damos cuenta de la relevancia y la potencia que tiene el poner a circular, apalabrar o narrar nuestras vivencias situadas en relación a una “pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad” (Britzman, 2002, p. 199).” Introducción del documento de planeación de Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad.

Este ejercicio corpográfico fue concebido de forma integral para que en tus diferentes momentos reflejara los posicionamientos e intereses que tuvimos al proponerlo, también para que permitiera la mejor disposición y el mayor cuidado para acercarnos al cuerpo. Iniciamos con una introducción a las corpografías y a nuestros intereses académicos y vitales. Continuamos con

las indicaciones y acuerdos para la sesión, luego con un primer registro que diera cuenta de cómo se sentía cada quien al iniciar la sesión.

Luego seguimos con un automasaje guiado que incluyó todas las partes del cuerpo, cada una de las cuales fue interpelada, atendida, gratificada mediante mi voz que iba conduciendo el ejercicio. Para finalizar realizamos un segundo registro corpográfico mientras reproducimos un audio en que grabamos a dos voces el poema lo invisible, lo indecible, lo detestable de Ignacio Calderón Almendros. Por último y buscando colectivizar la experiencia de cada unx al realizar su corpografía se dio paso a un diálogo a partir de lo que había acontecido en la sesión y en nosotrxs.

Estos son algunos fragmentos del automasaje guiado para el reconocimiento del cuerpo:

“Vamos a cerrar los ojos, y vas a tomar aire por la nariz profundamente, sostienes y sueltas, recuerda que después de inhalar y de exhalas vas a retener con o sin aire por un momento. Ahora vas a empezar a ser consiente de tu respiración, creando un ciclo de cuatro tiempos, en donde cada momento tiene un propósito, sigue tomando conciencia de tu respiración mientras te llegan estas palabras: cuando inhalas no solo dejas que el aire ingrese a tus pulmones, estás haciendo que la energía del universo corra dentro de tu cuerpo y te sostenga con vida. Sigue inhalando, reteniendo, exhalando y reteniendo de nuevo, para volver a iniciar este ciclo en cuatro tiempos. Al retener el aire en tu cuerpo permites que tu cuerpo se oxigene y que cada átomo de esa bocanada ingrese en tu sistema. Al exhalar permites que tu cuerpo se libere de aquello que no le sirve, aprende a soltar con cada exhalación no solo el aire sino aquello que no te sirva, que te pese, que te duele.

Ahora que eres consciente de tu respiración, te voy a pedir que mantengas este ritmo, no pasa nada si te pierdes, siempre puedes volver a retomarlo, no te perturbes si vienen distracciones a tu mente o sensaciones extrañas a tu cuerpo, déjalas pasar, están ahí, pero tú eres más que cada una de esas cosas...

... Ahora toda tu cabeza está llena de esa luz que te llega desde arriba, vamos a dejar que pase a todo nuestro cuerpo mientras la seguimos guiando con este masaje. De la boca irás a tu cuello, ese que sostiene tu cabeza y que permite su movilidad, vamos a ir por partes del cuerpo que muchas veces desatendemos, pero como todas las demás son vitales para nuestro sistema cuerpo, cada una de ellas está allí por algo. Respira, dentro de tu cuello se ubica la garganta, podríamos decir que allí se ubica la voz, vas a recorrer tu cuello mientras produces un sonido como de una eme sostenida, siente como vibra tu garganta, Respira, y deja que te cuente cómo se siente, muchas veces enfermamos por callar, recuerda expresar lo que sientas, así lo hagas frente a un espejo cuando estés sola. Conecta con tu propia voz, pídele que te diga cómo se siente, recuerda las palabras que más te dices, o las que nunca te has atrevido a pronunciarte. Agradece y suelta, no te cargues, recuerda respirar y con cada exhalación deja que lo que no te sirva se vaya.

Respira y con la energía de esa inhalación empieza a masajear tus hombros, luego tus brazos hasta dejar que tus manos se encuentren la una a la otra. ¿Cómo se sienten estas manos, cuál es su temperatura, su textura, te agrada sentirlas? Como en cada parte de tu cuerpo que hemos recorrido, pregúntate por tus hombros, brazos y manos, ¿Qué recuerdos vienen a tu memoria mientras los recorres? ¿Cómo es tu tacto con el resto de tu cuerpo, te acaricias? ¿Te rascas? ¿Te masajeas?...

...Cuando estés listo, recupera tu postura erguida, lleva tu cabeza en alto y haz una última visualización de todo tu cuerpo bañado en esa luz blanca que empezó por tu cabeza hasta y fue bajando, el cuello, tu pecho, tu abdomen, tu sexo, tus piernas hasta llegar a tus pies. Aunque haya oscuridad eres luz, aunque haya silencios eres voz, aunque haya quietud eres movimiento, respira y agradécete por este momento íntimo, ahora serás capaz de darte más atención y de cuidar cada parte de tu cuerpo porque las has escuchado, las has visto. Por último, deja que tu cuerpo te diga cómo se siente, qué le pareció este viaje. Antes de terminar si hay alguna parte de tu cuerpo que sientas que merece otro poco de atención, ve y dásela. Cuando termines incorpórate lentamente hasta volver a conectarte con la sesión. Gracias a todos por permitirse este momento de intimidad y reconocimiento.”

Presento también un fragmento del escrito que grabamos para acompañar el ejercicio:

“Las partes traseras de las casas esconden lo invisible, lo indecible, lo detestable. Y me remueve reflexionar sobre eso que siempre pienso cuando veo esas casas con fachada hermosa y trasera horrible. Las casas deberían ser completamente hermosas. Pero no es ahí donde está el problema, el problema es que lo detestable es invisible e indecible. Porque si estuviera a la vista podría transformar el panorama; y ese me haría menos daño en tanto no tendría que pasar la vida haciendo ver que soy quien no soy. No tendría que ir escondiendo mis miserias ni mis debilidades, ni mis miedos e inseguridades. Y convengo contigo aunque no es nada ingenuo. Esa actitud me mata. Trataré de explicar por qué afirmo esto: lo detestable es la basura, por ejemplo, que se esconde detrás de las casas, como si la basura no formase parte del alimentarse. Pero lo detestable es también la delincuencia que escondemos en las cárceles y los reformatorios, en forma de niños y niñas, mujeres y hombres, como la basura. Y como si no tuviesen que ver con nuestra naturaleza, nuestras necesidades y desigualdades.”

Develamientos y sentipensares de una corpografía monstruosa y de la vulnerabilidad

El ejercicio pedagógico encarna potencias inesperadas, lo que sucede en él no siempre está bajo nuestro poder ni entra dentro de nuestra previsión, por eso hay que dejarse sorprender. Dejar que los momentos vayan tomando su forma y que lo que acontece nos hable, nos interpele. En este momento el relato será el que expresen las corpografías realizadas por lxs estudiantes y las reflexiones que las acompañan que a continuación se presentan:

“Aclarando que dibujar no es ni de lejos mi mayor fortaleza, este ejercicio me permitió matizarla forma en la que me concibo a mí mismo. En la primera parte, llegué bastante expectante, confundido y con un montón de sentimientos que se regocijan en mis entrañas pero que no logro entender, aun así, me sentía bastante poderoso, brillante. En la segunda parte, terminé agotado, no solo por lo que implica reconocer aquellos lugares que no nos permitimos habitar como la vulnerabilidad, sino también develar y enfrentar aquellas cosas que nos pesan sin sentir su peso, que nos duelen sin sentir su dolor, y aquellas partes que no nos gustan de nosotros mismos que llegan a trascender lo corporal.

Es así, que reconozco lo valioso que fue el espacio, entendiendo la vulnerabilidad como algo altamente político, como un espacio que como escribí en mi corpografía, no es un lugar fácil al que acceder precisamente por aquellas líneas invisibles que tensionan nuestra libertad, haciéndonos creer que los únicos espacios válidos para habitar son la fortaleza capacitista, la autosuficiencia y la individualidad. Finalmente, me gustaría felicitar a los compañeros por permitir encontrarnos de formas tan bellas a pesar de todo lo que implica esto de la virtualidad,

que si bien no me atreví a compartir durante la sesión precisamente porque no soy bueno hablando de mis sentimientos y me siento más cómodo habitando desde el silencio, entendí la potencia de las propias corpografías al permitirnos escuchar, leer e interpretar nuestros sentires desde la corporalidad incluso cuando no hay palabras que puedan mediar, y que curiosamente nos permite sanar y entender que somos seres llenos de voz.”

Brayan.

Figura 17. Corpografía de Brayan. 2020.



Nota: Corpografía monstruosa y de la vulnerabilidad de Brayan. Pedagogías queer, 2020. Tomado del archivo personal de la práctica pedagógica.

Al final, me sentí bastante triste pero con muchas más fuerzas, en el recorrido de este curso he abierto heridas que pensé que era mejor enterrar, heridas que duelen y me dolieron mucho en mi pecho, en mi cabeza sentí fragmentado lo que soy y como soy, lo que he vivido, lo que he disfrutado y sufrido. Por otro lado la lucha con mi género y mi sexo fue algo que me dolió más que nunca, pero esto me ayudó a entender, que no debo ser lo uno o lo otro, soy Valentina, Tina, Val, Valentín, soy yo con un monstruo adentro, en mi estómago, que empieza a salir para volverme más fuerte.”

Valentín.

Figura 18. Corpografía de Valentín. 2020.



Nota: Registro inicial (izq.) y registro final (der.) de Valentín. Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad.

Pedagogías queer, 2020.

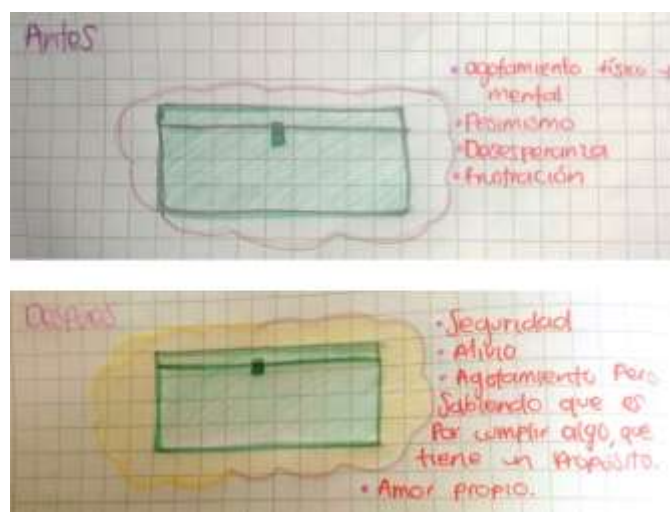
“Durante la actividad me sentí y proyecté como una caja cerrada, los últimos días han sido bastante pesados y sentía que estaba muy cerrada, que estaba alejando a todo el mundo cerrándome en mi propio mundo, me sentía agotada física y mentalmente y tenía muchos pensamientos derrotistas, mi aura no era la mejor; por eso el color café, el cual representé como negatividad, está rodeándome.

Después de la actividad seguía sintiéndome agotada, pero con esperanza, con la actividad me di cuenta que aún no me amo completamente pero también me demostró que lo estoy logrando, me sirvió para darme un espacio para mí, consentirme, sentirme y conectarme conmigo misma, algo que últimamente no había hecho por estar pendiente de otras cosas.

Gracias a esta actividad mi aura cambió de manera significativa, por eso representé mi aura con color amarillo haciendo referencia a que siempre podré brillar y seguir adelante, que todo esfuerzo y cansancio tiene su propósito.”

Mariana.

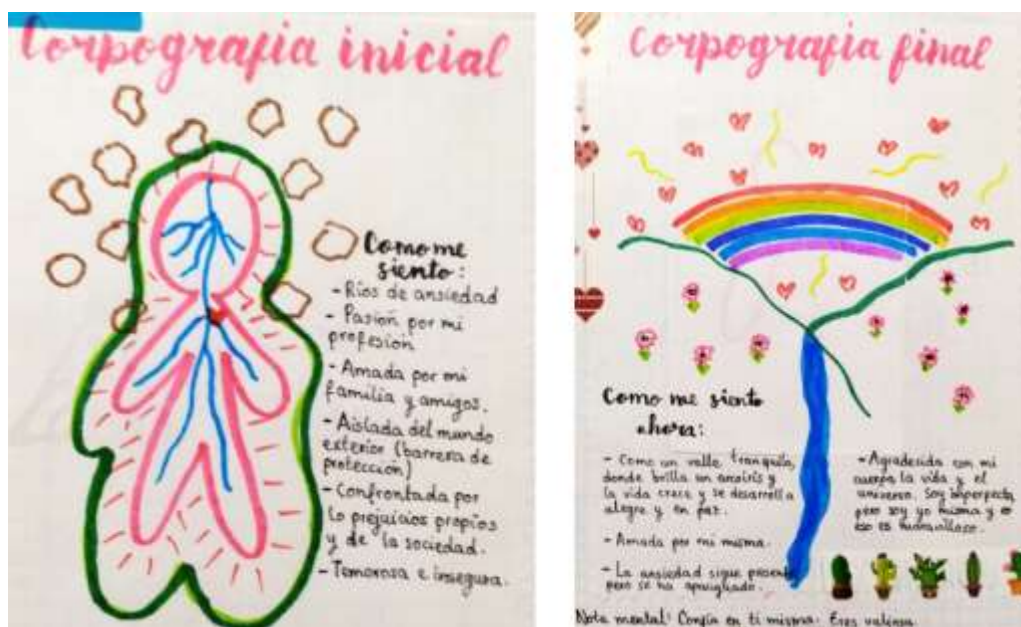
Figura 19. Corpografía de Mariana. 2020.



Nota: Registro inicial (arriba.) y registro final (abajo.) de Mariana. Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad.

Pedagogías queer, 2020.

Figura 20. Corpografía de Laura. 2020.



Nota: Registro inicial (izq.) y registro final (der.) de Laura. Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad.

Pedagogías queer, 2020.

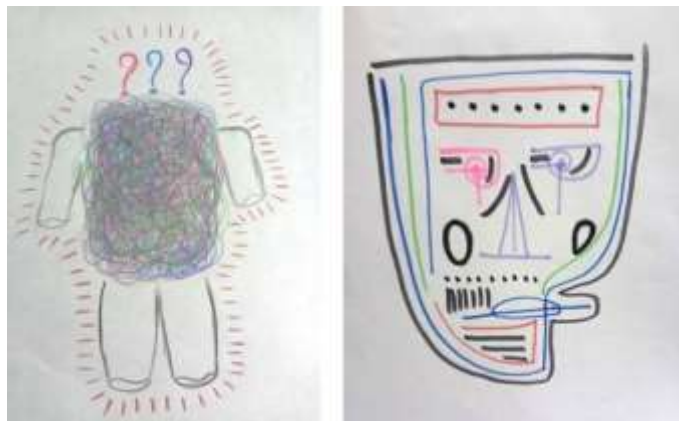
“Al inicio de la clase me sentía extraño, por lo general es así, pero esta vez fui muy consciente de esto. Estaba tenso, tenía mil pensamientos y mucho fastidio de muchas cosas. Me sentía en un desorden de emociones y de nada a la vez. Siendo sincero entré a clase sólo por cumplir con asistencia, porque no tenía ganas de hacer nada ese día. Cuando empezaron a abordar el tema de las cartografías corporales, me emocioné porque sabía a dónde iba todo el ejercicio y fue como algo que necesitaba. Claramente, me gustaría hacer este tipo de cosas porque siento que son muy necesarias, para

salir del ritmo en el que hemos estado los últimos meses.

Fue totalmente grato el haber hecho todo el tema de la respiración y de en verdad palpar cada parte de mi cuerpo e identificar lo que sucedía ahí. Creo que a diario no nos fijamos de lo que le ocurre a nuestros cuerpos, entonces sólo dejamos que pase y ya, y nos no damos cuenta de lo importante que es reconocernos. Me gustó mucho el ejercicio, después de él, quedé con unas sensaciones aún más extrañas, sobre todo en mi rostro, cosa que hacía mucho no experimentaba. Así que traté de plasmar eso que sentía en el papel.”

Santiago.

Figura 21. Corpografía de Santiago. 2020.



Nota: Registro inicial (izq.) y registro final (der.) de Santiago. Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad.

Pedagogías queer, 2020

“Al iniciar la sesión me habitaban emociones de temor e inseguridad que relaciono a esos lugares horribles a los que nos hemos visto arrojadx quienes vivimos en el margen de la norma, en la frontera de lo que se puede o no ser, de lo que resulta bien visto. El temor de ser la

profe marica que, aunque sea buena en su quehacer, suele verse limitada o desacreditada por su ser. Como dice Lemebel: como si pensara con el culo.

También sentía mucha fuerza por la potencia pedagógica que sabía estaba por detonarse en el ejercicio que construimos con Nata. Creo en ella y aprendo de su hacer, de su sentir y me brinda tanta confianza en lo que somos, en lo que podemos llegar a ser, que una vez empecé a escuchar su voz que nos hablaba con tanta propiedad y nos invitaba a pensar esos lugares otros que desconocemos o simplemente no queremos ver, olvidé los temores y reafirmé la confianza.

Mi primer registro es mi cuerpo dejándose caer en el vacío, mapeo allí los remolinos de querer parecer inteligente, esas aguas agitadas luego las sentí como una trampa del ego, no me importó entonces ser-parecer inteligente porque lo importante de la propuesta es sentir y en eso tengo más confianza, en verme, reflexionarme, desarmarme y rehacerme; estos remolinos pasaron en el final a sentirse como un saber navegar. La laguna profunda de quien soy y de quien quiero ser pasó a ser un mar interminable en donde me hago sirena navegante, dueña de mis profundidades, experta en mares bravos y sobreviviente de tormentas, soy el agua que talla la roca y da sustento a la vida, soy mar, soy más.

En mi abdomen ubiqué una montaña de nervios e inseguridades, lo mismo que ya conté pero que no dejo de decir porque creo fieramente que es vital poder decirlo, reconocirme aún desde esos lugares oscuros o monstruosos, también soy eso y mucho más que eso. En mis piernas ubiqué temblores, eso que me desestabiliza y hace que me mueva a lugares otros, distintos, a veces agresivos, a veces afectuosos, pero que siempre vale la pena recorrer.

Sobre el registro de mi sirena también contarles que hice de mis piernas una cola de pez para navegar en mis aguas calmas o agitadas. Puse mi mano en el corazón porque reconozco

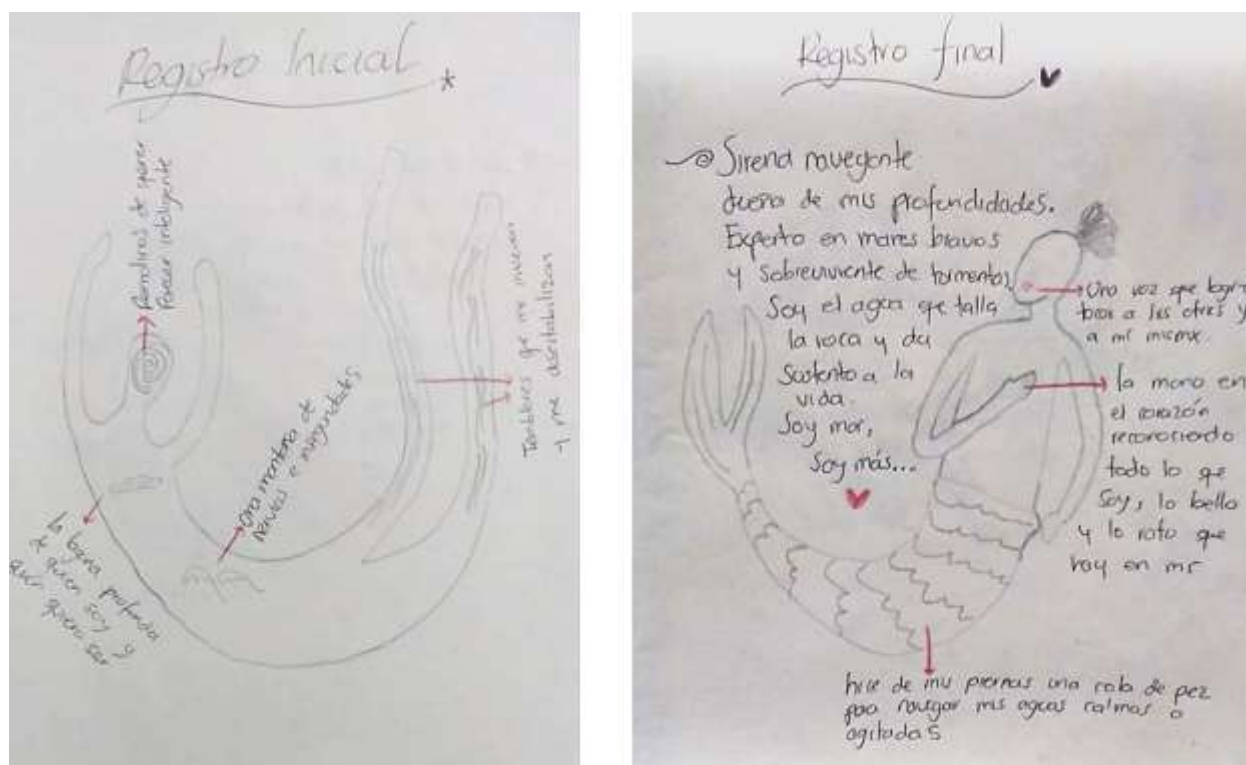
todo lo que soy, o lo intento, aunque me cueste, veo lo que soy, lo bello y lo roto que hay en mí.

Por último, pinto mis labios de rojo simbolizando mi voz que, como dijo una maestra de teatro:

“es otra extremidad de nuestro cuerpo”, con esta logro tocar a otrxs y también a mí mismx.”

Macarena Sebastián.

Figura 22. Mi corpografía. 2020.



Nota: Mi registro inicial (izq.) y registro final (der.). Corpografías monstruosas y de la vulnerabilidad. Pedagogías queer, 2020.

Entre los develamientos y sentipensares que emergieron de las corpografías realizadas aparecen elementos comunes que son como puntadas en este enorme tejido vivo. Algunas de

estas puntadas dan cuenta de la necesidad de propiciar espacios y condiciones para hacer del cuerpo algo más que su materialidad, lo que implica el reconocimiento de la experiencia del cuerpo vivido. Otras puntadas, son indicios que nos muestran que la forma en que vivimos nos deja sin espacio ni tiempo para atender al cuerpo. Resulta paradójico que exista tanto desconocimiento del cuerpo, como si este fuese algo extraño o ajeno a lo que somos. Tal vez esta desconexión sea fruto de la separación cuerpo-mente, que no es solo una cuestión filosófica o imaginaria, sino que actúa en nuestras conciencias-cuerpo y nos determina para que seamos mentes activas en cuerpos adormecidos.

Pero inevitable es el retorno del cuerpo, y al cuerpo siempre volvemos porque siempre hemos estado/sido desde él. Este ejercicio corpográfico nos muestra que el retorno puede ser algo simple y además necesario. Sin importar cuánto hayamos descuidado nuestra relación con el cuerpo, este encarna la potencia del retorno, de volver a conectarnos, de escuchar y aprender sus lenguajes, de producir conocimiento para la vida, y para él mismo.

Otra posibilidad que se abrió con las corpografías fue pensarnos como sujetxs pedagógicxs, no desde la razón, sino desde el cuerpo, apropiando elementos para avanzar en nuestra formación académica y de vida hacia una pedagogía que se piense a sí misma de forma amplia, esto es, que no se reduzca a los asuntos sobre aprender y enseñar. Porque la pedagogía tiene que ver con las relaciones que tenemos en el hecho educativo mismo, y este hecho desborda lo institucional y está presente en los distintos escenarios donde transcurren nuestras vidas. En el hecho educativo, median las relaciones, la construcción de sujetxs, las formas de acogerlxs, los lugares de conocimiento que no se inscriben únicamente en la pretensión de universalidad sino que van más allá, son situados, contextualizados e historizados. Todo esto está implicado también cuando pensamos en el cuerpo, porque somos cuerpo.

Cuando pensamos en la pedagogía con toda esta complejidad y no de manera simple y como algo dado, podemos empezar a interpelar aquellas formas de pedagogía que sostienen la normalidad que excluye y victimiza a tantxs que no estamos allí. Y es que en la pedagogía se constituye un tipo relación que puede trasgredir esa relación hegemónica o legitimarla en el hecho educativo y seguir colocando como subalternxs a quienes tienen otras sexualidades y viven otras identidades, otros deseos y placeres, o por el contrario abrirle la puerta a otras discusiones como aquellas que nos asisten sobre el género, la sexualidad y la normalidad.

Podríamos entonces decir que las pedagogías queer, sensibles, y de la corporalidad, se inscriben en una forma de desestabilizar la normalidad imperante en la pedagogía al generar discusiones y denuncias que ponen en riesgo el orden en que se organizan las vidas, los cuerpos, los saberes y los placeres. No basta entonces con tematizar nuestro quehacer pedagógico para dar lugar a la diversidad sexual, siendo esta una categoría venida de los discursos neoliberales que trae consigo las pretensiones de instaurar valores como el respeto y la tolerancia pero que a su vez deja intactas las bases de las violencias sociales, políticas, económicas y culturales que se buscan erradicar desde los posicionamientos y agencias de las disidencias sexuales y de género. Esto coincide con lo que plantea Alanis Bello (2018) cuando habla sobre lo queer/cuir:

Lo queer no pretende asimilarse a la llamada diversidad sexual pues propone articulaciones entre sexualidad, identidad, géneros, clase social, identidades étnico-raciales, complejizando de este modo el debate y vinculándose en muchos aspectos con la teoría feminista, con el movimiento de mujeres y con otros movimientos sociales. (p. 110)

En conclusión, abrir estas discusiones sobre/desde el cuerpo conlleva a ampliar no solo los conocimientos, sino las prácticas y la propia experiencia, pues nos brindan el cuestionamiento a la normalidad, la comprensión las experiencias de la disidencia sexo

genéricas, y el asumir la formación de maestrxs como un ámbito propicio para las transformaciones que se requieren para conseguir una vida libre de violencias. El cuerpo es saber, es memoria y es potencia. En el cuerpo podemos leer nuestras historias y divisar nuestro futuro.



Dos nacimientos y un funeral

4 de marzo de 2022

Hoy es mi cumpleaños número treinta y tres desde mi primer nacimiento, y después de mi primera muerte y mi segundo nacimiento, mejor dicho: mi renacimiento que ya cuenta diez meses desde aquel momento de ruptura, no metafórica sino física y espiritual, pero no es la única cuenta de mi renacimiento, hace tiempo ya que decidí dejar atrás parte de quien era, descargar las maletas que venía arrastrando sin que fueran mías, olvidar mi nombre.

Por eso, hoy es el cumpleaños de Macarena, esta perra regia que soy, Sebastián se quedó tirado en el suelo mientras moría y no pudo levantarse de ahí, él sabe que lo amo, que lo llevo en todo lo que soy pero sobretodo, en lo que quiero ser, en lo que queremos ser.

A Sebastián le debo mis letras, le agradezco su fuerza y su terquedad incansable para seguir viviendo y no endurecer en medio de tanta pedrada. A Sebastián le acepto las renunciaciones que quiera porque sin él yo no soy yo. Pero hoy me bienvengo a esta celebración por mi vida, por la nuestra, la de él y la mía, que es la misma aunque sean

distintas. Mi niño de mirada triste, tu corazón tiene la grandeza de una fiera, y tu amor es indeleble, habita en mí todos los días y resuena dejando melodías que las que te quieren no dejan de silbar.

Hoy me recibo en este mundo con la vida que me queda, con la decisión de vivirla como mejor me nazca, porque no puedo evitar pararme de nuevo, así, rota como mis huesos, ciega como mi ojo, insolente como mi palabra y rebelde como me quiero. Macarena, Morena linda, nace en el día y la hora en que Sebitas cae. Ese día sus amigas deciden nombrarle en ese nombre casi secreto, sacándole de los cabellos de ese otro armario lleno de cerraduras.

Macarena, es acudir al llamado ineludible a ser más. Sebastián es la mística de leer el mundo con bondad. Yo, soy las dos. Soy más, soy magia. Y vivo con la marca de haber sido besada por la muerte, un dulce toque de labios que me persigue y no se borra, que siento en mi piel cada día y me recuerda lo obvio: todxs vamos a morir.

Mientras vuelve a suceder este encuentro inevitable con la muerte, tal vez definitiva, disfruto estar aquí y ser quien soy, aunque para otrxs sea confuso, yo tengo claro la persona que soy y la que quiero ser. Por eso no quiero que me ubiquen en una u otra letra, no quiero casilleros para mí, no quiero encajar, definirme, limitarme, mutilarme.

Prefiero sí, ser grieta, fuga, rendija, fisura, resquicio por donde podamos fluir, escapar, diluirnos y seguir brillando.

Muchas cuentas, treinta y tres años, varios nacimientos y una muerte verdadera sumada a otras pequeñas, mi corazón recuerda todavía el momento en que se fracturó, pero su recuerdo está embriagado de olvido y unido a un hilo que no termina de desprenderse, al

otro lado de ese hilo vive él, que también cumple años hoy, pero para quien ya no hay palabras, ni latidos, ni sangre, no hay nada. Porque nada fuimos y a lxs muertxs se les recuerda con amor pero sabiendo dejarles ir.

Sigo sumando, pero prefiero restar para viajar más liviana, de los afectos hoy sostengo los que me sostuvieron y hoy me tienen aquí dando cuenta del milagro, sin su amor esta historia no se estaría escribiendo, mis poemas estarían cayendo al pozo del olvido y mis palabras sonaran cada vez más lejanas hasta perderse en el vacío del tiempo.

Pero hoy estamos aquí, yo estoy media, pero mejor que nunca. No termino de admirarme, de amarme, así, fuerte, serena y poderosa, ajena a la condena del mundo y eligiendo cada día transitar los caminos del gozo, porque hoy quiero todo lo que antes no me atrevía siquiera a desear, hoy sé que lo merezco, tomo lo que es mío y persigo lo que deseo.

Con gratitud les abrazo por hacer que hoy esté aquí, por dejarme seguir a su lado, por decidir estar conmigo y seguir brindándome su abrazo, sus palabras mágicas para los momentos precisos, por sostener ese extremo de la cuerda que nos une, por permitirme seguir con vida y por hacer de esta una vida con cuidados y con amor. Porque una vida sin amor no es nada, y hoy sé que el amor de la vida existe y son las amigas.

Eso es lo que tengo para ustedes: una gratitud que no se casa, que no se agota, y un amor que no da espera. Porque el amor no es solo una palabra, el amor es, sobre todo, una acción. Por eso yo, les escribo.



Consideraciones finales para puentear entre un cierre y una apertura

En este punto, mirando una hoja en blanco, pasan por mi mente y mi cuerpo muchos recuerdos que hacen fila en el memorial de mi vida y siguen otorgando sentido y conciencia a cuanto he decidido ser y hacer de mí. Recibo visitas y presencias que se posan como pajaritos en las ramas de un árbol. Siendo árbol, concibo mis raíces que buscan profundidad y arraigo, también mis ramas que se elevan intentando rozar la inmensidad. Con paciencia, voy dejando que estas letras broten, como rocío que se va juntando hasta ser agua. No creo que un árbol sea la mejor metáfora para dar cuenta de mis procesos en mi formación como maestrx, pero estoy segurx de algo, y es que he conseguido soltar pretensiones que atienden al ego, o al menos, me esfuerzo para que así sea. Entonces la idea del árbol es válida y no tiene que convencer a nadie, ni ha de blandir argumentos certeros para decir que una hoja en blanco también puede ser la hoja de un árbol que cae para nutrir el suelo donde se posa, o que las hojas de un árbol también pueden contener sus historias silenciosas.

Sigo en blanco, pero veo aparecer algunas letras que van organizando sus formas para describir lo que me ha acontecido. ¿Por dónde empezar? ¿Qué tanto tengo para decir? ¿Cómo hilar esta maraña que se enreda entre pensamientos y sentires? Algo habrá de cierto en el refrán popular que aconseja empezar por el principio.

Al comienzo de este trabajo de grado, inicié hablando sobre mi llegada a la Universidad Pedagógica Nacional, y hoy, tras años de habitar allí y estando a punto de graduarme, encuentro que me invaden tantas certezas como dudas, de todas ellas, prefiero sostener las que me muestran mi propia transformación en tanto proceso. Por eso, más que conclusiones, quiero poner aquí algunos elementos que permitan dar cuenta de esos tránsitos pedagógicos, de esas muertes y

nacimientos que no son solo físicos sino experienciales y rondan los conocimientos y las filiaciones que generamos en la academia y en la organización social, de esas corpografías que sigo buscando en el empeño por descifrar los lenguajes del cuerpo, y de todo lo que supone mi experiencia en la universidad que va más allá del número de semestres curados y materias aprobadas. Mucho de esto resulta tener un carácter que no basta con ser puesto en palabras porque su esencia no tiene relación con el lenguaje conocido, desconozco aun cómo dar cuenta de mí mismx, de manera que todo cuanto sea dicho será entonces provisional e inacabado. En todo caso ¿cuándo decimos todo lo que quisiéramos o lo que sentipensamos?

Quiero ir al comienzo y ese deseo me lleva a mi familia, a mi raíz. Provengo de una familia en la que solo las últimas generaciones hemos tenido la posibilidad de educarnos. Entre mis familiares soy la única persona que se ha formado en la universidad pública. También la única que lo ha hecho para ser maestrx. La realización que tengo es compartida por ellxs, mi abuela Edilma, padre Jorge, mi madre Albeza, hermana Tulia, mis sobrinos Santiago y Jerónimo, y toda mi familia extensa y elegida, mis amigxs, mis maestrxs, y sé que para ellxs es igual de importante verme así, como maestrx, como mariquita-travesti, como alguien que persigue su autenticidad para acercarse más a lo que ha soñado de sí mismx.

Con relación a mi familia siento también que se ha dado una reivindicación en dos sentidos: el primero, tiene lugar cuando una persona como yo, de clase trabajadora, puede acceder al derecho a la educación, que sigue siendo para muchxs un asunto irrealizado. El segundo, se da en consonancia con mis proyecciones para la vida al formarme como maestrx y comprometerme con la educación desde una pedagogía que tiene en cuenta la diferencia, la sensibilidad y el cuerpo como potencia, haciendo que se abran posibilidades de afectar a otrxs

con aquello que para mí ha sido determinante. La educación entonces se alza como la oportunidad que transformó mi vida y desde la cual quiero retribuir la vida de otrxs.

Siguiendo con la metáfora del árbol y habiendo pasado por la raíz, me dirijo al tronco, un tronco que jamás se enderezó, aludiendo a la canción, y que bueno que así sea, porque de otra forma no podría decirle a mi niño marica que ya pasaron los días de sentirse raro, que hoy vivimos otros tiempos y que hay razones para celebrar. A mi niño interior, hoy le abrazo por su coraje, por su fortaleza y por permitirme estar hoy aquí y ser quien soy, porque mucho de esto tiene que ver con él.

Mi vida no sería la misma si no hubiera crecido en medio de la ignorancia y cierto desprecio por mi sexualidad, misma que al principio no entendía y que hoy ha significado una base para situarme en el mundo y poder generar vínculos y proyectos para quienes crecimos lejos de la normalidad sexo-genérica. Mi niño marica vive en mí y encuentro su rostro reflejado en tantxs otrxs que no puedo dejar pasar como si no me viera a mí mismx. Por mí y por lxs demás, la convicción de hacer de este un mundo que pueda abrazarnos, acogernos, amarnos, desearnos y nunca más arrojarnos al vacío inerme del desprecio, la discriminación y la violencia. Las batallas que supone la vida misma también las he librado en nombre de las infancias raras, en su defensa y en su reivindicación. Para que no haya dudas ni temores sobre nuestra existencia. Para que cada niñx raritx pueda tener afecto y protección, juegos y aprendizajes, apoyo e impulso para que alce sus alitas hacia los cielos que decida volar.

En memoria de esas infancias hoy puedo saberme en primera línea de un movimiento social de disidencias sexuales y de género. Un movimiento que se extiende para cubrir los espacios de la vida y para que en ella no tengamos que seguir buscando la sobrevivencia a las violencias que se diversifican para orillarnos y no dejar salida. En memoria de lxs que ya no

están y hoy son mártires de este sistema, también en memoria de quienes seguimos ladrando de rabia y mordiendo lo injusto. Porque la memoria es vida y la vida sin memoria es como ceniza al viento.

¿Qué sería de un árbol sin ramas? Cuando pienso en esto imagino que las ramas de mi árbol se proyectan hacia el cielo y las estrellas y es así como desde el movimiento y las organizaciones sociales he podido restaurar mi vida, haciendo conciencia de mí y encontrándome en otrxs, reconociendo que la sexualidad no es un asunto acabado, y por el contrario, nos sigue acompañando como posibilidad de cambio y transformación, para no ser estáticxs como una fotografía que congela un momento y nos convierte en un retrato inmóvil.

Con el movimiento, que es también lo que somos, he logrado empapar la academia de otras inquietudes, más desbordadas, más excéntricas, más intensas, como eso que somos y que sigue sin caber en los currículos e incomodando en las aulas. Para el movimiento social y las organizaciones, declaro la presencia decidida para seguir agenciando nuestras luchas desde todos los lugares en los que la vida nos muestre una trinchera.

Fue en la organización social que viví lo que llamo un momento bisagra, mi vida es una antes y otra después de hacer conocido la vivencia de colectivizar las luchas. Todavía puedo recordar lo que sentí en mis primeros encuentros con las organizaciones juveniles, étnicas, campesinas, estudiantiles, populares, y disidentes. Nada me había removido y atravesado tan íntimamente como ese caminar en compañía de otrxs con quienes compartía historias, adversidades y esperanzas de cambios que nos marcaban derroteros y que afirmaban nuestros pasos en esa búsqueda.

Esas ramas inquietas y atrevidas que no se quedan quietas y siguen estirándose para llegar a donde les decían que no llegarían también siguen las rutas de una pedagogía para la vida. Una pedagogía marica, rara, sensible, de los afectos y para la afectación, invasiva, enredadera, corrosiva, renovadora, contestataria, insolente, esperanzada, aterrizada, imaginada y ensoñada como solo puede serlo una pedagogía sobreviviente que se ha enfrentado con la muerte y la ha mirado a los ojos.

Esta es una pedagogía que invade las aulas y las calles, los barrios, las casas y las escuelas, las familias, las comunidades y la sociedad. Lo hace porque no se reduce a un ambiente, no discrimina sus sujetos y busca impregnar todo lo que el sol toca para investir de nuevos aires lo que la normalidad intenta controlar y apaciguar. No se trata entonces de una pedagogía para acallar las diferencias ni para fomentar valores liberales que no conducen a transformaciones raciales, sino que por el contrario es una pedagogía que busca tensionar los conflictos y sus causas para generar así nuevas formas y posibilidades para tramitarlos.

Pienso que es posible, además necesaria, una pedagogía que acoja las diferencias y no las exotice, que no las convierta en un tema sino que las reconozca en su complejidad. Una pedagogía que dé lugar al deseo, el erotismo y las pasiones, que son las pulsiones que nos hacen seguir con vida y buscar la realización. Una pedagogía que nos permita encontrarnos con otros, no solo entre iguales, que permita el conflicto y se enriquezca de este, porque así podemos construir comunidad. Y construir comunidad pasa por hacernos cargo de eso que muchos han descartado y es la posibilidad de responsabilizarnos de los daños que la normalidad, el capacitismo, el racismo y todos los sistemas de opresión han generado en nuestros cuerpos y nuestras vidas, de ahí la idea y la necesidad de reparación que tenemos quienes hemos sido heridos a causa de nuestro ser.

Esta pedagogía tiene que ver con poder sacar nuestro placer, nuestro deseo y nuestras sexualidades de la reclusión en lo privado que el mundo pretende hacer. Sacarlo afuera, a lo público, tomarnos las calles y las aulas, las cenas familiares y las reuniones, hacer de nuestra vida una fiesta para celebrar que existimos y resistimos. Una vez afuera el manto de la privacidad será quitado para develar la infamia que se cobija en la oscuridad y que nos cuesta reconocer aun en la propia luz.

La pedagogía que concibo está atenta para democratizar el amor y el cuidado, haciendo que la vida sea coherente con las apuestas ético-políticas que nos movilizan para así enfrentar las lógicas divisorias, excluyentes y patologizantes que se apropian del lugar que nos corresponde para autodeterminarnos y reafirmar nuestro ser según nuestras convicciones y deseos, de igual forma, es preciso abonar el terreno para que la autonomía sobre nuestros cuerpos, identidades y orientaciones sea un asunto nuestro y no una decisión externa.

Finalmente, he de decir que toda pedagogía como proyecto en mi vida ha de contemplarme en su visión y cobijarme en su manto, porque no creo en las transformaciones que se buscan hacia afuera y dejan de lado a quien las propone. Todo cuanto se encuentra registrado en este trabajo de grado tiene que ver conmigo, y desde allí ha encontrado la oportunidad de hacerse colectivo, de reflejar que nuestras historias tiene lugares comunes y que la identificación puede viajar en dos direcciones para encontrarnos frente a frente con otrxs y hermanarnos desde lo que nos une.

Creo en esta pedagogía porque he vivido sus consecuencias. Desde niñx supe de mi diferencia y en mis tránsitos pedagógicos que van más allá de los muros de la universidad pude intimar con ese sentir, mirarlo de cerca, reconocer sus relieves y sus geografías, darle un nombre, un volumen y una dimensión a algo que ante me parecía inabarcable. Creo en ella porque para mí

ha sido regocijo y aliento, como lo ha sido también para quienes conmigo han caminado, cada uno en sus caminos, que a veces se entrecruzan aunque no sean los mismos.

Esta pedagogía se convierte hoy en plegaria y en promesa para recuperar lo perdido y reparar lo afectado, por hacer de mi quehacer y de mi vida una lucha que tiene claros sus desafíos y que no conoce fronteras. Una pedagogía que se seguirá guiando desde los aprendizajes consignados en los cuadernos del cuerpo.

*Viví, crecí, sobreviví riendo
A veces, también, no supe qué hacer
Me desperté, llegué tarde a la escuela
Por darle de comer a mi niñez.*

*Me endurecí, fui parte de mi infierno
Planté cuarenta flores para el sol
Me despojé de todo lo que siento
Lo puse casi todo en la canción.*

*Pedí perdón, pagué todas mis cuentas
Fumé del humo tibio del amor.*

*Sentí, viví, adentro de una caja
Que a veces es mi casa, a veces no
Sentí, lloré, también a veces pasa
El cuerpo es una casa de alquiler.*

*Grité, perdí, adentro de una taza
Yo siempre fui la borra del café
Soñé, bailé y vi pasar el tiempo
La noche pone todo en su lugar.*

*Me disfracé, fui el pan y fui la masa
Fui el molde de mi propio parecer
Me reinventé, dejé pasar el juego
Aprendí cuarenta veces a perder.*

*Gané, jugué, nací donde se pudo
La democracia tuvo su que ver
Sentí, viví, adentro de una caja
Que a veces es mi casa, a veces no.*

*Partí, morí, adentro de una caja
Nunca será mi casa un ataúd.*

Ejercicio-Luciana Mocchi²⁰

²⁰ Letra de la canción Ejercicio de Luciana Mocchi.

Referencias Bibliográficas

- Becerra, R. (2021). *Historia de la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional. 15 de septiembre.
<https://www.upn.edu.co/historia-de-la-upn/>
- Bello, A y Esguerra, C. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 49, pp 19-32.
<http://journals.openedition.org/revestudsoc/8366>
- Bello, A. (2016). *Programa académico seminario electivo Pedagogías queer: género, sexualidad y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Revista Debate Feminista*, 55 (abril-septiembre), 104-128.
- Caro, F. (2020): “Más allá de Stonewall El Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia y las redes de activismo internacional, 1976-1989”. *Historia Crítica*, 75: pp. 93-114,
<https://doi.org/10.7440/histcrit75.2020.05>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá, CNMH - UARIV - USAID - OIM, 2015.
- Colunga, A. (2020). Los Felipitos, pioneros de la historia LGBT+ en Colombia. *Homosensual*.
<https://www.homosensual.com/cultura/historia/felipitos-historia-gay-lgbt-colombia/>

- Comité Institucional de Transversalización de la Igualdad y Equidad de Género. (2021). *Protocolo de prevención, atención y sanción de las violencias basadas en género en la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/30v4XGB>
- Evaristo, C. (septiembre de 2020). *La escritividad, la escritura marcada*. FERIA del libro independiente. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México [Archivo de video]. <https://www.facebook.com/FCEMexico/videos/la-escritividad-la-escrituramarcada/1594671090741545/>
- Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. <https://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html?view=classic>
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Guash, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes S. A de ediciones.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, b., Britzman, D. & flores, v. (2016). *Pedagogías Transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico, IDEP. (2022). La UPN antes de 1967 [fotografía]. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401
- Mesa de Género, Observatorio de Derechos Humanos del Eje de Paz. (2018). *Plan de Transversalización de la Igualdad y Equidad de Géneros -UPN, 2018-2028*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Marrugán, P. (2021). *Escrevivência de Conceição Evaristo: el compromiso de la literatura con la vida y viceversa*. Argumentos - UAM-Xochimilco. Año 34, núm. 97, septiembre-diciembre 2021, pp. 327-330.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159->
- Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. Logros, retos y desafíos. *Reflexión Política*, 19 (38), enero-junio, 2017, pp. 116-131. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- UPN (2020) *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024: Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Villa, Y. (2020). *Programa académico seminario electivo Pedagogías queer: género, sexualidad y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa, Y. (2021). *Rose Ammarantha Wass Suárez: experiencias (auto) biográficas, vínculos deseantes y tránsitos de la indignación de una maestra trans-chueca*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17044>

Figuras

Figura 1. Collage de algunas páginas de mi diario “no tiene que ser perfecto”.

Figura 2. Fotografía en mi primer carné, jardín Infantil El Gusanito Feliz, 1992. Tomada del álbum familiar.

Figura 3. Padre y madre, en el centro de Bogotá, 1979. Tomada del álbum familiar.

Figura 4. Carolina Garzón, 2010. Tomada del archivo personal.

Figura 5. Yo, con el retrato de carolina, Bolivia, 2018. Tomada del archivo personal.

Figura 56 Acción teatral La Masacre de Suroriente, 2015. Tomada del archivo personal.

Figura 7. Autorretrato, Marica Mala, 2020. Tomada del archivo personal.

Figura 8. La UPN antes d 1967. Tomada de:

http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401

Figura 9. Escuela Anexa IPN en1967.Archivo UPN.

http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=1401 tomada de:

Figura 10. Fotografía de León Zuleta, tomada de:

<https://www.senalcolombia.tv/documental/historia-lgbt-lucha-colombia>

Figura 11. Portada de la revista El Otro, febrero de 1978, tomada de:

<https://semanariovoz.com/aspectos-sociopoliticos-la-paranoia-antihomosexual-la-accion-homosexual/>

Figura 12. Fotografía Manuel Antonio Velandia, tomada de https://sentiido.com/busco-hombre-acuerpado-y-cero-plumas/mavm-por-jcsg-manuel-antonio-velandia-mora-09012013_130/

Figura 12. Fotografía primera marcha personas homosexuales en Colombia, 1983, tomada de: <https://www.redsomos.org/single-post/2018/06/22/-porque-la-liberaci%C3%B3n-y-los-derechos-lgbti-son-asuntos-de-todos>

Figura 14. Realización de corpografías en la Escuela Piccolino, San Francisco, Ciudad Bolívar, 2017. Tomada del archivo personal.

Figura 15. Estudiantes de Piccolino realizando sus corpografías, 2017. Tomada del archivo personal.

Figura 16. Estudiantes del IPN realizando sus corpografías, 2019. Tomada del archivo personal.

Figura 17. Corpografía de Brayan. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

Figura 18. Corpografía de Valentín. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

Figura 19. Corpografía de Mariana. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

Figura 20. Corpografía de Laura. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

Figura 22. Corpografía de Santiago. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

Figura 22. Mi corpografía. 2020. Tomada del archivo personal de la práctica pedagógica.

