



Perturbar nuestras prácticas, *cuirrizar* la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación básica y media secundaria

Autor

Camilo Andrés Zona Vanegas

Trabajo presentado como requisito para optar por el

título de Licenciado en Ciencias Sociales

Directora

Dra. Laura Jimena Ordoñez Vargas

Escuela de Ciencias Humanas

Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2024

Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en
educación básica y media secundaria

Presentado por:
Camilo Andrés Zona Vanegas

Monografía de grado
Programa de licenciatura en Ciencias Sociales

Dirige:
Dra. Laura Jimena Ordoñez Vargas

Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario
Bogotá D. C., Colombia

2024

Agradecimientos:

Primero, quiero agradecer a la profesora Laura Ordoñez, mi tutora, quien sin dudarlo se aventuró conmigo en este proceso de escritura y teorización que hoy cierra una puerta con la presentación de este documento, aunque no por ello encuentra una conclusión total.

A le profe Francisco, por construir desde sus experiencias y sus aportes pedagógicos este proyecto que, hay que decirlo, nos pertenece. A la profesora Carolina Sierra, quien en un momento de oscuridad supo iluminar un camino para el buen fin de este trabajo. A la profe Milena, por su interés, acompañamiento y aportes teóricos para mi trabajo.

A mi familia, en especial a mi hermana Mariana y a mi prima Alejandra. Gracias, Mari, por esos momentos de compañía, lectura y guía para hacer de mi texto algo no tan ladrilludo; Aleja, gracias por tu insistencia y tus preguntas que cuirrizaron mi proyecto. A mi mamá, por haberme brindado el privilegio de un cuarto propio, tanto para estudiar como para escribir.

A mis amigas, amigos y amigos, personas que me acompañaron a lo largo y ancho de la escritura de esta tesis; A mi Vale y mi Paulis, por los momentos de desahogo y lectura conjunta; a Anny, Nicole, Daniel, Fabiana y Thalía, por su hacer junto a mí dentro de *nuestro semillero*; a Juan, por sus lecturas y comentarios, siempre oportunos, cuidadosos y motivadores; a Carlos, por su ayuda lingüística; y en especial a Kevin Romero, a quien le dedico este trabajo: gracias por cada documento compartido; por cada lectura sobre los primeros borradores; por las reflexiones e ideas con un peche en la mano o mientras tomábamos un café dentro del Claustro. Este trabajo es tan tuyo como mío.

Primero, para mi Kevin, a quien le debo más que sólo una tesis. Y segundo, pero no por ello menos importante, a les profes que soñamos con la utopía cuir de una escuela que nos pertenezca a todes.

Resumen:

Hablo desde mi experiencia como estudiante marica y profe de la disidencia sexual. Parto de reconocer un problema latente en nuestros entornos educativos: **la escuela es un espacio en el que todavía no es posible imaginar realidades que no cumplan con los parámetros de la (hetero)normalidad.** Dentro de este panorama, nuestras prácticas pedagógicas docentes juegan un papel fundamental, bien para (re)producir esta lógica excluyente del régimen heterosexual (flores, 2018), o bien para transformar las escuelas en lugares donde todas nuestras vidas valgan (Butler, 2002). Bajo este supuesto, quise explorar junto a le profe Francisco, una docente de la disidencia sexual, la experiencia de su práctica pedagógica docente, impactada por las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir. Para ello, formulé la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué formas las pedagogías cuir han impactado las prácticas pedagógicas en el aula de una docente de ciencias sociales y filosofía de educación básica y media en Soacha?; y me propuse analizar dicho impacto al hacer dialogar la experiencia de le profe con siete características claves para comprender estas pedagogías. La metodología que me permitió llevar a cabo esta investigación fue las Producciones Narrativas, como una apuesta transgresora para hacer investigación cualitativa en general, y narrativa en particular. Junto a Francisco, construimos una Producción Narrativa que operó como *punto teórico de partida* para el análisis que da respuesta a la pregunta de mi investigación, al señalar las formas en las que las apuestas de estas *pedagogías otras* dialogan de manera transversal con los seis criterios que componen toda práctica pedagógica docente: contexto, subjetivación docente, saber-hacer, reflexión, cotidianidad y transformación. Con este trabajo, hago explícito mi compromiso ético y pedagógico, como docente en constante formación, por imaginar otras formas de sentir, pensar y hacer educación.

Palabras clave:

Pedagogías Cuir/Queer; Práctica Pedagógica; Heteronormatividad; Teoría Cuir/Queer; Producciones Narrativas.

Abstract:

Talking from my experience, as a queer student and teacher of sexual dissidence, I start the research recognizing a latent issue in our educational environments: The school is a place where there is not yet possible to imagine a diversity of realities, those that do not fulfill (hetero) normativity's criteria. From this outlook, our pedagogical practices become instruments way more essentials, either by promoting an exclusionary logic of heterosexual system (flores, 2018), or in the other hand, to transform schools into spaces that make every life worthwhile (Butler, 2002). Under this assumption, I pretend to explore among teacher Francisco, expert of sexual dissidence, the experience of their teaching being influenced by ethical commitments of queer pedagogies. In response, I formule this research: How have queer pedagogies affected the practice of social sciences and philosophy in basic and middle education at Soacha? And I set out to analyze the interaction between the teacher's experience, with seven key features in order to fondly understand it. The method that encouraged me to carry out the investigation consists in narrative productions, conceived as transgressive approaches conducting in general in a qualitative way and particularly narrative. Together with Francisco, we built a narrative production that served as the theoretical starting point for the analysis that addresses my research question; Pointing out the ways how the innovation provided by these "other pedagogies", discuss in a transversal perspective with the six criteria that shape every teaching training: context, teaching subjectivation, Knowledge-practice, reflection, everyday life and transformation. In this academic text, I show full ethical commitment as a teacher in constant evolving and through this work, I imagine alternative ways to feel, think, and do "other educations".

Key Words:

Cuir/Queer Pedagogies; Teacher Training; Heteronormativity; Cuir/Queer Theory; Narrative Productions.

Índice

Agradecimientos:	2
Resumen:	4
Abstract:	5
Índice:	6
Introducción:	8
La (hetero)normalidad: el problema de la ignorancia como política de conocimiento.....	11
Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: mi apuesta por imaginar otra educación.....	14
Capítulo 1. ¿Y qué es eso de las pedagogías cuir?.....	17
Introducción.....	17
La historia de una palabra: Una mirada hacia el pasado del término queer/cuir.....	19
La pedagogía es una cosa bastante cuir: ¿qué imaginamos cuando pensamos en la enseñanza?.....	25
¿Y qué es eso de las pedagogías cuir?: otras formas de sentir, pensar y hacer educación	28
El corazón de la enseñanza: nuestra práctica pedagógica docente.....	34
Capítulo 2. Producciones narrativas: una técnica barata para la escritura de nuestras experiencias.....	40
Introducción.....	40
Producciones narrativas: una propuesta metodológica transgresora.....	41
Artesanalidad docente y desechos epistemológicos: los talleres narrativos.....	43
Teorizar junto a le profe Francisco: nuestro trabajo de campo.....	46
Escritos heréticos: una técnica barata de escritura.....	49
Escritos heréticos: memorias de un profe marica.....	50
Capítulo 3. Cuirrizar la práctica pedagógica: reflexiones sobre nuestro quehacer docente.....	66
Introducción.....	66
Herramientas analíticas: el análisis narrativo y la perspectiva interseccional.....	67
Cuirrizar nuestras prácticas: tejiendo significados.....	68
Contexto y subjetivación docente.....	69
Saber-hacer y reflexión.....	72
Transformación y cotidianidad.....	74
Entonces.....	76
Capítulo 4. Para seguir caminando: hacia una utopía cuir en la escuela.....	78
Primeras reflexiones: mis aprendizajes.....	78
Aprendizaje 1: reflexiones epistémicas.....	79
Aprendizaje 2: reflexiones metodológicas.....	80
Aprendizaje 3: reflexiones analíticas.....	82
Para seguir tejiendo: futuras investigaciones.....	83
El llamado a seguir soñando: por una utopía cuir en la escuela.....	84
Referencias.....	86
Anexos:	92
1. Dislocar la escuela, cuirrizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica docente:.....	92

a. Cronograma.....	107
b. Explicación del proyecto y Consentimiento informado.....	110
c. Taller 1: (re)construyendo la experiencia.....	119
d. Taller 2: Testimonios residuales.....	122
e. Frases movilizadoras.....	126
f. Carta a le profe Francisco.....	127
g. Matriz de análisis narrativo: estructura.....	129
h. Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual en el taller (re)construyendo la experiencia.....	130
i. Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual en el taller Testimonios residuales.....	131
j. Guía para la modificación de datos sensibles.....	132
k. Autorización para la toma y exposición de material fotográfico, de sonido y audiovisual de los talleres narrativos.....	134
l. Autorización para la exposición de los productos de los talleres narrativos.....	136

Introducción:

“El colegio es la primera escuela de violencia sexual”.

Paul Preciado

“Todo conocimiento y toda ignorancia supone una forma de violencia, una de las más difíciles de reconocer, la que hace del otro una vida despreciable o inexistente”.

val flores

“La educación, que nunca es aséptica, puede estar tanto al servicio de la transformación social como al servicio de la inmovilización y la reproducción social”.

Paulo Freire

Una de mis amistades más cercanas escribió el texto “Me reconozco en construcción”, publicado en el libro *Antología Marica* (2019). En él, existe un párrafo muy poderoso que deseo recordar en este apartado:

“Me acuerdo que para el colegio siempre fuimos un problema, porque qué grave es ver a cinco niños amanerados, ¡qué inútiles fueron para manejar toda la falta de educación que había en nuestros compañeros! Porque me acuerdo que jugaban a pegarnos balonazos por puntos, que teníamos miedo a pasar por ciertos lugares, que a uno de mis mejores amigos le decían “la reina” por una obra de segundo de primaria y pues sí, ahora es toda una reina y ellos probablemente igual de idiotas. Recuerdo que nunca íbamos al baño solas, que con el tiempo nos fuimos cansando de quedarnos calladas, hasta que mal o bien se acostumbraron a nuestra presencia, a que saliéramos en todas las izadas de bandera, que uno de nosotros fuera el personero. Nos les embutimos por los ojos para que nos notaran, nos detallaran” (Merchán, 2019, pág. 77).

Esta es una voz que habla desde la herida. Una marca forjada por la imposibilidad de imaginar en la escuela a niñas con el ala rota, a quienes nos queda corto el mundo heterosexual que ha sido pensado e impuesto para nosotres. Es el recuerdo de una lucha que pasa por las corporalidades de nuestras vidas invivibles, que desestabilizan

el orden normalizador de la pedagogía al cuestionar sus estrategias de sanción, domesticación y eliminación de la diferencia. Es un acto de resistencia que parte del “embutirse por los ojos” a un mundo que no se atreve a vernos, que no puede nombrarnos, que no quiere reconocernos. Es el lugar desde donde hablo, pienso, escribo y teorizo como profe¹ en formación.

Mi experiencia educativa ha estado inevitablemente atravesada por mi disidencia sexual. Durante mis años escolares hice parte del grupo de “las maricas” del colegio. Esta marca se inscribió en mi piel con mayor fuerza una vez ingresé al bachillerato. A diferencia de varias de mis amigas, yo no habité la maricada como una forma de resistencia en medio de la hostilidad de nuestro entorno masculinizado. Yo fui, más bien, lo que coloquialmente se conoce como “una marica bien portada”: *el niño que, aunque se sabía que era rarito, no hacía escándalo alguno, pasaba sus asignaturas sin problema, participaba en varias actividades extracadémicas, no generaba conflictos, se acoplaba a la norma del uniforme sin reparos y, más importante aún, no tocaba el tema de su sexualidad; claro que ese secreto a voces siempre era una compañía que llevaba a mis espaldas.*

No tuve un romance de colegio, aunque sí experimenté el enamorarme secretamente de un muchacho e, incluso, de un amigo. Controlé, con ciertos tintes de vergüenza y asco, el deseo despertado en mí por *los* profesores de inglés y educación física en mis años de pubertad. Anhelé ser le protagonista de aquellas aventuras sexuales ficticias que mis amigas compartían durante los espacios del descanso. Consideré la vida religiosa como una salida segura al inevitable futuro de soledad y rechazo al que me conduciría mi deseo. Quise restarle peso a esa marca de “gay” y participé en cada izada de bandera que pude, fui catequista, misionero, representante de curso y personero. Aprendí a frentear las preguntas incómodas e inquisitivas sobre el misterio de mi existente o ausente “homosexualidad”, así como las suposiciones morbosas de mis compañeros por la aparente e inquietante intimidad sexual entre mi grupo de amigas y yo. Recibí el apoyo y el cuidado de algunas de mis profes en pro de mi diferencia y encontré un amor particular dirigido a la docencia.

Me gradué y comencé a estudiar una licenciatura: yo *decidí* ser profe. En la universidad, abracé mi derecho a habitar mi maricada. Exploré mi deseo al dejar

¹ Uso la palabra “profe” porque este término me permite apelar a una ambigüedad de género que no hace claro si me refiero a “un” o a “una” docente. Asimismo, este diminutivo del título “profesor/a” es una apuesta transgresora por desestabilizar la superioridad epistémica que guarda la figura docente al pretender hacerla más cercana.

atrás viejos temores y enfrentar cara a cara gruesas inseguridades. Empecé a curiosear los coqueteos entre los saberes académicos y las experiencias y reflexiones de las disidencias sexogenéricas. Hice nuevas amistades, con quienes aprendí a compartir mi vulnerabilidad. Me topé con las teorías cuir y sus curiosos aportes dentro de los debates actuales en educación. Me enamoré y, así como encontré mi eroticidad de formas que nunca había contemplado, también probé lo amargo de un amor encadenado en el secreto del armario. Lloré, sufrí, odié, me disculpé, perdoné, volví a querer y continué. Experimenté la escuela, ahora como docente, con sus sinsabores y sus recompensas, y aposté por imaginar una educación diferente a la que yo habité.

Es con base a esta experiencia, a *mí* experiencia, que hoy construyo este trabajo. “El modo como escribimos”, nos recuerda val flores (2019), “tiene que ver con nuestras elecciones teóricas, instituciones políticas y atmósferas afectivas” (pág. 45). Por ello, hablo desde mi lugar como una profe cuir y marica para quien la vivencia de su disidencia sexual ha sido más que una simple orientación del deseo, porque ser maricón en un mundo hecho para la heterosexualidad hace que debamos sobre-vivir, re-pensar y re-imaginar otras formas de existir y de saber. Escribo desde la primera persona en una escuela de ciencias humanas, pues reconozco que la construcción del conocimiento se da de forma localizada y particular, antes que universal y objetiva. Entonces, en vez de pretender por un saber fuera de mí mismo, le apuesto a un conocimiento que es situado, influenciado contextualmente y que pasa principalmente por mi cuerpo².

Asimismo, una parte importante de mis modos de escritura yace en el uso disruptivo del lenguaje, al emplear la letra “e” para *romper* el género gramatical de ciertas palabras dentro del español. Con esta apuesta, lejos de pretender una inclusión neoliberal de las disidencias sexogenéricas dentro del lenguaje, busco desestabilizar la naturalización del universal masculino como punto de referencia hegemónico, el marco binario *generizado* en la cápsula masculino/femenino y la presunta esencialidad neutral *per se* de todo lenguaje. Si las palabras actúan como catálogos de posibilidades de la existencia, como reflexiona Dona Haraway, entonces mi apuesta por un lenguaje disruptivo es un acto político, académico y estético

² Empleo la “e” en la palabra “cuerpe”, particularmente, como una propuesta de apertura a la abyección corporal: es un ejercicio de inteligibilidad que busca imaginar las existencias de otras corporalidades más allá de la generización de “los cuerpos” y “las corpas”, sus normatividades estéticas, afectivas, materiales y discursivas.

dirigido hacia el cuestionamiento de los mismos términos que usamos para cifrar lo que entra y sale de nuestros marcos de inteligibilidad dominantes: aquello que podemos pensar, imaginar, sentir, desear, reconocer como existente. Una vez dicho esto, me parece apropiado continuar con esta apuesta académica.

La (hetero)normalidad: el problema de la ignorancia como política de conocimiento

“Lo pedagógico es cultural y lo cultural es pedagógico”, escribe Tadeu Da Silva (1999). Esta consigna es interesante en tanto nos permite imaginar un puente que conecta a dos esferas aparentemente desligadas una de la otra: la esfera de lo cultural y la esfera de lo escolar. “Es desde esa perspectiva”, continúa Da Silva (1999), “que los procesos escolares se vuelven comparables con los procesos de los sistemas culturales extraescolares” (pág. 30). En otras palabras, nos es posible comprender cómo aquello que sucede en la escuela se inscribe en y transforma los marcos culturales, en tanto estos también se inscriben en ella y la transforman de diversos modos. Este enfoque, por tanto, nos resulta de mucha ayuda para analizar los sucesos ocurridos en Colombia durante las marchas del 10 de agosto de 2016 (El Tiempo, 2016).

A lo largo del territorio nacional, en ciudades capitales como Bucaramanga, Medellín, Barranquilla, Cartagena, Cali y Bogotá, miles de personas se aglomeraron en las plazas públicas para manifestar su rechazo a las cartillas de “Ambientes escolares libres de discriminación”, que abordaban asuntos relacionados a las identidades, expresiones de género y orientaciones sexuales no heterosexuales en la escuela. Estas cartillas, dirigidas a los docentes, hacían parte del cumplimiento del gobierno nacional sobre lo demandado por la sentencia T-478 de 2015, caso Sergio Urrego, donde se exigía al establecimiento la revisión de los manuales de convivencia escolares de todos los colegios del país para así “garantizar que los mismos [fueran] respetuosos con la orientación sexual y la identidad de género” (El Espectador, 2016).

Como lo explica el profe John Vargas (2019), estas movilizaciones se articulan con otras vividas en México y Perú alrededor de discursos en defensa de “la familia”, la “protección” de los niños y la lucha contra la “ideología de género”. En nuestro caso, las narrativas de las manifestaciones develaron una marcada negatividad dirigida al abordar *ciertos tipos* de sexualidades dentro de la escuela. “[...] la

sexualidad es cuestión de los papás no del colegio, que es donde aprenden historia, geografía, matemáticas, pero no para que los eduquen sexualmente (sic)”, afirmó el pastore Miguel Arrázola durante las protestas (El Tiempo, 2016). Esta acción de negación podemos entenderla de forma más clara bajo la óptica de la normalidad como política de conocimiento (Britzman, 1995).

La normalidad, más que sólo verla como aspectos comunes y cotidianos de la vida diaria, podemos entenderla como un marco de referencia estático, binario y naturalizado(r) que define todo aquello que podemos conocer, pensar, imaginar y vivir al marcar los límites con aquella *otredad* que es irreconocible, impensable, inimaginable, invivible. Esta estructura de conocimiento organiza nuestro mundo bajo categorías fijas y jerárquicas de lo correcto y lo incorrecto; lo natural y lo antinatural; lo normal y lo abyecto; lo pensable y lo inimaginable, atravesados por los vectores de la raza, la clase, el género, la sexualidad, la nacionalidad, entre otros. “La normalidad es un orden que se rehúsa a imaginar la misma posibilidad del Otro, precisamente, porque la producción de la Otredad como el afuera es central para su propio autoreconocimiento”, nos recuerda Deborah Britzman (1995, pág. 21).

Ese orden paradójico de la normalidad, que necesita *crear* y *señalar* a ese otre del que se diferencia, pero que al mismo tiempo debe *negarle* la posibilidad de existir dentro de sus límites materiales y discursivos, porque es *impensable* imaginar su existencia en el mundo *normal*, se construye a partir de la cristalización de puntos hegemónicos de referencia naturalizados y deseables para habitar en el mundo. En nuestro contexto occidentalizado, lo normal es *ser* hombre, blanc(o), heterosexual, adult(o), de clase media-alta, ciudadan(o), con capacidades físicas, independiente, autónom(o), productiv(o): un Robinson Crusoe digno de la posmodernidad. Pero cuando los cuerpos se alejan, no encajan o rechazan de tajo dicho imaginario, son vidas que se relegan a los límites de lo ininteligible: son vidas, saberes y cuerpos *anormales*, cuya existencia es negada y despreciada desde el privilegio que otorga habitar en o muy cerca de la norma, y cuya otredad debe ser reafirmada para legitimar el orden jerárquico que ubica lo normal arriba y lo anormal abajo (y los posibles matices entre ambos, ni siquiera logran ser imaginados).

Asimismo, menciono que la normalidad también es una política de conocimiento en tanto implica que se privilegie una única forma de conocer, pues decide qué es aquello que *puede* conocerse, por qué conocerlo, para qué hacerlo y cómo podemos llegar a ese conocimiento (Lopes Louro, 2019). Así, el

funcionamiento de la normalidad como política de conocimiento se da a partir del ejercicio de la ignorancia, entendida esta no como alusión a la “falta” o a la “carencia” de un saber, sino como una *negación*, una *resistencia*, a la posibilidad de otras formas de conocer y de construir conocimiento. “La ignorancia es un efecto de un modo de conocer, que legitima una forma, pensamiento, deseo y ser al negar la posibilidad de su opuesto y los matices entre ambos”, reflexiona val flores (2018, pág. 20).

En el marco de las manifestaciones de agosto de 2016, la normalidad de les manifestantes no sólo se vio amenazada por abordar una posible educación para la sexualidad en la escuela, sino a que dicha posibilidad fuera de tipo no-heterosexual. Esto, como explica val flores (2018), nos permite entender que la heterosexualidad, lejos de ser únicamente una orientación del deseo, se posiciona como “un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo” y su habitar en el mundo (pág. 18). Así, podemos hablar de una (hetero)normalidad³ que opera desde la ignorancia como política de conocimiento, en tanto dicho ejercicio de rechazo impide la posibilidad de imaginar otras vidas, cuerpos y deseos no heterosexuales en la sociedad en general, y en las escuelas en particular.

“Les niñas raritas no tenemos la misma posibilidad de encontrar en la escuela un mundo para crecer y vivir”, escribe le profe Alanis Bello Ramírez (2018, pág. 113). Y no se equivoca: cuando evitamos lugares por temor a ser violentados; cuando nuestras performatividades son reprendidas por les profes al citar la norma desde las fórmulas “hábleme como un varoncito” o “así no juegan las niñas”; cuando debemos vivir nuestro deseo bajo la sombra, pues la luz implica muchas veces señalamiento y recriminación; cuando a nosotres se nos increpa sobre nuestras prácticas sexuales y el origen de nuestros deseos desde las voces del asco y la corrección; cuando en clase no se habla de otras formas de vivir le cuerpe, de entender el amor, de construir nuestras identidades, o sólo estas posibilidades existen dentro del discurso del estereotipo, el sufrimiento o la vergüenza, se devela un problema que sigue latente en nuestros entornos educativos: **la escuela es un espacio en el que todavía no es**

³ Mi intención de partir la palabra con los paréntesis yace en reconocer y resaltar que, pese a que la normalidad está innegablemente atravesada por el vector de la heterosexualidad obligatoria, naturalizada y deseable para les cuerpos, esta no deja de lado las intersecciones con las categorías de raza, clase, género, nacionalidad, (dis)capacidad, que también constituyen a la normalidad y sus procesos. Por tanto, pensarse la (hetero)normalidad es reconocer la complejidad de un sistema de matrices de opresión que se interseccionan y operan de diversos modos, dialogantes unos con otros, y que demandan un abordaje situado, particular e interseccional.

posible imaginar realidades que no cumplan con los parámetros de la (hetero)normalidad.

Muchas niñes con el ala rota habitamos esta realidad en carne propia dentro del colegio. Hoy regreso a este espacio como una profe con un compromiso ético, político y pedagógico que me acompaña: hacer de la escuela un espacio donde todas nuestras vidas valgan, donde todas nuestras vidas sean vivibles. ¿Cómo confrontar, entonces, esta realidad en la escuela desde mi lugar como profe marica? ¿Qué han pensado y hecho otros profes dentro de la escuela? ¿Qué límites y posibilidades de transformación yacen en las apuestas de nuestra práctica pedagógica docente? ¿En verdad es posible re-imaginar otras formas de habitar la enseñanza?

Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: mi apuesta por imaginar otra educación

“Problematizar la educación”, como escriben Carrera, Cid & Lameiras (2018), “obliga necesariamente a interrogar las prácticas pedagógicas de la *(hetero)normalidad*” (pág. 60)⁴. Durante mis últimos dos años dentro del pregrado, me interesé por las pedagogías cuir como unas apuestas éticas y pedagógicas enfocadas a imaginar otras formas de sentir, pensar y hacer educación, particularmente desde los procesos de enseñanza que acompañan toda práctica pedagógica docente. Este interés, como exponen Vázquez (2021) y Catalán-Marshall (2022), ha sido compartido por diversos investigadores que se han preocupado por entretejer la relación entre la práctica pedagógica de los docentes y las posibilidades analíticas y transformadoras de las pedagogías cuir para cuestionar y desestabilizar la (hetero)normalidad en los ambientes escolares. Por supuesto, estas investigaciones son todavía algo escasas en Latinoamérica, sin mencionar aquellas que se preocupen en trabajar sobre estos temas desde las mismas voces de los profes: todos hablan de educación, menos los mismos docentes (Flores, 2013).

Como nos recuerda Vázquez (2021), “[por] medio de la *acción docente* se pretende *irrumper* para desestabilizar las normatividades que nos sujetan” (pág. 5), y es por ello que, con base en la potencialidad existente entre la práctica pedagógica docente y las pedagogías cuir, propongo la siguiente pregunta de investigación para responder a lo largo de mi escrito: **¿De qué forma las pedagogías cuir han impactado sobre las prácticas pedagógicas en el aula de una docente de**

⁴ El cambio en la cita de “normalidad” por “(hetero)normalidad”, además de la cursiva, es mío.

ciencias sociales y filosofía de educación básica y media en Soacha? Para ello, trabajaré junto a le profe Francisco⁵, una docente de educación básica y media en el área de ciencias sociales y filosofía, quien teoriza sus apuestas pedagógicas a partir de su experiencia particular, en diálogo con los aportes de las pedagogías cuir. Asimismo, propongo los siguientes objetivos de investigación para lograr dar respuesta la pregunta planteada más arriba:

Objetivo general:

- *Analizar* las formas en las que las pedagogías cuir han impactado sobre la práctica pedagógica en el aula de le profe Francisco.

Objetivos específicos:

- *Identificar* las principales apuestas que caracterizan a las pedagogías cuir y su relación con la práctica pedagógica en el aula.
- *Reconstruir* la experiencia de la práctica pedagógica de le profe Francisco a partir de la construcción de una Producción Narrativa escrita y visual.
- *Explorar* las relaciones entre las pedagogías cuir y la práctica pedagógica en los ejercicios de enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía en el aula de le profe Francisco.
- *Crear* un taller dirigido a los estudiantes de las licenciaturas de filosofía y ciencias sociales de la Universidad del Rosario, enfocado en la (auto)reflexión de la práctica pedagógica en el aula desde las perspectivas y aportes de las pedagogías cuir.

En lo que respecta al cuerpo del escrito, mi tesis está organizada en cuatro capítulos más esta introducción. Para empezar, está el capítulo uno, titulado “¿Y qué es eso de las pedagogías cuir?”, donde busco identificar las principales apuestas que caracterizan a las pedagogías cuir y su relación con la práctica pedagógica en el aula. Para ello, realizo una reconstrucción teórica de los conceptos “cuir” y “pedagogía”, para luego pasar a indagar las principales características y aportes de estas *pedagogías otras* en diálogo con diversos autores. De esta aproximación, sugiero una definición parcial de “pedagogías cuir” para trabajar a lo largo de la tesis. Asimismo, abordo de forma especial el concepto de práctica pedagógica y su estrecha relación con las apuestas de estas otras formas de sentir, pensar y hacer la enseñanza.

⁵ Junto con le profe, cambiamos su nombre real para proteger su identidad según los acuerdos establecidos y las consideraciones éticas de mi investigación.

El segundo capítulo se titula “Producciones Narrativas: una técnica barata para la escritura de nuestras prácticas”. Con él, pretendo, por un lado, reconstruir la experiencia de la práctica pedagógica de le profe Francisco a partir de la construcción de una Producción Narrativa escrita y visual y, por otro lado, presentar en qué consistió emplear las Producciones Narrativas como metodología y técnica de investigación, al abordar sus características, formas, fases y aplicación dentro del trabajo de campo realizado junto a le profe. Este capítulo tiene una relevancia particular en tanto incluye la Producción Narrativa de le profe Francisco como un punto de partida teórico que da sentido a mi investigación.

El tercer capítulo lo llamé “Cuirrizar la práctica pedagógica: reflexiones sobre nuestro quehacer docente”, donde pretendo analizar las formas en las que las pedagogías cuir han impactado sobre la práctica pedagógica en el aula de le profe Francisco. Para ello, exploraré las relaciones entre las apuestas de las pedagogías cuir y la práctica pedagógica en las formas de enseñanza de le profe Francisco, con una especial atención en las asignaturas de ciencias sociales y filosofía, aunque en un constante diálogo con sus haceres diarios dentro de la escuela. Emplearé el análisis narrativo como herramienta analítica desde una perspectiva interseccional para entrar en diálogo con su Producción Narrativa y al tomar como puntos de discusión las seis categorías que componen la práctica pedagógica docente, así como las siete apuestas que engloban mi definición provisional sobre las pedagogías cuir.

Finalmente, el último capítulo se titula “Para seguir caminando: hacia una utopía cuir en la escuela”. En él, presento tres aprendizajes a modo de reflexión sobre los puntos clave dentro de mi proceso de investigación: lo epistemológico, lo metodológico y lo analítico. Asimismo, reservo una sección para futuras investigaciones a partir de lo encontrado dentro de mi investigación, donde sugiero seis posibles abordajes para próximos trabajos académicos. Finalmente, cierro el capítulo con una reflexión frente a qué implica imaginar una utopía cuir en y desde la escuela y cómo mi aporte para construir este sueño encuentra un inicio en la presentación de una propuesta de taller, dirigido a les estudiantes de las licenciaturas de filosofía y ciencia sociales de la Universidad del Rosario, enfocado en la (auto)reflexión de la práctica pedagógica en el aula desde las perspectivas y aportes de las pedagogías cuir.

Entonces, y uniéndome a la invitación de Mercedes Sánchez-Sáinz (2019), ¿nos atrevemos a sentir, pensar y hacer otra educación?

Capítulo 1. ¿Y qué es eso de las pedagogías cuir?

“La acepción actual del término [queer] hace que la prohibición y la degradación inviertan su sentido, engendren un nuevo orden de valores, una afirmación política que parte de ese mismo término que en su acepción anterior tuvo como objetivo último erradicar precisamente tal afirmación”.

Judith Butler

“No queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie. Reclamamos una pedagogía del caos en lo que los espacios educativos se convierten en una plataforma abierta de resistencia”.

Mercedes Sánchez-Sáinz

“[...] podemos comprender las prácticas pedagógicas como prácticas de visualización que, en tanto educadorxs, configuran nuestro campo de acción-visión, nuestro marco de inteligibilidad, nuestras zonas de ceguera”.

val flores

Introducción

Este capítulo lo escribo en relación con una experiencia que me acompañó durante la escritura de mi tesis. Cada vez que alguien me preguntaba cuál era el tema de mi proyecto, siempre me topé con caras de sorpresa y desconcierto cuando respondía: “sobre práctica pedagógica docente y pedagogías cuir”. “¿Pedagogías qué?”, me preguntaban al instante. Debo confesar que esto no me sorprendió en lo absoluto: ciertamente, acompañar al complejo y amplio concepto de “pedagogía” -además de formularlo en plural- con un término sumamente *exótico, raro, incómodo*, como lo es “cuir”, no podía generar una respuesta mejor. Esta circunstancia de desorientación me hizo reflexionar para quién estoy escribiendo y de qué formas lo hago. Aunque lo cuir parece ser una cosa deliberadamente ambigua, no por ello debe ser inalcanzable. Por eso, pensé en construir este capítulo, con la intención de despejar algunas dudas acerca de cómo poder entender lo cuir desde cierta perspectiva; cómo se une este término con la(s) pedagogía(s); a qué me refiero cuando menciono “las pedagogías

cuir”: cuáles son sus apuestas, características, posibilidades y límites; y cómo estos puntos pueden desembocar en una parte fundamental de todo proceso de enseñanza: nuestras prácticas pedagógicas docentes en el aula.

Es posible que no haya nada menos cuir que tratar de encerrar a lo cuir en barreras epistémicas estrictamente rígidas, como lo ha reflexionado Alanis Bello Ramirez (2023). Por ello, y para que este capítulo pueda ser comprendido de la mejor manera, debo aclarar que no pretendo la cristalización conceptual de aquello que podemos llamar “lo cuir” y su aparente conjugación con “la(s) pedagogía(s)”. Más bien, parto del deseo de cartografiar un camino que no tiene fin: apelo a una construcción viva del conocimiento que no termina con una sentencia, sino que se (des)arma de forma constante a través de la pregunta como desestabilización de toda certeza. Este es un capítulo que proporciona una serie de herramientas conceptuales y teóricas momentáneas que me parecen útiles e interesantes para imaginar otras formas de sentir, pensar y hacer educación desde mi lugar como profe en constante formación. Así, y con el fin de hilar este texto al corpus de mi investigación, el objetivo de este capítulo es identificar las principales apuestas que caracterizan a las pedagogías cuir y su relación con la práctica pedagógica en el aula.

Para ello, organicé el capítulo en cinco apartados que dibujan la ruta que utilicé para construir el estado del arte y el marco teórico de mi trabajo. En el primer apartado exploro el pasado del término cuir, al seguir sus genealogías callejeras y teóricas, además de explicar su acepción castellana y su carga utópica como apuestas claves dentro de mi escrito. Luego, en el segundo apartado me acerco al concepto de pedagogía, al navegar por sus cargas históricas, críticas, (re)productivas y transformadoras que la componen como concepto, disciplina y práctica de la enseñanza. En el tercer apartado, a partir del diálogo con varios autores, recopilé siete apuestas que considero útiles para comenzar a rotular ese asunto de las pedagogías cuir y sugiero una “definición provisional” para entenderlas en el marco de mi investigación. Asimismo, en el cuarto apartado profundizo sobre el componente de la práctica pedagógica docente que atraviesa toda teorización sobre las pedagogías cuir y resalto su carácter transformador para construir otras formas de sentir, pensar y hacer educación. Finalmente, en el quinto apartado concluyo con unas reflexiones sobre las principales ideas del capítulo.

La historia de una palabra: Una mirada hacia el pasado del término queer/cuir

Sayak Valencia (2015) nos recuerda que “todo término contiene un archivo epistémico, racial, cultural, de clase, de género, geopolítico” que lo compone (pág. 20), y el término “queer/cuir” no es la excepción. Aunque he utilizado el vocablo castellano “cuir” con mucha recurrencia en mi texto, y lo haré a lo largo de toda mi tesis, me parece oportuno regresar en este apartado a la acepción “original”⁶ del inglés, es decir, a la palabra “queer”. Este vocablo de origen anglófono y cuyas raíces lingüísticas están presentes en las lenguas germanas, se ha caracterizado por llevar consigo una definición negativa y peyorativa. Lo “queer” siempre ha cargado la marca de lo extraño, lo desviado, lo excéntrico, lo estrambótico, lo sospechoso -moralmente hablando-, lo mentiroso, lo falso, lo torcido, lo descolocante, lo inimaginable, lo *anormal*. Por ejemplo, “queer street” era una expresión en la Inglaterra victoriana para hacer alusión a una situación económicamente agobiante, precaria, salida de lo habitual (Valencia, 2015).

Pero “queer” también era un término utilizado para resaltar una otredad abyecta, antinatural y enferma sobre la esfera de la sexualidad humana. “Queer servía para señalar [...] a aquellos cuerpos que escapaban a la institución heterosexual y sus normas”, escribe Paul Preciado (2009, pág. 4). Para el siglo XIX, lo “queer” acogía a “los invertidos, el maricón, la lesbiana, el travesti, el fetichista, el sadomasoquista y el zoofilo. El *insulto queer* no tenía un contenido específico: pretendía reunir todas las señas de lo abyecto” (Preciado, 2009, pág. 4). Dicho insulto constituía una marca performativa sobre los cuerpos de unos sujetos señalados y construidos como otros fuera de la esfera de la sexualidad normal, es decir, de aquella guiada por una heterosexualidad natural, obligatoria y deseable (Valencia, 2015).

Sin embargo, “la historia política de una injuria es también la historia cambiante de sus usos, de sus usuarios y de los contextos que habla” (Preciado, 2009, pág. 4). Para los años ochenta y noventa del siglo XX, la palabra “queer” tuvo

⁶ Marco las comillas sobre esta palabra porque estoy de acuerdo con lo que dice Colling (2019), citada por Trujillo (2022), frente a que “es muy difícil pensar que existe una nacionalidad específica para los estudios *queer*” (pág. 31). Sin embargo, es necesario que reconozcamos la carga epistémica y lingüística de la palabra *queer* en su acepción anglófona como un término que posee un pasado geopolítico y contextual particular del que no se puede separar; aunque ello no implica una imposibilidad teórica y política de imaginar otras formas de re-tomarlo.

una irónica *torsión* en su cadena significativa, pues ya no sólo reconocía un pasado atravesado por la deshumanización, sino que reclamaba ese lugar de la injuria como un escenario de enunciación, reconocimiento, resistencia y (auto)crítica frente a un mundo hostil ante la diferencia. “¿Cómo es posible que una palabra que indicaba degradación haya dado un giro tal que termine por adquirir una nueva serie de significaciones afirmativas?”, se pregunta Butler (2002, pág. 311), y dicho cuestionamiento sobre el carácter en disputa del término “queer” puede responderse en los legados callejeros y teóricos que intervinieron en la reelaboración política y académica de esta palabra (Valencia, 2015; Trujillo, 2022; Carrera-Fernandez, Cid-Fernandez & Lameiras-Fernández, 2018).

Sus genealogías callejeras, como bien lo explican Valencia (2015) y Trujillo (2022), surgieron del encuentro de aquellas vidas orilladas a la precariedad⁷: los cuerpos racializados, no binarios, no heterosexuales, en tránsito, seropositivos, migrantes, (dis)capacidades, empobrecidos, o en otras palabras, *les autres dentro de la otredad*, fueron quienes reclamaron una vida digna de ser vivida alrededor de su marca como “queers”. Este reclamo, por medio de la movilización y la protesta en la calle, se dio en el caótico contexto de los años ochenta: las políticas de apertura económica neoliberales habían debilitado las apuestas sociales de los estados de bienestar; el mundo atravesaba una crisis sanitaria por la pandemia del vih/sida, que agudizaba prejuicios sobre la sexualidad y la discriminación a los cuerpos contagiados o sospechosos de estarlo; y los movimientos sociales de los años sesenta y setenta atravesaban una crisis de representación dentro de sus luchas políticas, sin mencionar sus sacudidas epistémicas, resultado de la crítica radical (Valencia, 2015).

La herencia de estas “multitudes queer” (Valencia, 2015) radicó en una demanda por la autonomía política, la organización asamblearia y la autogestión para actuar en la calle; empleó la acción directa (*in your face*) para luchar en contra de la invisibilización y el silencio ante los cuerpos disidentes de género y sexualidad mediante estrategias como la performance; sostuvo una crítica a la normalidad, que estructura los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales que priorizan unas

⁷ La precariedad, como escribe Butler (2015) es “una muerte lenta, [...] un tiempo dañado o una exposición a la pérdida arbitraria, a los daños o a la indigencia que escapa a nuestras manos” (pág. 73); es la distribución dispareja de la desigualdad humana (Vargas Rojas, 2018): es el abandono de lo otro al sufrimiento en el mundo. No obstante, también es la fuerza política y el punto del encuentro de los cuerpos en y desde los márgenes que moviliza la exigencia de un mundo donde todas nuestras vidas *puedan* valer.

vidas por encima de otras; apeló por la ruptura de los binarismos sexuales y de género que regían parte de la aparición e inteligibilidad de los cuerpos en el espacio público; defendió la necesidad de emplear en la protesta social un lente antirracista, antisexista y anticlasista que redireccionara el encuentro de la lucha política, ya no alrededor de identidades claras y definidas, sino ante puntos de intersección que debían ser abordados desde diferentes focos. Organizaciones estadounidenses como *AIDS Coalition to Unleash Power (ACT UP)* o *Queer Nation* (Nación Queer), por ejemplo, emplearon y propusieron estas estrategias y demandas alrededor de la lucha contra el abandono estatal, la discriminación y la desinformación por y sobre la pandemia del vih/sida (Trujillo, 2022, pág. 37).

Aunque gran parte de la narrativa de los activismos de las “multitudes queer” predominan en países anglófonos del norte global, como Estados Unidos y Reino Unido (Trujillo, 2022), podemos encontrar algunos vestigios en nuestro contexto colombiano. Elizabeth Castillo Vargas (2018) en su libro *No somos etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia*, menciona aspectos propios de estas formas de acción política “queer”, como las luchas de reivindicación sindical a finales de los setentas y principios de los ochentas, lideradas por los activistas gay León Zuleta y Manuel Velandia; la exigencia de derechos sobre la salud para las personas más afectadas por la pandemia del vih/sida, desde las voces de hombres gays y mujeres trans; y la no menos importante crítica “al heterocentrismo arraigado a la cultura, la heterosexualidad obligatoria y la rigidez de los roles de género” señalados por activistas lesbianas feministas (Castillo Vargas, 2018, pág. 62).

Desde las academias, lo “queer” se (re)configuró como un giro epistémico basado en la *diferencia*: pasamos de preguntarnos por *le otre diferente*, a interrogarnos por *nuestra propia diferencia en medio de las diferencias de los demás*. Si todes somos diferentes, como nos recuerda Eve K. Sedgwick (1998), ¿de dónde salen las vidas, saberes y conductas llamadas “normales”? Y es precisamente desde la conceptualización e interrogación acerca de “la normalidad” que lo “queer” empieza a construir unos corpus teóricos y metodológicos que pretenden incomodar(nos) en medio de la tranquilidad que nos da lo incuestionado e incuestionable. Como bien reflexiona Irantzu Varela, citade por Trujillo (2022):

“[Si] lo normal es que los hombres hagan los trabajos mejor pagados; [si] lo normal es comer carne; [si] lo normal es que nosotras (las mujeres) cuidemos más; [si] lo normal es ser de una opción sexual o de la otra; [si] lo normal es que las niñas tengan vulva y los niños tengan pene; [si] lo normal es ser blanca, [entonces] lo normal es un sistema de normas para hacernos vivir en un sistema de dominación, de opresión y explotación... [haciéndonos creer] que es lo normal” (pág. 16).

Si bien lo “queer” ha tomado la esfera de la sexualidad humana como escenario predilecto para sus procesos de teorización, su objetivo también es complicar las cuestiones sociales, culturales, políticas y económicas con las que dialoga la primera (Da Silva, 1999, pág. 13). Las “teorías queer”⁸ se han caracterizado, como ya mencioné, por poner en jaque la noción de “normalidad” y preguntarse por los supuestos y las tecnologías que emplea para (re)producir y (re)interpretar el mundo. A partir de ahí, han pretendido: 1) romper con la lógica binaria, jerárquica y excluyente de nuestros marcos de inteligibilidad (público/privado; normal/anormal; heterosexual/homosexual; masculino/femenino; balque/racializado; opresor/oprimido; capacidad/(dis)capacidad); 2) cuestionar la noción ontológica y fija de las identidades y comprenderlas como aspectos fluctuantes, contextuales, ficcionales y múltiples; 3) implementar una perspectiva interseccional para la problematización, el análisis y la transformación del mundo social; 4) desnaturalizar la heterosexualidad al preguntarse tanto por ella como por otras formas de vivir la sexualidad y la identidad fuera del sistema sexo-género-deseo; 5) comprender al género y al sexo como nociones construidas histórica y culturalmente, no esencializadas, y diferentes y dialogantes entre sí; 6) luchar contra los procesos de asimilación de la diferencia al problematizar las nociones de “tolerancia” y “diversidad” neoliberales, propias de las políticas de identidad; y 7) propender por una (auto)crítica constante frente a cualquier proceso de normalización, incluso aquellos que se pueden gestar dentro de prácticas y conceptualizaciones proclamadas antinormativas (Valencia, 2015; Trujillo, 2022; Carrera-Fernandez, Cid-Fernandez & Lameiras-Fernández, 2018).

⁸ Escribo “teorías queer” para señalar, siguiendo a Trujillo (2022), que hablo de “un conjunto de diferentes teorizaciones que continúan en construcción, sin un objeto claramente definido y muchas voces distintas, incluso contradictorias en ocasiones entre sí” (pág. 42). Esto implica entender el conocimiento como algo vivo, cambiante y contingente, en lugar de verlo como una verdad muerta, estática y tautológica.

Asimismo, aunque las “teorías queer” no pretenden casarse con autores particulares, sí resaltan los aportes de teóricas como Gloria Anzaldúa, Teresa de Lauretis, Judith Butler, bell hooks, Eve Kosofsky Sedgwick o José Esteban Muñoz, que teorizan desde las academias inglesas del norte; o las voces de val flores, Paul Preciado, Gracia Trujillo o Sayak Valencia, quienes hablan desde las academias española y latinoamericanas, entre otras (Valencia, 2015; Trujillo, 2022). Así, en medio de esta genealogía de lo “queer”, basada en el encuentro entre voces del sur y del norte, de activismos múltiples y múltiples teorizaciones, me parece oportuno regresar a la acepción castellana “cuir”. Como una profe de la disidencia sexual que habla desde el sur global, parte de mi apuesta política y académica radica en reclamar la palabra “queer” y redefinirla en mi contexto, como bien apuntan Preciado (2009) y Valencia (2015).

La acepción “cuir”, como parte de una crítica genealógica del término “queer”, demuestra la apertura radical de esta palabra al abrirla para aquellos que quedamos fuera de su consideración desde su acepción inglesa, pero que a su vez esperamos encontrar cabida en ella (Butler, 2002). Si lo “queer nunca fue poseído plenamente, sino que siempre se retoma, se tuerce, se desvía”, como nos sugiere Butler (2002, pág. 318), entonces escribir “cuir” con “c” parte de ese ejercicio de (re)apropiación y (re)codificación que, en vez de negar la historicidad local y temporal del término anglosajón, pretende sumarle “un contenido geopolítico y una crítica radical no sólo desde las preferencias sexuales, sino desde las periferias económicas, raciales, de género, de diversidad corporal y funcional”, que une nuestros lenguajes políticos marcados como lo abyecto (Valencia, 2015, pág. 35; Preciado, 2009, pág. 6).

Lo cuir es un juego performático de la identidad, más que la cristalización de un sin fin de identidades en sí. Lo cuir es una *acción* desestabilizante, transgresora, disruptiva, *anormal*: es hacer extraño lo conocido al *cuestionar* los supuestos y tecnologías naturalizadas/naturalizantes que configuran lo que es normal y lo que no. Lo cuir es un punto de enunciación, reconocimiento y resistencia que reclama una postura (auto)crítica frente a los procesos que normalizan la exclusión a partir de la ignorancia como política de conocimiento. Lo cuir es una apuesta ética que pretende que todas nuestras vidas sean vidas vivibles, duelables, que importen. Lo cuir es un término en disputa que hoy *es* y mañana *puede dejar de ser*: la historicidad que limita sus (des)usos hoy, no amarra sus posibilidades y (des)usos

del mañana. “Lo cuir es un terreno fronterizo donde las clasificaciones raciales, de clase, de género y de sexualidad producen posiciones marginales desde las que se pueden agenciar resistencias a los muros materiales y conceptuales que nos dividen y nos separan” (Bello Ramírez, 2019, pág. 111). Lo cuir es un lugar (im)propio de encuentro para les maricas, les marimachas, les areperas, les locas, les travestis que *deseamos* hacer de la diferencia nuestra casa a partir de re-sentir⁹ lo cuir desde nuestros propios márgenes (Trujillo, 2022, pág. 31).

Bajo esta lógica *deseante*, que promete en el anhelo una futuridad diferente, donde todas nuestras vidas valgan, aparece la noción de lo cuir como utopía, trabajada por José Esteban Muñoz (2009). Para el autor, lo cuir *todavía no existe, todavía no es, todavía no ha llegado*: “[...] es un modo estructurante e inteligente de desear que nos permite ver y sentir más allá del atolladero del presente” (Muñoz, 2009, pág. 29). La potencialidad que esconde lo cuir se devela a partir de mirar hacia el pasado (lo ya-no-consciente), para encontrar en el ayer los vestigios de un anhelo por un mañana que aún no llega (lo-todavía-no-consciente) y que apela en el presente (lo no-totalmente-consciente) al carácter *performativo*, hacedor de la utopía, por y para el futuro. “Lo [cuir] es, esencialmente, un rechazo del aquí y el ahora, y una insistencia en la potencialidad o la posibilidad concreta de otro mundo” (Muñoz, 2009, pág. 30). La base de la *utopía cuir* es la esperanza, una que busca romper con el tiempo *hetero-lineal (straight-line)*, que nos dice que no existe un futuro más allá de sus lógicas reproductivas y pragmáticas del aquí y el ahora, para imaginar desde el asombro la posibilidad de *un entonces y un allí* de y para la diferencia (Muñoz, 2009, pág. 64). A lo largo de mi trabajo, y con una especial atención en el capítulo cuatro, apelaré a esta noción de la utopía como parte vital de la (re)configuración y performatividad de lo cuir para imaginar otras formas de sentir, pensar y hacer educación.

⁹ Re-sentir lo cuir es “pensarlo en tensión con su carácter etnocéntrico y su ubicación geohistórica en el norte”, como afirma Trujillo (2022, pág. 31). Implica *sentir* esa marca desde nuestros cuerpos leídos dentro de los límites de lo abyecto al disputar sus significados (re)apropiados contra las hegemonías identitarias y geopolíticas: es, como dice Val Flores, la “latinoamericanización de lo cuir” (Trujillo, 2020, págs. 31-32).

La pedagogía es una cosa bastante curiosa: ¿qué imaginamos cuando pensamos en la enseñanza?

¿Qué imágenes aparecen en nuestro buscador de internet cuando escribimos la palabra “pedagogía”? Hacer el ejercicio me resultó interesante, pues de las primeras cinco imágenes que me arrojó *google*, cuatro de ellas se situaban en un *típico* salón de clase, con sus mesas, sillas, tableros y repisas; lleno de utensilios como colores, papeles, lápices, cuadernos, marcadores de tablero y *materiales didácticos*; donde los protagonistas de la escena eran los docentes, aparentemente jóvenes, más mujeres que hombres (tres a uno) y junto a sus estudiantes, que *siempre* eran niños. Todos estaban haciendo algo, aunque no se sabe exactamente qué. Las fotografías construían un ambiente escénico simplemente perfecto: todo era armónico, pacífico, claro, concreto, planeado, alegre. Si la pedagogía resulta ser eso que describo en este párrafo, entonces la podríamos definir como la solución a los problemas del mundo.

Por supuesto, aunque estas imágenes son ficciones, los imaginarios compartidos que develan pueden brindarnos vestigios para responder a la pregunta ¿qué imaginamos cuando pensamos en pedagogía? A partir de aquí, podemos sugerir que la pedagogía parece estar relacionada con un lugar (el aula), unos actores (el docente y sus estudiantes), unas acciones (sus tipos y formas), unos temas (de lo que tratan las acciones) y unos fines particulares (el para qué de las acciones en la escena y, por supuesto, sus consecuencias). Para el profe Alexander Ruíz Silva (2020), la pedagogía es una disciplina preocupada, precisamente, por el qué, el cómo, los quiénes, el dónde y los efectos de un proceso educativo particular: la enseñanza¹⁰ (pág. 33).

Esta concepción no es tan lejana a los supuestos suscitados por las imágenes que describí más arriba. Por el contrario, desde la teorización de el profe Ruiz Silva (2020), la pedagogía se constituye como un campo y ejercicio de indagación y producción de conocimientos educativos alrededor de la enseñanza, sus maneras, sujetos, contenidos, espacios, fines y consecuencias. Bien podríamos conservar esta definición moderna de la pedagogía y dar por cerrado el problema a la pregunta

¹⁰ Desde mi lectura de Freire (1985), entiendo la enseñanza como un proceso de encuentro dialógico, de esperanza y confianza, donde profes y estudiantes se reúnen para compartir sus visiones del mundo, pensamientos, reflexiones y dudas, según una serie de disposiciones institucionales o informales, que logran ser significativas en las vidas de los sujetos, en tanto los marca desde la particularidad de su existencia y los moviliza a transformar el mundo.

sobre sus imaginarios. Sin embargo, “si la enseñanza es el objeto de conocimiento de la pedagogía, también lo es el conocimiento sobre su historicidad y sobre sus formas de configuración”, nos recuerda Ruíz Silva (2020, pág. 33). Este compromiso epistémico del que habla le profe, amplía necesariamente esta definición de pedagogía más allá de sus límites como disciplina científica¹¹.

Como bien reflexionan les profes val flores (2013) y Alanis Bello Ramírez (2018), la pedagogía busca más que sólo conceptualizar, analizar y experimentar los conocimientos referentes a la enseñanza. Para les profes, esta disciplina compleja y cambiante es una práctica cultural, inscrita en contextos sociales, políticos, económicos y culturales particulares y situados que influyen de forma directa sobre la inteligibilidad y la (re)producción de su objeto de estudio: la enseñanza. ¿Cuáles son los criterios que definen qué es y qué no es la enseñanza? ¿Qué puede/debe ser enseñado y qué no? ¿Dónde se debe enseñar; bajo qué términos y en qué tiempos? ¿Quiénes se encuentran autorizados a enseñar y quiénes no? Aquí yace la “vocación normalizadora” de la pedagogía: construye un saber que antes de ser verdadero y objetivo, responde a los intereses de gobernanza hegemónicos, según lo considerado normal, verdadero y apropiado, en *negación* de todo aquello tildado de anormal, falso e inconveniente en y para los procesos de enseñanza. Este ejercicio crítico cuestiona a la pedagogía y se pregunta por aquello que no dice desde las voces y silencios que la constituyen como campo y práctica de y para la enseñanza.

Por su parte, le profe Alberto Martínez Boom (2020) nos invita a imaginar la pedagogía como algo *vivo*, relacionada con “formas diferentes de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía” (pág. 24). A la concepción y ejercicio disciplinar y científico de la pedagogía, le suma tres características: la *contingencia*, la *potencialidad inmanente* y la *multiplicidad* (Martínez Boom, 2020). A grandes rasgos, la *contingencia* reconoce que la pedagogía está sujeta a los contextos históricos y narrativos, hegemónicos y de resistencia, que rotulan sus imaginarios para ser o dejar de ser, muy en diálogo con las perspectivas de flores (2013) y Bello Ramírez (2018). La *potencialidad inmanente*, ligada a la idea de lo *cuir* trabajada por Muñoz (2009), reconoce la carga de futuridad utópica que guarda el ejercicio y las

¹¹ Considerar la pedagogía con su marca moderna de “disciplina científica” implica reconocer que ha vivido, y sufrido, una serie de procesos de consolidación para legitimarse como ciencia y disciplina al ahondar sobre los métodos de sistematización y construcción de un saber educativo particular, la enseñanza.

teorizaciones de la pedagogía: implica la *posibilidad* de hacer lo inimaginado, más que sólo (re)producir lo existente del aquí y el ahora específicos. Finalmente, la *multiplicidad* es la apertura radical de la pedagogía para agotar lo impensado: es renunciar a la plenitud de los planos de validez del conocimiento para pensar y hacer de formas distintas. La *multiplicidad* de la pedagogía es verla como historia, presente, debate, movimiento, instrucción, campo de investigación, expedición, promesa y transformación: es imaginarla de maneras múltiples (Martínez Boom, 2020).

Las teorizaciones de los profes Ruíz Silva (2020), flores (2013), Bello Ramírez (2018) y Martínez Boom (2020) nos permiten imaginar la pedagogía no sólo como una disciplina científica que indaga y construye conocimientos específicos sobre un objeto de estudio particular (en este caso, la enseñanza), sino también como un producto y una práctica cultural, histórica, situada y cambiante, que se inscribe en contextos particulares que responden a muchos intereses, más allá de los denominados científicos. “Lo personal es pedagógico”, nos recuerda flores (2018), y esto implica reconocer que la práctica de la pedagogía y la construcción de los saberes pedagógicos crean cuerpos, campos de acción, maneras de ver, formas de hacer, tiempos, conocimientos y resultados que funcionan como tecnologías de gobernanza que, como bien reflexiona Freire, pueden estar “tanto al servicio de la transformación social como al servicio de la inmovilización y la reproducción social” (Citado por Carrera-Fernandez, Cid-Fernandez & Lameiras-Fernández, 2018, pág. 69).

Entonces, pensar que la pedagogía es “una cosa bastante cuir”, como nos sugiere Luhmann (2017 [1998]), es reconocer estas cargas históricas, críticas, (re)productivas y transformadoras que componen al concepto y al ejercicio de la pedagogía. Implica desnaturalizar los imaginarios que tenemos alrededor suyo y propender por un diálogo continuo desde el (des)hacer y el (de)construir conocimientos y prácticas sobre y desde la enseñanza. Imaginar la pedagogía como una cosa bastante cuir es preguntarnos, al igual que Luhmann (2017 [1998]), ¿cómo podríamos imaginar unas pedagogías cuir? ¿Cuáles serían sus ambiciones y dónde tendrían lugar? ¿Serían sobre y para estudiantes cuir o estarían enfocadas sobre y para docentes cuir? ¿Qué es ser un estudiante o un docente cuir? ¿Unas pedagogías cuir serían sólo un asunto de contenidos cuir dentro de los planes de estudio? ¿O

estarían enfocadas en el aprendizaje y la enseñanza cuir? Asimismo, ¿qué significa una enseñanza y un aprendizaje cuir? ¿Unas pedagogías cuir se convertirían en las pedagogías domésticas de los estudios cuir, o tratarían más bien de *cuirrizar* las teorías pedagógicas? ¿Es posible imaginar, entonces, unas pedagogías cuir en y desde la escuela? (pág. 41).

¿Y qué es eso de las pedagogías cuir?: otras formas de sentir, pensar y hacer educación

Como nos recuerda le profe Mercedes Sánchez-Sáinz (2019), cuando nos referimos a las pedagogías cuir, podría decirse que “básicamente hablamos de la conjunción entre la pedagogía y lo [cuir]” (pág. 62). No obstante, esta premisa resulta mucho más compleja de lo que aparenta en un primer momento. Voy a comenzar, precisamente, por el hecho de hablar sobre “pedagogías”, en plural, en vez de “pedagogía”, en singular. Como también nos señala Sánchez-Sáinz (2019), lo que en un principio podríamos denominar como “pedagogía cuir”, se inscribe en las *apuestas* de las pedagogías transgresoras, antinormativas, de-generadas, desestabilizadoras, disidentes, subversivas, hijas de las corrientes críticas, feministas, antirracistas, libertarias y de(s)coloniales en educación, que la dotan de una multiplicidad tal que impide su categorización en singular: “es imposible hablar de una única pedagogía [cuir], más bien serían pedagogías [cuir] [...]” (pág. 62). Asimismo, y siguiendo la idea de Trujillo (2022), hablar de “pedagogías” implica reconocer que este es un campo que permanece en una constante (re)elaboración, y que más allá de pretender una cristalización conceptual en hitos teóricos, busca la construcción de saberes contingentes que hagan de los procesos de producción del conocimiento algo vivo y en conjunto.

Por supuesto, las pedagogías cuir se han preocupado particularmente por desestabilizar los sistemas de opresión, (re)producidos en las escuelas y sus prácticas de enseñanza, al interrogar los procesos de (hetero)normalización del género y la sexualidad. Es decir, las pedagogías cuir cuestionan, *cuirrizan*, la naturalización y legitimidad de la heterosexualidad al leerla como un orden conceptual, estético y de los afectos, que organiza a los sujetos de conocimiento y los conocimientos de los sujetos bajo jerarquías binarias, opuestas y excluyentes (hombre/mujer; masculino/femenino; heterosexual/homosexual), sin posibilidad de matices entre

ambas y siempre en conjunción con otros vectores de opresión y sus binarios (raza, clase, nacionalidad, (dis)capacidad, entre otros). “La base fundamental de las pedagogías [cuir]”, dice Mercedes Sánchez-Sáinz, “es desestabilizar precisamente ese binomio normal/anormal, de ahí la importancia de las alianzas entre género, teoría crip¹², clase social, raza, [etcétera]” (Ocampo-González, 2018, pág. 32).

El diálogo entre las pedagogías cuir con las apuestas de aquellas “otras pedagogías”, sumado a su preocupación por los procesos de (hetero)normalización en las escuelas, nos permite comenzar a imaginarlas, antes que nada, como algo *vivo*, que *actúa*, que es *performático*, y que trabaja con una intención transformadora, dirigida a pensar una enseñanza alejada de las lógicas de opresión que estructuran a la escuela y a la pedagogía. De hecho, me parece más conveniente entenderlas así, desde unas acciones y apuestas éticas y pedagógicas a partir de las que trabajan, en lugar de una serie de prescripciones ontológicas que pueden ficcionar una esencia cuir de la enseñanza. Son varios los autores que, en estos treinta años de producción académica alrededor de las pedagogías cuir (Vázquez, 2021; Catalán-Marshall, 2022), se han preguntado por las apuestas para la acción y reflexión (praxis) que movilizan a estas pedagogías. De mi lectura junto a dichos autores, encontré siete apuestas que me parecen convenientes para comenzar a dibujar esa cosa extraña llamada pedagogías cuir. Una vez rotuladas, me arriesgaré a compartir una “definición provisional” de las pedagogías cuir, con el fin de cartografiar un mapa momentáneo para imaginar, dentro de este trabajo, esas *otras formas* de sentir, pensar y hacer educación en general, y pedagogía en particular.

Para empezar, podemos decir que *las pedagogías cuir trabajan por la des(hetero)normalización de la enseñanza*. Partimos de una noción: la (hetero)normalidad es una política de conocimiento de los cuerpos y los saberes que trabaja desde la ignorancia¹³. En la escuela, la (hetero)normalidad establece el marco de referencia que utilizamos para *leer* los cuerpos, los conocimientos, los espacios, los tiempos, las intenciones y las expectativas que construyen los procesos

¹² Las teorías crip o torcidas son un conjunto de teorizaciones que problematizan la noción de “capacidad corporal” como categoría de lo humano para la inteligibilidad de los cuerpos. Dialoga con los postulados antinormativos de las teorías cuir, las perspectivas interseccionales feministas y cuestiona la naturalidad de los cuerpos capaces desde las voces críticas de la (dis)capacidad, como punto de enunciación y marco epistémico de (re)elaboración del mundo (Mareño Sempertegui, 2021).

¹³ Es decir, se *niega* y *resiste* a imaginar otras formas de ser y conocer más allá de las lógicas binarias, jerárquicas, estáticas, reproductivas y excluyentes de la heterosexualidad como punto hegemónico de referencia y régimen conceptual, estético y del deseo (flores, 2018).

pedagógicos. Apostar por una des(hetero)normalización de la enseñanza desde unas pedagogías cuir implica desestabilizar y erradicar la heterosexualidad como punto hegemónico de normalidad y marco de referencia para la lectura de los cuerpos, temas, espacios, relaciones, afectos y actividades que surgen en la escuela. Esto significa *romper* su binomio de normalidad/anormalidad (es decir, heterosexualidad/homosexualidad) y propender por explorar los matices y las posibilidades de las “lecturas de alteridad” (Britzman, 1995) desde y para la diferencia: abrir la enseñanza a los matices, la inestabilidad, lo contextual, lo conflictivo, lo dialógico, lo múltiple y lo cambiante que pueden ser sus procesos dentro de la escuela.

Segundo, *las pedagogías cuir construyen conocimientos en y desde el cuerpo*. La pedagogía moderna nos castra de nuestra corporalidad: parece que ingresamos a las aulas sólo con la razón y no con nuestros cuerpos unidos a ella (hooks, 2016). Sin embargo, el cuerpo tiene un papel fundamental en los procesos pedagógicos dentro de la escuela (Sanchez-Sáinz, 2019). Es en él donde se inscriben, (re)afirman, (re)producen y naturalizan los mandatos de género y sexualidad (hetero)normativos; es el campo donde se disputa lo material y lo discursivo; es nuestro lugar de resistencia y transformación de los procesos (hetero)normalizadores; y es el primer espacio donde producimos conocimientos. Entonces, las pedagogías cuir apuestan por ubicar el cuerpo en el proscenio de la escena pedagógica al renunciar a la construcción cartesiana del conocimiento y reconocer que a través de nuestros cuerpos pasa toda creación del saber, por lo que estos procesos son de carácter contextual, particular y situado. Apela a que los cuerpos no son realidades materiales acabadas, estáticas y exactas, sino que cambian, se trans*forman, y con ellas las formas y aproximaciones a los saberes: hablamos de contingencias inciertas que hacen del conocimiento “una pregunta inacabada, más que una respuesta o solución estable” (Luhman, 2017 [1998]), que no sólo se piensa, sino que también se siente.

Tercero, *las pedagogías cuir implican una acción erótica en y para la enseñanza*. Los procesos de enseñanza parecen no tener espacio para la vivencia de *nuestros* afectos¹⁴. No sólo por el hecho de que exista un privilegio de la razón sobre

¹⁴ “Los afectos”, como nos recuerda Val Flores (2018), “no son estados naturales o fuerzas que se apoderen de nosotrxs desde afuera, sino que son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad” (pág. 21). Ello

los sentires, sino porque *no todos* los tipos de afectos pueden y deben ser sentidos dentro de los procesos de enseñanza. La pedagogía actúa como “una afectividad que genera restricciones, repulsión y dolor frente a aquellos cuerpos que no encuentran los modelos de vida heteronormativos”, nos recuerda Bello Ramírez (2019, pág. 113). La acción erótica de las pedagogías cuir busca generar, entonces, una praxis sanadora sobre las heridas que produce el no habitar la norma heterosexual al comprender lo erótico no sólo como la posibilidad de reconocer, habitar, explorar y disfrutar plenamente la sexualidad dentro de los entornos de enseñanza, sino también como una potencia, una *fuerza movilizadora* que nos invita a vivir de forma plena nuestras propias vidas (hooks, 2016). La acción erótica es reconocer que “si la sensibilidad, el afecto y la ternura no se ejercitan a diario y sin temores, seguiremos condenadas a la escuela impersonal, triste y anodina que conocemos” (Sánchez-Sáinz, 2019, pág. 95).

Cuarto, *las pedagogías cuir poseen una postura (auto)crítica sobre la enseñanza*. La pedagogía moderna nos enseña certezas estables, verdaderas, jerárquicas, naturales y esperadas que consolidamos como conocimientos. Esta “no-interrogación” de la construcción de los saberes y de las formas de abordarlos y compartirlos hace que los procesos de enseñanza reproduzcan relaciones de poder desiguales a partir de transacciones bancarias de conocimientos, en lugar de habitar experiencias riesgosas del diálogo crítico entre diversas verdades. Frente a esto, las pedagogías cuir utilizan *la pregunta* como herramienta desestabilizadora de toda verdad absoluta, de toda *normalización*, que reclama la construcción, el abordaje y el compartir de los saberes al dudar de un carácter tautológico y totalizante de su contenido: es regresar a la humildad socrática de “sólo sé que nada sé”. Por supuesto, este ejercicio de poner en entredicho lo dado como normal, implica no perder de vista el propio accionar crítico de estas pedagogías sobre sí mismas, pues como nos recuerda Luhman (2017 [1998]): “A pesar de sus intenciones de funcionar como formas de intervención crítica o subversiva en relaciones de aula opresivas [...] con sus confiadas pretensiones de subversión e interferencia provocativa en la producción de normalidad, [las pedagogías cuir] *corren el riesgo de ignorar la normalización que está en juego en sus propias prácticas*” (pág. 43).

implica entenderlos como aspectos socialmente construidos que se inscriben en las matrices de poder que regulan nuestras vidas.

Quinto, *las pedagogías cuir optan por una postura antiautoritaria en la enseñanza*. Si la (hetero)normalidad es el marco conceptual, estético y de los afectos que regula nuestra posibilidad de existir de forma digna en el espacio escolar y sus prácticas, el *clóset* es su herramienta de (hetero)normalización, que pretende ordenar nuestras vivencias y experiencias dentro y fuera de la escuela (flores, 2018). El *clóset* es una institución que opera bajo la lógica del secreto, donde aquello prohibido, inaceptable, inimaginable o indecible queda relegado a lo *privado*, en contraste con su antónimo de lo permitido, aceptado, imaginable y decible, que habita el espacio de lo *público* (Sedgwick, 1998). Bajo esta dinámica autoritaria del armario construimos a los sujetos y a los conocimientos pedagógicos. Unas pedagogías cuir transgreden esta vocación (hetero)normalizadora de la pedagogía, no al salir, sino *al romper el clóset*: renuncia al ocultamiento impuesto de la diferencia para ubicarse en ella como terreno político inestable, fluctuante y atravesado por conflictos, jerarquías, desigualdades y deseos que movilizan la búsqueda y construcción de nuevos marcos de inteligibilidad cultural dentro de los procesos de enseñanza.

Sexto, *las pedagogías cuir construyen la enseñanza desde la utopía*. Como señala Freire: “el derecho y el deber de transformar el mundo encuentran en el sueño y en la utopía el único camino posible” (Carrera-Fernandez, Cid-Fernandez & Lameiras-Fernández, 2018, pág. 61). Las pedagogías cuir *sueñan* con otra educación desde la utopía, entendida esta como la potencialidad de ser y habitar un mundo diferente, que es imaginado desde las luchas históricas de resistencia de aquellas vidas que han sido -y todavía son- invivibles (Muñoz, 2009; Vargas, 2019). La utopía es una potencialidad marcada por el hacer: es el *acto* de construir una escuela distinta desde prácticas anti(hetero)normativas que sueñan y trabajan por un mañana mejor. Este hacer utópico se moviliza a través de la esperanza, una metodología crítica consciente de los daños, riesgos y posibilidades que confrontan al deseo utópico, así como una “hermenéutica reparadora”, que busca suturar las heridas ante las imposibilidades de habitar el mundo (hetero)normativo. La enseñanza utópica de las pedagogías cuir no es ingenua frente a la posibilidad del fracaso. De hecho, reconoce una necesaria tensión con el miedo y la frustración como contrapartes de toda esperanza inteligente: “[...] [los] sentimientos utópicos pueden verse frustrados, y con frecuencia eso es lo que sucederá. De todas maneras, *resultan*

indispensables para la acción de imaginar una transformación”, reflexiona Muñoz (2009, pág. 42).

Por último, *las pedagogías cuir apuntan a unas prácticas éticas desde y para la enseñanza*. La ética es una acción y elección consciente, que parte de un compromiso por responder ante las injusticias de nuestro mundo, que desvalorizan unas vidas en contraste con otras. La (hetero)normalidad en la escuela perpetúa esta lógica pormenorizante al privilegiar ciertos cuerpos que pueden mostrarse con orgullo en la escena educativa, en tanto otros deben esconder su existencia con vergüenza (flores, 2013, pág. 275). Unas pedagogías cuir reconocen y aceptan el llamado ético por una escuela y una pedagogía donde *todas nuestras vidas valgan*. Para ello, apunta al ejercicio de una serie de micropolíticas: acciones cotidianas, constantes y conscientes que pretenden desestabilizar los privilegios que otorga el habitar en o cerca a la norma heterosexual, al comprometerse por erradicar la opresión y la desigualdad que de ella emanan. Las prácticas éticas de las pedagogías cuir apelan al hecho de que todes somos vulnerables, que no habitamos el mundo en soledad, que estamos llamades ser solidaries¹⁵ en medio de la opresión, que tenemos derecho al autoestima¹⁶ en nuestros procesos de enseñanza y que mediante la activación de la curiosidad, el deseo de aprender, la conmoción, la duda, la paradoja, el conflicto vital y el juego, podemos contaminar los marcos de ineligibilidad (hetero)normativos presentes en la escuela (flores, 2013).

Estas siete apuestas no son estáticas ni totalizantes: funcionan como puntos de alianza para imaginar cómo operan estas pedagogías *raritas, extrañas, incómodas*. Bien pueden ser más para unes, o muchas menos para otros, pero son suficientes para mí y el propósito de este trabajo. Así, una vez rotuladas dichas apuestas, me parece pertinente resumirlas de la siguiente forma: *podemos imaginar las pedagogías cuir como una serie de apuestas éticas y pedagógicas que trabajan a partir de unas prácticas de enseñanza corporizadas, eróticas y (auto)críticas que*

¹⁵ La solidaridad de la que hablo es aquella expresada por Paco Vidarte (2007) en su ética marica: “[...] es luchar contra cualquier privilegio de clase, contra la injusticia social, contra la opresión, contra la discriminación, contra el sometimiento de los sin voz [...] es una actitud sistemática, destabilizadora y de conflicto [...], es llevar una sola y misma lucha hasta el final, [...] es la sinergia de los oprimidos, [...] es saber que mientras alguien muerda el polvo yo estoy en riesgo de morderlo al día siguiente” (pág. 36).

¹⁶ Como señalan Bello Ramírez (2018) y bell hooks (2022), la autoestima “es la confianza en nuestro derecho a existir y ser felices, nuestra confianza en nuestras habilidades y la posibilidad de sentirnos merecedores, valiosos y fuertes para encarar los desafíos diarios de la vida” (Bello Ramírez, 2018, pág. 114).

desestabilizan los órdenes autoritarios (hetero)normativos que nos impiden soñar con otras formas de sentir, pensar y hacer educación. A partir de esta “definición provisional”, y al hacer un especial énfasis sobre su preocupación por el carácter performático, hacedor, de las prácticas de enseñanza, sugiero abordar un punto clave para toda reflexión teórica y práctica sobre las pedagogías cuir: nuestras prácticas pedagógicas docentes en el aula.

El corazón de la enseñanza: nuestra práctica pedagógica docente

Toda teorización sobre las pedagogías cuir ubica la práctica pedagógica docente como un punto elemental para desarrollar acciones transformadoras dentro de la escuela (Vasquez, 2021; Catalan-Marshall, 2022). Como bien nos recuerda Marlene Wayar (2021) en sus memorias travestis en relación con la educación: “En esos años tenés la esperanza de que esas señoritas por fin hablen de vos a toda la clase y te ayuden a contarle al mundo lo que el mundo no sabe. *Es la esperanza de que alguien te habilite*” (pág. 168). Les profes jugamos un papel fundamental no sólo en los procesos explícitamente educativos dentro de la escuela, sino que, a través de nuestros discursos, silencios, saberes, performatividades y comportamientos, tenemos el poder de quedar guardados en la memoria de los estudiantes, bien como acompañantes de un proceso de crecimiento, o bien como generadores de profundas heridas (hooks, 2022).

Pero, ¿cómo entender la práctica pedagógica docente? ¿En qué consiste su ejercicio? ¿Dónde tiene lugar? ¿De qué formas nos afecta a los profes? ¿Cuál es el sentido de su ejercicio? ¿Tiene algo que ver con los estudiantes? ¿Por qué es importante imaginarla cuando pretendemos construir unas pedagogías cuir en y desde la escuela? Para empezar, me parece conveniente rescatar la teorización que hacen los profes Yamith Fandiño y Jenny Bermudez (2015) sobre la práctica pedagógica docente. Les profes la define como: “un proceso contextualizado sobre el cual el docente reflexiona individual y colectivamente para convertirla en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en lo profesional” (pág. 29). Asimismo, se da, generalmente, en “un contexto áulico, institucional y educativo que es atravesado por los ejes de poder-saber, saber-discurso, teoría-práctica y situacionalidad histórica-vida cotidiana” (pág. 33). A partir de aquí, podemos

categorizar los componentes de la práctica pedagógica docente y esclarecer las preguntas formuladas al principio de este párrafo.

Desde esta perspectiva, la primera categoría que surge es la del *contexto*. Toda práctica pedagógica docente está inscrita en un contexto que no sólo reconoce una institucionalidad particular y un fin explícitamente de carácter educativo, sino que también responde tanto a las lógicas espaciales -en este caso, las aulas de clase-, como a las coyunturas históricas y cotidianas donde tiene lugar. Luego, está la *subjetivación docente* de los profes. Esta segunda categoría consiste en los procesos de construcción de la identidad, los significados, imaginarios, vínculos, deseos y fantasías (el plano psíquico), junto a los contextos institucionales, saberes, valores, normas y formas de relaciones de poder (el plano sociohistórico), que modelan y constituyen la (re)interpretación y transformación del actuar, sentir y pensar(se) de cada profe como profesional.

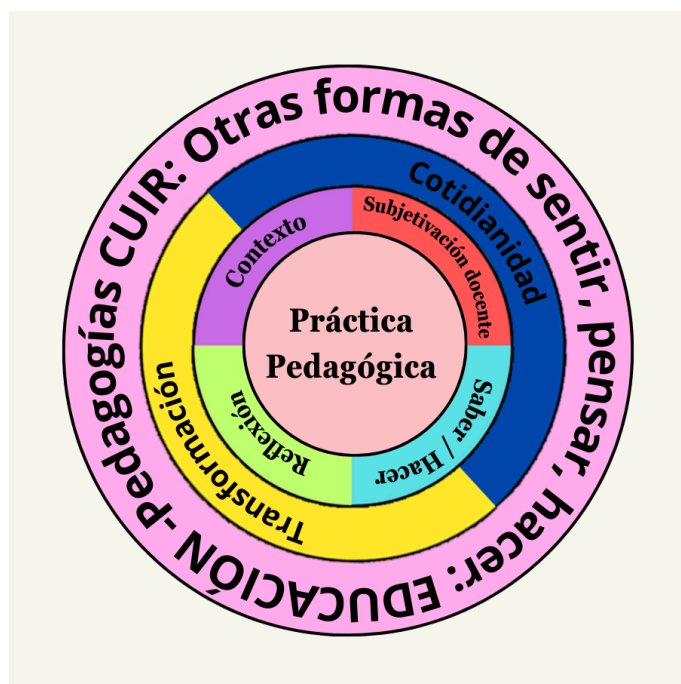
Asimismo, la tercera categoría es la *reflexión*, que consiste en un ejercicio de pensamiento y acción basado en el reconocimiento, exploración y análisis crítico sobre los procesos teórico-prácticos que mueven nuestro hacer pedagógico: implica cuestionar, mantener o transformar nuestros consumos teóricos así como nuestros ejercicios de práctica pedagógica particular en el aula, siempre en consideración con las necesidades de los estudiantes y nuestra subjetivación docente. Una cuarta categoría es el *saber-hacer*, que contempla los conocimientos, los discursos y las prácticas que entretengan nuestro hacer cotidiano como profes en nuestro contexto de aula, desde los compromisos epistémicos de nuestras disciplinas individuales (informática, deporte, filosofía, biología), así como de la pedagogía en sí: la preocupación por los procesos de enseñanza.

Estos cuatro puntos clave de la práctica pedagógica docente se ven inmersos en la relación dialéctica entre dos categorías centrales: la *cotidianidad* y la *transformación*. Por una parte, la *cotidianidad* abarca tanto los aspectos temporales y contextuales referentes al dónde y cuándo ocurre nuestra práctica pedagógica docente, como a los sentidos y las formas de (hetero)normalización de dichas prácticas. Como bien reflexiona Sánchez-Sáinz (2019), en la cotidianidad escolar “se legitiman, asumen y reproducen las reglas relativas a los cuerpos, las identidades, las capacidades [...], [es, en suma,] donde se perpetúa la organización social” (pág. 38).

Por otra parte, la *transformación* se considera una acción crítica que contiene contra la lógica (hetero)normalizadora, camuflada dentro de la cotidianidad, a partir de procesos de (auto)conocimiento y (auto)reflexión de nuestra práctica pedagógica docente. Como nos aconsejan Berná, Cascone y Platero (2012), debemos propender por “una continua y cíclica acción de deconstrucción, desmantelamiento y reconocimiento de los discursos y de las prácticas normativas” en la escuela en general, y en nuestras prácticas pedagógicas en particular (pág. 5). Esta categorización la presento de forma gráfica en la figura 1.

Figura 1.

La práctica pedagógica docente: el corazón de la enseñanza



Nota. En este gráfico ilustro cómo las categorías que componen la práctica pedagógica docente se encuentran inscritas en las apuestas de las pedagogías cuir como partes de un todo complementario y dialogante. Elaboración propia.

Esta construcción de la práctica pedagógica docente nos permite entenderla como un proceso de carácter contextual, particular y situado que se basa en el ejercicio y la reflexión de la enseñanza que todos los profes desarrollamos en nuestra cotidianeidad áulica dentro de la escuela. La práctica pedagógica es una acción propia de los docentes, dentro de la que nos construimos como profesionales de la

enseñanza, no sólo al ejercer métodos pedagógicos en diálogo con saberes disciplinares concretos, sino a través de nuestra configuración política, ética, colectiva e individual. Asimismo, la práctica pedagógica reconoce una vocación transformadora que siempre dialoga con nuestro contexto y junto a les estudiantes: “en nuestras prácticas reside nuestra capacidad performativa, que puede servir para seguir el *statu quo* de una educación predeterminante, neutral y heterosexualizante, o para crear pequeñas heterotopías donde crecer junto a otras personas”, nos recuerda Platero (2018, pág. 41).

No podemos imaginar unas pedagogías cuir en y desde la escuela si no consideramos el papel de nuestras prácticas pedagógicas en el aula. Como bien lo expresa Val Flores (2018), “desheterosexualizar el conocimiento [y la escuela] no sólo es un trabajo teórico, es una tarea micropolítica de implicación sensorio-perceptiva al interferir y desarmar esas políticas del saber que nos hieren, una tentativa por desaprender las formas heterosexualizadas del pensar y el sentir [...]” (pág. 7). Tramar otro orden de inteligibilidad dentro de los procesos de enseñanza, donde la diferencia se posiciona como punto de encuentro para el pensar, el ser y el sentir, implica trabajar desde lo contextual, el riesgo, la inestabilidad; significa emprender un acto pedagógico afectivo, íntimo, donde la vulnerabilidad se hace presente como condición primaria para todo proceso de enseñanza; apela al cuestionamiento, a la multiplicidad de voces, al habitar un conocimiento vivo que se/nos transforma. Una práctica pedagógica inscrita en las apuestas de las pedagogías cuir es un hacer que responde al llamado ético de esperanza que *habilita* a les niñes con el ala rota; es poner en duda nuestros campos de visión y ceguera docente, y soñar por y para habitar otras formas de sentir, pensar y hacer educación.

Recapitulemos...

Como nos recuerda le profe Alanis Bello Ramírez (2018), “es la norma de la heterosexualidad la que está en el centro de la producción de las violencias, jerarquías y disciplinamientos que afectan no sólo a las personas LGBT, sino a los miembros de la comunidad [educativa] en su conjunto” (pág. 121). Esta realidad nos invita a imaginar unas pedagogías que se preocupen por soñar y trabajar por una escuela donde todes seamos vidas que importen. Este capítulo hace parte de ese esfuerzo por rotular otras formas de sentir, pensar y hacer educación. Por supuesto,

no con el fin de construir una teorización estática y generadora de respuestas, sino como invitación al riesgo, la inestabilidad y la posibilidad de caminar hacia prácticas de la enseñanza que reparen el daño que la norma heterosexual nos ha infligido bajo sus regímenes autoritarios dentro del espacio escolar.

Mi apuesta radicó en esclarecer un poco ese extraño asunto de las pedagogías cuir y su relación con nuestras prácticas pedagógicas docentes en el aula. Para ello, hice una reconstrucción de las genealogías callejeras y académicas de término cuir, para develar no sólo su carácter de acción transgresora, que cuestiona los parámetros (hetero)normativos de nuestros marcos de inteligibilidad dominantes, sino como una postura ética y política de enunciación, reconocimiento y resistencia (auto)crítica que parte de la diferencia para habitar el mundo. Asimismo, abordé el complejo concepto de pedagogía para develar que no es sólo una conceptualización, análisis y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza, sino un producto y una práctica cultural, histórica, situada y cambiante, que se inscribe en contextos particulares que responde a los intereses de gobernanza hegemónicos (re)producidos dentro de la escuela y las prácticas de enseñanza.

Con ello, formulé en diálogo con varios autores una “definición provisional” para poder imaginar qué es eso de la pedagogía cuir, al identificar siete apuestas éticas y pedagógicas que movilizan su praxis dentro de los procesos de enseñanza. Estas pedagogías trabajan entre las fisuras de la (hetero)normalidad dentro de la escuela. No son un simple asunto de contenidos de estudio, o una pretensión neutralizante de incluir la diversidad sexogenérica dentro de la escuela: es un trabajo corporizado, erótico y (auto)crítico que llama a la comunidad educativa entera para desestabilizar los órdenes autoritarios (hetero)normativos que privilegian unas vidas, saberes y afectos dentro del espacio escolar, y que lucha por una pedagogía que valore la diferencia, en vez de erradicarla.

Por supuesto, estas apuestas éticas y pedagógicas enfocadas en soñar otras formas de sentir, pensar y hacer educación, así como sugieren unas prácticas transgresoras y transformadoras de las lógicas de opresión dentro de los procesos de enseñanza, también corren el riesgo de resultar autoritarias y normativas si no realizan una (auto)crítica radical frente a sus modos de pensar y hacer otra enseñanza. Asimismo, al ser contextuales y situadas no pueden presentarse como

una solución totalizante frente a las injusticias sistemáticas perpetuadas dentro de los procesos pedagógicos, sino como posturas abiertas al diálogo, el conflicto y la transformación de sus apuestas y acciones de enseñanza. Las pedagogías cuir implican un compromiso continuo y consciente de las limitaciones institucionales y humanas, que comprende que “educar a otros es casi una tarea forzada, pero no por eso menos interesante, disruptiva y transformadora” (Bello Ramírez, 2018, pág. 124).

Estas pedagogías reconocen un papel protagónico de los profes dentro de los procesos de enseñanza, por lo que la práctica pedagógica docente en el aula se convierte en un punto clave para imaginar otras pedagogías. Nuestras prácticas pedagógicas son procesos contextuales, ligados a la reflexión del hacer cotidiano en el aula, que nos construyen como sujetos profesionales desde nuestro saber pedagógico y disciplinar, pero también desde nuestras posturas y apuestas éticas y políticas que nunca desaparecen dentro del ejercicio de enseñanza. Nuestras prácticas pedagógicas son el *hacer* consciente por transformar o reproducir los órdenes (hetero)normativos dentro de la escuela, por ello es clave acercarnos a ella, comprenderla y teorizarla desde nuestras propias voces y a partir de nuestra propia experiencia.

Justamente, en el siguiente capítulo abordaré la experiencia de la práctica pedagógica de le profe Francisco, un docente de ciencias sociales y filosofía que trabaja junto a estudiantes de educación básica y media secundaria y cuya práctica pedagógica docente se ve atravesada por las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir. Allí abordaré la metodología y técnica de investigación mediante la que reconstruimos y sistematizamos su práctica con el fin de responder a la pregunta de investigación que moviliza mi trabajo. ¡Adelante!

Capítulo 2. Producciones narrativas: una técnica barata para la escritura de nuestras experiencias

“Escribir la práctica es hacer la práctica, es un modo de pensar, una cisura en la robusta dicotomía del escribir y del pensar”.
val flores

“Lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces”
Stefano Harney & Fred Monte

“Las narrativas no son sólo historias que relatan lo que nos ha pasado, sino que adquieren un papel fundamental como constructoras de significado”.
Itzar Gandarias & Nagore García Fernández

Introducción

val flores (2018) menciona que, “[si] una pedagogía [cuir] o antinormativa es una apuesta epistemológica por extrañar los constructos heteronormativos de la educación, precisa también extrañar sus modos de hacer, sus metodologías” (2018, pág. 166). Esta invitación a perturbar nuestros métodos de y para la enseñanza, nos propone reflexionar alrededor de la fuerza movilizadora que da sentido a toda práctica pedagógica docente en el aula: nuestra experiencia. Como profes, nuestras experiencias pedagógicas guardan los recuerdos, reflexiones y sentidos que dan vida a nuestra praxis educativa, al develar la realidad sociohistórica en la que se inscribe nuestro oficio pedagógico. Por supuesto, “la experiencia no habla por sí misma, sino que lo hace a través del lenguaje” (flores, 2013, pág. 251). Por ello, vivirla, pensarla y *escribirla* resultan partes vitales de un ejercicio de teorización del quehacer docente que, necesariamente, pasa por nuestros cuerpos y apela a nuestras propias voces.

Este ejercicio de teorizar la experiencia de nuestras prácticas a través de la escritura, como bien nos explica le profe Quintero Mejía (2018), es propio de la investigación narrativa en ciencias sociales. Esta consiste en una forma de investigación cualitativa que apunta a la (re)construcción y comprensión de la experiencia humana, al indagar sobre los significados que de ella se desprenden a

través de la construcción de tejidos narrativos mediante el uso del lenguaje: “[es] el encuentro del mundo del lector, en este caso el investigador, con el mundo del texto, es decir, con la trama narrativa” (Quintero Mejía, 2018, pág. 100). Mi proyecto se inscribe en el marco de este tipo de investigación, pues parto de la experiencia de una profe de ciencias sociales y filosofía en particular para dar respuesta a la pregunta guía de mi trabajo. Por supuesto, y siguiendo el consejo de flores (2018), decidí optar por una metodología y técnica de investigación que pretende extrañar la forma en cómo hacemos investigación cualitativa en general y narrativa en particular, las Producciones Narrativas.

Con base en lo anterior, escribí este capítulo con dos objetivos particulares: por una parte, busco reconstruir la experiencia de la práctica pedagógica de le profe Francisco, le docente que me acompañó en este proceso investigativo, a partir de la construcción de una Producción Narrativa escrita y visual; y por otro lado, pretendo presentar en qué consistió emplear dicha Producción Narrativa como metodología y técnica de investigación, al abordar sus características, formas, fases y aplicación dentro del trabajo de campo realizado junto a le profe. Para ello, organicé el texto en cuatro partes: la primera, donde explico la naturaleza y el carácter transgresor de esta propuesta metodológica; la segunda, donde abordo los talleres narrativos como parte vital del trabajo de campo para las Producciones Narrativas; la tercera, que narra de forma resumida mi trabajo de campo junto a Francisco; y la cuarta, donde se incorpora como parte vital del capítulo la Producción Narrativa hecha junto a le profe.

Producciones narrativas: una propuesta metodológica transgresora

La crítica feminista de la tercera ola ha realizado grandes aportes sobre las formas en cómo hacemos investigación cualitativa en ciencias sociales. Uno de estos aportes son las Producciones Narrativas como método y técnica de investigación social. Según explican Gandarias y García Fernández (2014), “el mundo está atravesado por narrativas y narraciones [...] [pues] no sólo nos hacemos comprender a través de historias, sino que nuestras relaciones con las demás personas y con nosotras mismas también las vivimos de forma narrativa” (pág. 98). Ello explica que, cuando recordamos nuestras historias de amor; cuando reconstruimos nuestras memorias de infancia; o cuando pensamos en nuestro quehacer como profes en el aula, no sólo citamos y rememoramos historias sobre nuestras experiencias situadas, sino que

construimos significados dentro de los contextos sociales donde producimos dichas narrativas (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014).

Ante este panorama, aparecen las Producciones Narrativas como una propuesta técnica y metodológica enfocada en reconstruir, comprender y dialogar con los significados que revelan las narrativas de nuestras experiencias. Como técnica, consiste en la creación de un texto, generalmente escrito, donde se reconstruye a través del lenguaje los acontecimientos vividos que desean ser comprendidos. Este proceso valora las contingencias, rescata los significados y apela a la secuencialidad de los relatos para generar un producto accesible, claro y cercano para su lectura. Como metodología, las Producciones Narrativas pretenden *fisurar* la clásica dicotomía entre objeto y sujeto de estudio, mientras renuncia a pretensiones homogeneizantes, generalizadoras y meramente representativas de las experiencias humanas (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014).

Aquí yace el carácter transgresor de esta propuesta metodológica: el apelar a un conocimiento situado, que renuncia a las nociones de objetividad neutra, universalidad indiscutible y exterioridad aséptica ante cualquier juicio de valor personal, no sólo aboga por la construcción de un saber localizado, corporizado y contextual, sino que desestabiliza la superioridad epistémica de los investigadores al reconocer la potencia creadora de conocimiento de los participantes, al ser ellos quienes desde sus vivencias construyen los saberes que teorizamos en conjunto. Las Producciones Narrativas interpelan a los participantes con el objetivo de producir un texto del que serán explícitamente los autores, por lo que la investigación deja de ser pensada como la labor de un sujeto académico individual para convertirse en “una práctica articulada con otras compañeras sociales diferentes, pero vinculadas” (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014, pág. 102).

Para llevarlas a cabo, Gandarias y García Fernández (2014) nos sugieren dos etapas para la implementación de las Producciones Narrativas dentro de nuestras investigaciones. Por una parte, está la etapa de “sesiones y textualización”, que se divide en tres momentos: 1) la búsqueda y contacto con los participantes seleccionados con base en una serie de criterios previos y los objetivos de investigación; 2) la generación de acuerdos para el desarrollo de las sesiones de trabajo donde se abordará el problema o tema de estudio; y 3) la construcción conjunta de las producciones Narrativas. Por otra parte, tenemos la etapa de “tratamiento de las Producciones Narrativas”. Esta consiste en el análisis y la

reflexión del problema o tema de estudio a partir de ese conjunto de narrativas, entendidas no como material meramente empírico, sino como *puntos teóricos de partida*. Esto quiere decir que las narrativas de los participantes son conocimientos, reflexiones, argumentaciones y perspectivas situadas que esperan entrar en diálogo con los conocimientos, reflexiones, argumentaciones y perspectivas de quien investiga y así develar el entretejido epistemológico de un fenómeno en diálogo con las voces de le participante y le investigadore (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014).

En el marco de mi investigación, opté por esta propuesta de dos etapas sugerida por Gandarias y García Fernández (2014). Para la primera, tomé como brújula metodológica el segundo objetivo específico de mi proyecto¹⁷, así como tres criterios base para buscar una profe que pudiera y quisiera ser parte de la investigación: 1) ser docente de ciencias sociales y/o filosofía; 2) trabajar actualmente en educación básica y/o media secundaria; y 3) reconocer que las pedagogías cuir han impactado sus prácticas pedagógicas dentro del trabajo en sus aulas. Para la construcción conjunta de las Producciones Narrativas, me basé en la propuesta de los talleres narrativos como un instrumento para la recolección, interpretación y sistematización de la experiencia para construir dichas Producciones. Estos los abordo con más detalle en el siguiente apartado.

Frente a la segunda etapa, me basé en la propuesta del *análisis narrativo* sugerido por Gandarias y García Fernández (2014). Según los autores, “se trata de identificar aquellos elementos comunes y divergentes entre las narrativas, para a continuación articular dichos elementos con el resto de la bibliografía consultada y con nuestra propia visión del fenómeno” (2014, pág. 104). Este ejercicio de análisis junto a las Producciones Narrativas lo realicé bajo una perspectiva interseccional (Platero, 2014) y en diálogo con la noción de pedagogías cuir y las seis categorías de análisis que surgieron de la conceptualización de la práctica pedagógica docente, según la Figura 1 del primer capítulo¹⁸.

Artesanalidad docente y desechos epistemológicos: los talleres narrativos

Le profe María Elvira Rodríguez Luna (2012) entiende los talleres como herramientas de enseñanza y aprendizaje que se basan en el uso orientado y

¹⁷ *Reconstruir* la experiencia de la práctica pedagógica de le profe Francisco a partir de la construcción de una Producción Narrativa escrita y visual, respectivamente.

¹⁸ Profundizo sobre esta etapa en particular en el capítulo tres.

coordinado de acciones que facilitan la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas, a partir de la realización de un conjunto de actividades prácticas o teórico-prácticas (mediante la experimentación, la creación o la expresión artística), que permiten que los participantes establezcan relaciones significativas entre los conocimientos escolares y extraescolares. Asimismo, los talleres cuentan con la peculiaridad de generar productos concretos que evidencian el proceso llevado a cabo dentro del espacio y, aunque estas herramientas son utilizadas como actividades explícitamente educativas, también han sido implementadas para la recolección, interpretación y sistematización de información dentro de la investigación educativa de corte cualitativo (Rodríguez Luna, 2012, pág. 13).

Los talleres nos permiten observar, registrar y analizar información mediante la construcción de escenarios enfocados en comprender y reflexionar asuntos de la vida escolar, y de forma particular, sobre el quehacer docente. Estas herramientas “les permite asumir [a los profes] sus prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación”, nos recuerda el profe Rodríguez Luna (2012, pág. 17). Este hecho resalta la potencialidad de los talleres como herramientas investigativas que nos permiten indagar sobre la práctica pedagógica misma, al entenderla como una experiencia que es fuente de significados sobre las formas en las que habitamos los procesos de enseñanza desde nuestro lugar como docentes. Es por esto que opté por los talleres como herramienta de campo para la construcción de las Producciones Narrativas.

Para formularlos, me basé en dos nociones conceptuales trabajadas por Flores (2018) en sus metodologías *cuir en educación*: la *artesanidad docente* y los *residuos epistemológicos*. Por un lado, la *artesanidad docente* se refiere a la potencialidad creadora de saberes pedagógicos que todos los profes podemos generar a partir de las experiencias particulares, situadas y conscientes de nuestras prácticas pedagógicas en el aula: “[implica] abrir un lugar imaginario desde donde espiar, organizar y desplegar otros mundos”, escribe Flores (2018, pág. 185). Dicha potencialidad encuentra en la escritura, como forma de habitar el lenguaje y significar la experiencia, un lugar predilecto para su materialización. La *artesanidad docente* nos recuerda el carácter profesional, particular, contingente, afectivo y performativo de nuestras prácticas pedagógicas al hacer de nosotros, los profes, inventores del lenguaje (Flores, 2013).

Por otro lado, los *residuos epistemológicos* se refieren a “aquello que se descarta como pensamiento inteligible” (flores, 2018, pág. 174); son los no-saberes, imposibles de imaginar dentro de los marcos hegemónicos de la producción de conocimiento, pero que a su vez operan como espacios, pensamientos y acciones donde también ocurre la construcción del saber. Estos desechos nos llaman a habitar la frontera de los afectos, los fracasos, la negatividad, la fragilidad, que son marcados como la otredad en contraste a los procesos racionales, exitosos, positivos e invulnerables de la construcción del pensamiento en general, y de los saberes pedagógicos en particular. Los *residuos epistemológicos* son los lugares prohibidos e inhabitados del pensamiento educativo en los que debemos arriesgarnos como artesanos de la educación, para así imaginar otros modos y formas de habitar la enseñanza.

Estas voces de la potencialidad creadora de cada profe y el llamado a habitar los desechos epistemológicos de todo proceso de construcción del saber son las bases conceptuales de los dos espacios de talleres narrativos de mi proyecto: *(re)construyendo la experiencia* y *Testimonios residuales*, respectivamente. El apellido “narrativo” de los talleres también está relacionado con estas conceptualizaciones, en tanto nos sugiere que, para habitar y teorizar los desechos epistemológicos desde nuestra artesanidad docente, les profes debemos narrativizar¹⁹ nuestras prácticas a través de los ejercicios de escritura, aunque no como forma exclusiva del lenguaje. Estos espacios estuvieron enfocados a indagar y profundizar sobre la experiencia y los significados de la práctica pedagógica docente de le profe Francisco (de quien hablaré más adelante), así como en crear las Producciones Narrativas, una visual y otra escrita, con base en dicha exploración. Estos espacios fueron lugares y momentos para el encuentro y la construcción conjunta. A continuación, abordaré las particularidades de haber (re)construido y teorizado junto a le profe Francisco su práctica pedagógica docente en el marco de mi proyecto.

¹⁹ Narrativizar, según nos explican Gandarias y García Fernández (2014), implica dotar de significado a las ideas y oraciones secuenciales que, de lo contrario, serían meras menciones de hechos en lugar de conocimientos narrativos: permite adentrarse y comprender la ambigüedad y complejidad de las vidas humanas (pág. 100).

Teorizar junto a le profe Francisco: nuestro trabajo de campo

Cuando definí la metodología y la técnica de investigación que deseaba implementar dentro de mi tesis, comenzó la tarea de buscar a los docentes que cumplieran con el perfil que había construido para hacerles parte de mi proyecto. Después de un tiempo, me contacté con tres profes de ciencias sociales que cumplían con los criterios, pero al final sólo trabajé con uno de ellos, el profe Francisco²⁰. Francisco tiene 22 años. En 2024 se graduó como Licenciado en Ciencias Sociales, con tesis meritoria y grado de honor, y actualmente es docente en el colegio San Mateo²¹, en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Francisco es un profe de la disidencia sexual que trabaja con estudiantes de básica y media secundaria en las asignaturas de ciencias sociales y filosofía, clases donde ha procurado una práctica pedagógica afectada por las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir.

Le conocí durante su sustentación de grado en diciembre de 2023. Una vez me contacté con él, le invité a hacer parte de mi investigación, pues me había gustado mucho su apuesta académica y pedagógica que entrelazaba la didáctica, la geografía y la sexualidad en la escuela. Discutimos sobre la naturaleza del proyecto y las implicaciones, condiciones y posibilidades de participar en él (ver anexo B). Una vez aceptó vincularse junto a mí en esta apuesta pedagógica, concretamos las sesiones para los talleres narrativos. Estos espacios tuvieron lugar entre la última semana de febrero y la tercera semana de marzo de 2024 (ver anexo A), con un total de tres sesiones de dos horas: una para el primer taller y dos para el segundo.

*(Re)construyendo la experiencia*²² fue nuestro primer taller narrativo. En él, indagamos las características de las experiencias de la práctica pedagógica de le profe Francisco al navegar en su memoria, para después producir una narrativa visual donde se reconstruyeran dichas experiencias, a partir del uso de la imagen como forma de significación de la experiencia. Todas las disposiciones y recursos para el

²⁰ En un primer momento, pensé trabajar con tres docentes de ciencias sociales. Me contacté con ellos gracias a la ayuda de profes de mi carrera, amigos y las redes sociales. Por cuestiones de tiempo y posibilidades escriturales, decidí trabajar únicamente junto a Francisco. Un tiempo después, hablé con los otros profes y, para no perder tanto el acercamiento como sus apuestas pedagógicas, les invité a participar dentro de los espacios del semillero de investigación Pedagogías Disruptivas, creado con mis amigos de la carrera.

²¹ El nombre de la institución fue cambiado según lo acordado con Francisco para evitar inconvenientes. Si el nombre ficticio llega a coincidir con el de una institución real ubicada en este municipio, me temo que es mera coincidencia.

²² Escogí este título en alusión al concepto de artesanía docente: los profes somos constructores del saber, y dicho ejercicio de creación surge a partir de la indagación sobre nuestra práctica pedagógica, que bebe directamente de las experiencias que habitamos dentro de los procesos de enseñanza que vivimos en la escuela.

taller (una guía de explicación de la sesión, las autorizaciones y consentimientos informados, así como los materiales para la construcción de la narrativa visual), le fueron entregadas a le profe en un sobre al comienzo de la sesión (ver anexo C, H y J). El taller lo desarrollamos en el último piso de la Biblioteca Luis Ángel Arango, un espacio escogido por le mismo Francisco.

La dinámica era sencilla: para indagar en la memoria de le profe y construir en paralelo su narrativa visual, Francisco debía leer, reflexionar y completar siete frases movilizadoras que se encontraban guardadas en *El cajón de la Diversidad*²³. Estas frases estaban inspiradas en las categorías que componen la conceptualización de la práctica pedagógica docente y apelaban a la experiencia de Francisco para ser completadas (ver anexo E). No obstante, le profe no podía utilizar el lenguaje oral o escrito, en un primer momento, para completar las frases, sino que debía apelar a símbolos e imágenes que representaran sus reflexiones con ayuda de los materiales entregados para construir así su narrativa visual. En este caso, la plastilina fue el material escogido para la elaboración del producto.

Francisco construyó su narrativa visual mientras abría, leía y pensaba sobre cada una de las frases. Yo me limité a acompañarle, verle y escucharle a lo largo del taller, mientras tomaba notas en mi diario de campo y generaba un registro fotográfico de cada una de sus respuestas. Fue maravilloso ver cómo creaba su narrativa con ayuda de la plastilina: las formas en que empleaba el material, la atención que prestaba al ejercicio, su rostro de duda frente a si hacía bien o no las cosas, fueron partes del proceso que hicieron del ejercicio un trabajo de campo muy enriquecedor. Recuerdo que Francisco siempre que completaba una de las frases con su aporte visual a la narrativa, nutría su construcción con una reflexión oral que dialogaba entre sus vivencias pedagógicas y sus conocimientos teóricos sobre pedagogías cuir, sexualidad, ciencias sociales y filosofía. Una vez concluidas las dos

²³ *El cajón de la diversidad* es un recurso didáctico creado por mí con base en la crítica hecha por le profe Mercedes Sánchez-Sáinz (2019) a los procesos de inclusión neoliberal de la diferencia dentro de los espacios escolares. El cajón opera como ese lugar al que han sido relegadas las vidas migrantes, feminizadas, de la disidencia sexual, (dis)capacitadas, *diversas*, dentro de la educación, y que sólo aparecen en la escena escolar en días festivos, despolitizados e ideales, bajo las lecturas de la tolerancia hechas desde la normalidad hacia lo abyecto. Este cajón, como nos sugieren las pedagogías cuir, debe ser sacado del escritorio curricular y abierto en el salón de clase, en el patio de juego, en la sala de profes, para que sus contenidos salgan y problematicen la estabilidad eufemística de los procesos de enseñanza. Por ello, este cajón guardó consigo las frases movilizadoras del taller, como una alegoría que refleja el ejercicio mismo de unas pedagogías cuir en la escuela: desestabilizar los procesos de normalización dentro de la enseñanza al motivar una praxis de nuestro hacer pedagógico, como corazón de todo proceso de enseñanza.

horas, llevé conmigo su narrativa visual y se la entregué hasta la siguiente sesión, que concretamos al final de este espacio.

Nuestro segundo taller se tituló *Testimonios residuales*²⁴. Allí profundizamos sobre las experiencias de le profe Francisco mediante el diálogo entre nosotres y la narrativa visual creada por elle. Fue con base en este espacio que creamos la narrativa literaria que cierra este capítulo²⁵. Para ello, construí una serie de preguntas con base en las notas de mi diario de campo que apelaban a la práctica pedagógica de Francisco según lo expresado en su narrativa visual. Este taller lo organizamos en dos sesiones de dos horas cada una, entre la primera y la tercera semana de marzo (ver anexo A), además de llevarlo a cabo en la cafetería Luis Carlos Galán²⁶, ubicada en el centro de Soacha. Fue un espacio de conversación y reflexión pedagógica, donde la palabra tomó una especial relevancia para nutrir el proceso de significación de la experiencia de Francisco.

El taller se abrió con la entrega a le profe de un sobre con los materiales necesarios para la sesión: su narrativa visual, la guía del taller con sus consentimientos y autorizaciones y una carta dirigida a le profe, que introducía el qué, el cómo y el para qué de las sesiones venideras (ver anexos D, I y J). Durante los encuentros, Francisco y yo dialogamos con base en lo construido dentro de su narrativa: ubicamos personajes, espacios, actividades, sensaciones, preguntas, emociones, sueños, todos hilos de significado que narrativizaron la experiencia de Francisco como un punto de partida teórico sobre su práctica pedagógica docente y como una profe de la disidencia sexual, que decide trabajar desde las apuestas de las pedagogías cuir en sus aulas. Por supuesto, el taller utilizó la entrevista semiestructurada como una herramienta necesaria para su desarrollo, pero mantuvo su lógica artesanal con el compromiso y el trabajo de coautoría para la construcción de la producción literaria que devino de este espacio dialógico.

Grabé ambas sesiones y transcribí su contenido en una matriz de análisis donde organicé los eventos según las seis categorías que componen la práctica pedagógica docente en mi proyecto: contexto, subjetivación docente, saber-hacer, reflexión, transformación y cotidianidad (ver anexo G). Una vez seleccionada y ordenada la información, y después de pensar sobre las características estéticas de la

²⁴ Este título apela a los residuos epistemológicos trabajados por flores (2018) y sobre los que profundizamos durante la sesión con le profe Francisco a partir de su testimonio oral sobre su práctica pedagógica docente.

²⁵ Ver el apartado *Escritos heréticos: una técnica barata de escritura*.

²⁶ El nombre de la cafetería también ha sido modificado según lo acordado con Francisco.

narrativa, junto a le profe optamos por la construcción de un texto en primera persona, dividido en tres partes, y cuya estructura se compone por un párrafo uniforme a modo de monólogo. Mantuvimos una conversación casi diaria con Francisco para la construcción conjunta del texto y, entre junio y agosto de 2024, creamos la narrativa literaria que compone la Producción Narrativa visual y escrita que estructura mi proyecto.

Escritos heréticos: una técnica barata de escritura

En este espacio presento la Producción Narrativa que construimos con Francisco y que empleo como *punto de partida teórico* (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014), para responder a la pregunta que guía mi proyecto. Asimismo, este ejercicio es una apuesta política y pedagógica que pretende resaltar la importancia de que seamos les profes, desde nuestras mismas voces y a partir de nuestras experiencias particulares, quienes teorizamos sobre la educación en general y la pedagogía en particular. Esto, no con el fin de generar conceptualizaciones totalizantes y cristalizadas sobre la forma exacta de sentir, pensar y hacer pedagogía, sino como un ejercicio dialógico, contingente, reflexivo, desestabilizante y transformador que nos permita reconocer que:

“[...] construirse como autore en la producción escrita [de nuestras prácticas pedagógicas] implica asumir la responsabilidad política y ética del trabajo pedagógico, dando cuenta públicamente de nuestras reflexiones y posiciones, así como también vitalizar [nuestra] posición como trabajadores culturales e intelectuales que producen conocimientos como experiencia inherente a nuestra práctica docente” (flores, 2013, pág. 253).

a estos temas. Entonces, es algo de lo que no se habla. Y sumado a ello, pues, el contexto cercano como que poco o nada menciona el tema, entonces hay mucho desconocimiento al respecto. En efecto, la labor que entra ahí tiene que ver precisamente con empezar a hablar de esos temas, al menos dejarlos sobre la mesa, porque les va a generar alguna inquietud, les va a dejar algo, como que se digan "de pronto, como que sí estoy pensando mal", "esto no es así tampoco". Se les va dejando la inquietud. Creo que de ahí parte también la incomodidad. Sobre ello, me acuerdo una vez en un descanso, a nosotros nos toca cuidar el descanso para que no se peguen, no se rompan nada, y pues siempre como que ahí están en encuentro los chicos: los chicos con otros cursos y demás. Por ejemplo, me acuerdo que un chico de octavo que, pues él es heterosexual, como que él me dijo: "ay, profe, me gusta mucho cómo se ve hoy", y yo: "ah, bueno, muchas gracias"; y un chico de décimo le dijo: "ay, no sea cacorro". Claro, me quedo "¿cómo así?", entonces me puse serio de una y el chico vio que me enojé bastante. Entonces llega y me dice: "ay, no, profe, no lo dije con esa intención", pero yo de una le respondo: "no me gustan esos comentarios. Eso no lo dices, está muy mal". Me enojó muchísimo el comentario. "Entonces un hombre no le puede decir a otro hombre que se ve bien, porque automáticamente ya lo estás encajando en una orientación sexual, en una orientación del deseo", le dije. Es que eso no está bien, y menos la palabra que usó, porque además eso tiene unos sesgos terribles cuando se mira con lupa. Entonces como que para mis adentros fui "cállate". Pero bueno, eso en un espacio más informal, digamos. Otra cosa tiene que ver ya con lo temático, y es cómo aprovechamos esos huecos del currículo. En lo personal no le digo "currículo oculto", pero sí lo digo puntualmente como el temario. Siento que también esto de incomodar parte de cómo abordamos y explicamos los temas. Hemos estado viendo con once en democracia todo el problema de la descentralización de Colombia. Yo a cada uno le di un departamento: a algunos les tocó un ministerio, y a uno le tocó el ministerio de la igualdad. Y yo voy y le digo, bueno: "cuéntenos, ¿qué es eso?; ¿eso pa' qué sirve?". Claro, los chicos no tenían ni idea de que existía ese ministerio, ni que mucho menos lo encabezaba Francia Márquez. Entonces, cuando el chico empezó a leer la definición, pues ahí estaba lo LGBTIQ+, que es la forma en que el gobierno lo pone así, y ellos como que: "y profe, ¿qué significa el más?; y profe, ¿qué es la "Q"?; y profe, ¿cuáles son las letras oficiales, porque siempre hay como diez mil letras?", así: pregunten y pregunten. Ahí como que yo me pongo a explicarles y ya se fue la clase

de democracia en eso. Y empiezo a decirles como que “ah, es que lo LGBT viene de acá; se fundamenta acá; la “Q” tiene que ver con esto; la “Q” no es una identidad, no es una forma de vestir, porque ustedes como que lo confunden con eso”, y así. Entonces digamos que los chicos, cuando uno les dice: “no, es que lo cuir es lo raro”, pues una chica va y sale con que: “ah, profe, ¿entonces dentro de lo cuir entra este señor que tiene una esposa de trapo?”; y yo a penas me rio y le digo: “no, no va por allá: eso es raro, pero no va tan allá”. Entonces les propongo: centremoslo desde aquí y les explico qué es la heterosexualidad, qué es la heteronormatividad y eso entonces cómo se transforma en homonormatividad, y ahí entonces ya es más fácil decirles esto es lo cuir y esto es lo no cuir. O esto es lo cuir y esto es lo que se considera dentro de la sociedad como lo normal; que todo parte de un marco heterocentrado y pues ahí como que me doy cuenta de que al abordar estos temas, pues salen las opiniones de “ay no pero es que a mí no me parece que se casen, que tengan hijos, y otros chicos como que sí muy interesados en el tema. “Ay, profe, sí, que bueno que nos hables de esto porque nadie lo hace”, me dicen, pero son muchas divergencias en ese sentido; es un tema que mueve muchas cosas: la curiosidad, el morbo, el chiste, aunque hay quienes en verdad que sí se interesan por aprender. Claro que esto sólo muestra que la enseñanza es un proceso lento, y me acuerdo mucho de lo que decía Amanda cuando nos hablaba: "Ustedes tienen que formar en lo actitudinal; eso es más importante que el contenido, que el tema". Y ahorita sí le encuentro sentido, porque, en efecto, es un proceso más lento que el aprendizaje de temas, porque el aprendizaje de temas implica, pues, memorizar cosas procedimentales, cognitivas. Pero lo actitudinal, como sí se relaciona directamente con cómo veo a ese otro, cómo me relaciono con esa alteridad, pues es un proceso más lento, pero no imposible. Entonces, yo pienso: "Listo, no voy a solucionar estos sesgos, estos prejuicios, en una clase, porque es un proceso largo", y por eso continúo. Justo en esa clase de democracia les digo: “Listo, como les quedó sonando tanto esto de lo LGTB, como todos tienen un departamento asignado, y como todos tienen un ministerio, me van a buscar cómo es la realidad de eso en su departamento o qué ha hecho su ministerio para apoyar a estas personas y en clase vamos a hacer un debate”. Claro, algunos chicos se confrontaron, como que: "Ay, no, profe, pero es que a mí no me parecen esas personas". Y yo: "Listo, no te parecen, pero el trabajo es sobre eso", y toca confrontarlo. De ahí parte esa incomodidad: cómo enfrentarse a esa otredad que no se quiere visibilizar, que se niega, se deja ahí de lado. Esto que val flores menciona

como "la ignorancia como política de desconocimiento": todo el trasfondo de esto se traduce en la heterosexualidad como forma de conocimiento. Entonces, todo mi conocimiento parte de una, bueno, de un marco heterosexual, de una matriz heterosexual, como diría Judith Butler, porque todo es heterocentrado: las parejas tienen que ser heterosexuales, el deseo tiene que ser heterosexual, y el resto como que "no me lo mencionen, no me lo muestren, eso tan feo, ¿pa' qué? Eso nada que ver". y pues ahí he tratado de abordarlo. De hecho, aprovecho mucho que el colegio, dentro de su PEI, tiene algo que ver con ese tema de la diversidad. Incluso, muy curiosamente —yo no sé si ya te lo había comentado— allá no se celebra ni el Día del Hombre ni el Día de la Mujer, sino que es el Día del Género, el 22 de marzo. No es como en otros colegios, que dicen: "Bueno, entonces, Día de la Mujer, chicos, mañana una chocolatina para las chicas". O sea, si eso pasa es porque los mismos chicos se han puesto de acuerdo, pero no hay una institucionalidad que les diga: "Esto lo vamos a hacer porque es el Día de la Mujer". No. De hecho, el día del género es una fecha en la cual vamos a cuestionar los estereotipos de género, a reconocer la diversidad de género. Y es una mirada institucionalizada que hasta ahora la estoy conociendo bien. Por ejemplo, dentro del colegio hablan puntualmente de las diversidades, entonces como que hablan de diferencia en relación con la etnia, el sexo, el género, la orientación sexual, y yo pensé: "Por ahí me puedo meter". Entonces, bueno, siento que la institucionalidad en ese lado juega a favor, porque si uno llega a abordar esos temas y llega a hacer ruido, como que uno se dice "pero acá se puede". Lo que el colegio pretende formar con sus estudiantes tiene que ver con esto, y ahí lo estamos trabajando. En teoría, no tiene que haber un "pero". Entonces, si los papás llegan a reclamar, si algún profe llega a pegar el grito, es como que: "Pero el colegio lo tiene en el PEI, y eso todo el mundo lo sabe". Como que por ese lado hay mucha vía libre. No obstante, la parte más maluca, siendo muy sincero —o sea, fuera de lo curricular, de lo académico—, ha sido precisamente el ambiente con ciertos profes: tener que estar con personas que no van a cambiar el pensamiento y que día a día dicen: "Ay, no, pero es que eso no", "Ay, no, pero es que qué fastidio", "Ay, no, pero es que tal cosa". Y todo es por este muchachito, por Gerónimo, de octavo. Hay comentarios que hacen las profesoras, y lo he escuchado es de profesoras, curiosamente, sobre Gerónimo: todo este tema sale es por Gerónimo, porque si no, el tema no saldría a la luz. El tema se menciona porque está el estudiante y las profes son como que "no, pero es que me hace así", como que "ay, profe, quiero ir al baño",

porque él es muy gestual, se mueve mucho. Entonces, las profesoras, también a manera de burla, le responden igual: "No puedes ir al baño", le hacen. Como que ahí están reproduciendo eso. Y lo peor es la comparación. Digamos, de Joel hablan, pero entonces empiezan a comparar: "Es que Joel también es amanerado, pero es que Joel es buen estudiante; Joel es respetuoso, es no sé qué". Y va la comparación. En cambio, el otro, Gerónimo, aparte de ser esto, es desorganizado, es ruidoso, molesta, cansa. Es como lo que decía Alanis: "Ah, la marica bien portada". Entonces, que no haga ruido, que no se despeluche, que no se maquille; que entre más callada esté, mejor. Así como que la aceptamos más. Entonces, a Gerónimo lo estimo muchísimo por la incomodidad que genera. Él me cae bien, aunque él no me quiera ni cinco, porque va mal en sociales. Claro, que él sea el tema central de la sala de profesores, yo pienso: ¡qué chévere! Y lo que pasa con Gerónimo me recuerda algo que leí sobre el profe John Vargas, y es que hay personas que simplemente no cabemos en ese closet, y que, como él dice, muy coloquialmente, se nos sale la maricada. Entonces, bueno, eso yo te lo he comentado en varias oportunidades y tiene que ver con la performatividad del género. Entonces, uno puede pensar en el profesor que mueve mucho las manos, que su misma tonalidad de voz, la misma presencia que tiene en el aula y un montón de cosas que lo delatan, y pues eso para nadie empieza a ser un secreto, porque la gente va a empezar a afirmar: "Ay, es que ese es el profesor gay". Pero, pues, tampoco lo preguntan, sino que lo hacen de cuento, o por lo menos es un tema que se queda ahí flotando. Y digamos que ese tema se une un poquito con el miedo: miedo a perder el trabajo, la verdad. ¿Por qué? Porque, lamentablemente, sigue pasando que hay profesores a los que les quitan el trabajo simplemente por ser gays. Y no hay mucho trabajo al respecto en relación con cómo defender estas situaciones. Entonces, como que uno sí pone en jaque mate eso: el miedo a perder, el miedo a que no renueven el contrato, porque igual es muy fácil que eso suceda, no solamente por razones de orientación sexual. Es muy fácil que digan: "Mi profe, como que ya no puedes continuar, tu trabajo no ha sido bueno en esto". O sea, encuentran múltiples razones para decir que no continuamos. Entonces, como que eso es un punto que a uno lo pone a marcar distancia y a efectivamente meterse en el closet. Pero, como dice Eve Sedgwick en su *Epistemología del armario*, uno está saliendo y entrando al armario siempre, y es muy complicado estar siempre encerrado o siempre por fuera. Eso no es fijo. Entonces, por ejemplo, no sé, digamos, hoy me pasó algo curiosísimo en décimo, porque estábamos abordando todo el tema

de amor platónico, y yo me puse a averiguar sobre las parejas de mis estudiantes. “Cómo quieren que sean sus parejas”, me acuerdo les pregunté. Y una chica que se llama Angie, me preguntaba como que: "Profe, ¿y usted ha tenido un amor platónico?", y yo: "Pues, según Platón, yo creo que sí", le dije. "Ay, profe, ¿y cómo era ella?" Y yo... pues qué te digo, ¿sabes? No, y es que es muy chistoso porque yo no sabía si decirlo o no decirlo; me acordé de lo del meme: "silencio gay". Y bueno, yo le seguí la corriente a la chica, pero hubo un momento donde se me salió un "él" y ella se quedó callada y miró a una amiga. Pues, ella se hizo la loca, así como que fingió demencia, y yo también fingí demencia: todos fingimos demencia. Y ella me preguntaba cosas de las relaciones y así, yo también como que le iba respondiendo, pero fue muy curiosa esa situación. Además de que, como dice val flores, pues normalmente asexualizamos a los profesores. “El profesor que no tiene pareja”; o si es mujer y es mayor, de pronto está casada y tiene hijos; o si es un profesor joven, es “el profesor deseable”, pero que debe estar solo, y no nos imaginamos que tenga pareja. Esto le pasa, por ejemplo, al profesor de educación física. Y ahí pienso: “¿Boto la pelota o no?”. Claro, porque yo dije: "No, si yo llego a decir esto, al día siguiente todo el colegio va a saber". No, tengamos un poquito de prudencia en eso, porque apenas voy un mes de trabajo, imagínate. Como que no, dejemos ahí por ahora, porque sí es una situación que me pone en constante tensión. Yo prefiero que lo supongan por ahora a que lo confirmen, porque cuando tú supones no tienes la certeza, y al no tener certeza, pues no vas a tener una última palabra que te va a meter, no sé si en problemas, no sé si en chismes, o no sé si en simplemente algo ahí que pase en la cotidianidad de la escuela. La verdad es que no lo sé.

*** **

Precisamente, como dice Sara Ahmed, las emociones se pegan, son viscosas. Entonces, sí ayuda a que, por ejemplo, si yo estoy indispuerto, el curso también se va a indisponer. ¡Y sí ha pasado! Pues eso fue lo que me pasó con once la vez que discutimos la primera vez: todo el curso se indispuso, y yo fui el primero en decir: "Eso no me parece", y todos como que crearon resistencia, y yo también. Ahí *efe*. Pero entonces, digamos, el jueves pasado, en la clase de filosofía, como que me acerqué más a ellos: dejé de estar adelante, al lado del tablero, como que me les acerqué y, bueno, vamos a hablar de esto, siendo mucho más horizontal, y funcionó un montón. Eso fue una experiencia bien densa, porque, ¡ay, Dios mío! Estos muchachos, por eso te digo que tengo una relación de amor y odio con ellos, porque

claro, todos los profes se habían enterado de lo que había pasado, y lo que se escuchaba en la sala de profes fue: "Se le salieron de la clase al profesor Francisco". Claro, lo que todos los profes me decían era que: "No, profe, toca que los ajusticie: dos cinco para todos"; "no, profe, déjelos salir a las dos y media: diez minutos más de clase". Y así eran las soluciones que me daban. Además de que, claro, yo no tomaba esas opciones en verdad; no las consideraba. Ahí me pregunté: "bueno, entonces, ¿cómo me voy a dar mi lugar?" Porque literalmente pasaron por encima de mí. Y no supe qué hacer ahí. Entonces, no, eso fue tenaz. Además de que, claro, después de esa experiencia, yo dije: "Pasaron por encima de mí, voy a llegar y no me van a tomar en serio". Así andaba. Por eso lo que te digo, tomaba los marcadores, el libro, y sentía el cosquilleo en el estómago, y tomaba aire antes de entrar al salón, y me decía: "No puede ser, otra vez acá". Muy chistoso, ahora que lo pienso. No, eso fue una cosa muy densa. Y, claro, yo llego allá, tomo aire, y digo: "Necesito hablar con ustedes de manera muy seria, porque lo que pasó el martes no se puede volver a repetir"; así, serio y todo. Y sorprendidos ellos: "Ay, el profesor está bravo". Y yo: "Bueno, es que resulta, pasa y acontece que ustedes se me salieron del salón diez minutos antes de que tocaran la campana, y abajo, en sala de profes, están diciendo: 'Se le salieron de clase al profesor Francisco'. ¿Ustedes cómo creen que me estoy sintiendo?", les dije. "Ay, no, profe, terrible", respondieron. Y yo: "Sí, señores, además que aquí hay tales y tales y tales personas con quienes necesito hablar ahorita, porque yo les di una orden y no me hicieron caso. Y era una orden de que se quedan a hacer aseo porque es una responsabilidad del grupo. Y ustedes me dijeron: 'El profesor decide quién se queda a hacer aseo', y yo lo dije, y esas personas pasaron derecho". Así les reprochaba, yo estaba regañándolos, pero mal, mal. Y claro, yo ya estaba muy lleno, yo ya estaba como muy saturado con la palabra, cuando un chico alza la mano y yo: "Déjeme terminar y ya lo escucho", le digo. Y terminé. Y, pues, claro, yo estaba así, super sobrecargado, yo estaba así como muy tenso y estaba mirando fijamente al muchacho que pidió la palabra, y cuando él va y me dice: "No, profe, es que queremos pedirle perdón de forma colectiva porque no dudamos de usted, no dudamos de su autoridad, no dudamos de su formación, sólo que no lo conocemos, casi no lo conocemos a usted, y usted tampoco a nosotros. Y creo que también todo parte de ahí", me dijo. Claro, ahí mi misma corporalidad como que se descendió: literalmente me desarmé. Y yo: "Hmmm, entiendo". Claro, fue inevitable que se me escapara una sonrisa, y me dije: "Okey, esto no me lo esperaba". Entonces, claro, yo como que

empecé a aflojar, me empecé a relajar. Y les digo: "Yo había pensado en ponerles tanta nota a ustedes porque es que colectivamente hicieron esto, a excepción de tales personas que fueron las que sí se quedaron a hacer aseo ese día. Pero convénzanme que puede ser distinto, y yo no les pongo esa nota", les propuse. Y efectivamente nunca lo hice, porque los calificué normal. Y, pues, ya después empecé a hablar, persona con persona, con los que tuve el problema. Y no, muy receptivos ellos, muy normal. "Profe, qué pena, eso no va a volver a pasar", decían. Al final de la clase sí me tomé el espacio y les dije: "Chicos, pues la verdad me hicieron sentir mucho mejor, y muchas gracias por las disculpas". En verdad, si te digo que eso me llenó mucho el día. Ahí fue que les dije: "Ya pueden irse a la casa, que tengan buena tarde", y todos se despidieron de mí uno por uno: "Que chao, profe, lo estimamos un montón"; "no sé qué", y así, más lindos. Y ya, ese día sí salí como menos tenso del salón, a diferencia de la clase pasada. Y de ahí pensé bastante en el acercamiento hacia los chicos, sobre todo desde ciertas actividades, ¿no? Me acuerdo de un ejercicio que hice con los chicos de décimo en filosofía. Primero, yo no soy licenciado en filosofía y me tocó dar filosofía. La he sabido manejar mejor, ya que la clase me da la posibilidad de manejar otros temas de mi interés. Y creo que todo parte del interés del profesor: si al profesor no le gusta dar filosofía, pues no va a ser una buena clase. Pero en filosofía trato de que sea algo muy cercano a su realidad, especialmente a los temas que no les dan la debida importancia. Por ejemplo, abordar ese tema de la felicidad, que es algo que los más antiguos pensadores han hecho. Afortunadamente, tengo una profesora increíble, que es Alanis Bello, que a veces, en sus estados depresivos, pone esas cosas relacionadas con este tema. Además de que, desde la propia experiencia de vida, el tema de la felicidad es algo que al menos a mí me ha cuestionado un montón, por los distintos golpes que me ha dado la vida. Entonces, yo digo: "Bueno, vale la pena indagar un poco a ver si a estos chicos también los ha golpeado". Así que les digo: "vamos a analizar un poquito este texto de la profesora Alanis". "¿Quién es Alanis?", se preguntan. "Es una profe que me dio clase en la universidad, espectacular ella", les respondo. Y abordamos fue una publicación que hizo en Facebook. Le tome pantallazo y todo para la clase. Y la primera impresión de los chicos fue como que: "Es muy cierto lo que dice, tiene toda la razón, no había visto el tema así". Entonces ahí les pregunto primero: "¿qué te parece lo que dice la autora?", algo más de interpretación, de lectura crítica, pues lo que exige filosofía según el Ministerio de Educación. Pero luego trato de indagar un poquito sobre ellos:

“Bueno, -les digo- respondiendo un poco también a esto, ¿tú te consideras feliz? ¿Eres una persona feliz?”. Entonces, claro, esa es una pregunta que abre para muchas cosas. Y me encontraba con las respuestas de algunos chicos, ¿no?, pues supremamente heterosexuales: “Sí, yo soy feliz porque puedo jugar fútbol”; “soy feliz porque soy hincha de tal equipo”; “ese equipo me da la felicidad de vida”. Y yo, “okey, entiendo”. Pero, por ejemplo, está también el caso de una chica de décimo que tiene trastorno emocional. Ella se corta y demás. Está en proceso de terapia, y para ella estos temas son re profundos porque, literalmente, ella daba unas respuestas así, súper profundas: “Yo no le encuentro sentido a la vida, pero si estoy aquí es porque hay una luz al final del túnel; a veces no tengo ganas de pararme de la cama, pero siento que hay razones para hacerlo”, escribía. Y cosas así, y yo apenas pensaba: “profundo”, “fuerte”. Y esto me recuerda a Samuel. Sí, Samuel tiene como quince o dieciséis, ¿o catorce? Bueno, como catorce o quince más o menos. Fue precisamente cuando me dijo: “No, profe, no soy feliz. Busca en YouTube el siguiente nombre”. Y es precisamente el caso de una mamá aquí en Soacha que fue asesinada hace diez meses. Pues claro, yo veo eso y digo: “Uy, qué fuerte”, porque además son cosas que tú no te esperas que aparezcan en una actividad académica. Normalmente, en las otras asignaturas, hablo por biología, matemáticas, incluso a veces la misma sociales, son como que: “Ah no, es el tema del plan de estudios y ya. Su vida a mí poco o nada me interesa. No me interesa cómo estás, ni qué está pasando por tu vida, ni nada”. Pero algo que permite la filosofía sí es eso: acercarme a esa subjetividad, a esas emociones, a eso personal. En las otras materias lo he intentado, pero no ha sido tan directo, porque acá sí me voy directo a la subjetividad de los chicos. Entonces, no sé, por ejemplo, a parte de esos casos, algunos chicos también decían: “No, yo no soy feliz por esto, por aquello; pero igual creo que hay momentos en los que somos felices y otros en los que no. Y no podemos estar siempre felices, como dice la profe Alanis”. “Muy bien”, pensaba, “entendieron muy bien ese tema de la felicidad”. A mí me lo han indagado un montón de veces, pero un montón es un montón. Y es chévere responderles porque también como que ellos salen de su zona de confort con relación al tema. Como que sí amplían un poquito más en lo que comprenden del tema. Es bien interesante. Y fijate que esto lo abordamos con educación media. He tenido esos contactos más cercanos es con ellos, aunque sólo me vean tres horas a la semana, porque sólo me los encuentro en filosofía y democracia. Pero con ellos, literalmente, aunque me vea tan poquito tiempo, a diferencia de un quinto, que los veo casi a

diario, considero que esos acercamientos a estos temas más personales sólo ha sido posible con media. Entonces también de ahí me acerco un montón. Por ejemplo, hay un chico de décimo que es súper vago: vago re vago. Y yo lo tenía como el estudiante pésimo: “Ah, ¿no vas a hacer nada?, mira que no pones de tu parte”, le decía. “¿Ahí yo qué puedo hacer por ti?”. Entonces el chico me decía, respondiendo la pregunta de la felicidad: “No, profe, no soy feliz porque en casa mis papás no me apoyan con mis sueños. Aparte, toda la gente cree que soy un vago, un bueno para nada, pero no se acercan a escucharme y saber qué es lo que yo quiero y por qué no hago las cosas”. Claro, yo quedé... mudo. Para pensar. Y lo que he hecho con ese ejercicio es ponerles una notica, como que: “No te preocupes, no podemos ser suficientes, no somos suficientes para nadie, ni siquiera para nosotros mismos. Y tú trata de hacer las cosas como mejor puedas hacerlas, no te preocupes con eso”, me acuerdo escribí una vez. O sea, siempre cosas muy puntuales. Es como el deseo de que piensen: “el profesor me entiende”, “el profesor en serio no sólo me pone una nota y ya, sino que me habla, me lee de verdad”. Creo que desde ahí como que he roto eso a lo cual los chicos no han estado acostumbrados, a que un profesor les pregunte: “¿Qué te pasa?” No siendo el terapeuta, como dice bell hooks, pero sí considerando que ese acercamiento emocional con los chicos es importante, que es algo que a ellos les queda como: “¿En serio, profe, usted me entiende?”, y así. Como el uso del mismo lenguaje, ¿no? O sea, como que con el mismo lenguaje genero mucha cercanía con ellos. Y a veces como que utilizo palabras que ellos utilizan, y pues a ellos les parece muy curioso porque es como que: “Ay, profe, pero ¿usted por qué está diciendo eso?”. Y yo, “pues es que yo también hablo así, Sara”. Eso no me quita el papel del maestro, eso me ayuda a que me entiendan mejor, que no me vean tan arriba. Yo entiendo la cercanía por ahí, pero también la entiendo a partir de que temáticamente, académicamente y metodológicamente, es mucho más sencillo preguntarles cosas sobre ellos y desde su lenguaje. Y aquí pienso en otra cosa que me pasó, pero esta vez con Nicolás, durante las elecciones de personero. Va Helen y me dice: “No, que Nicolás está llorando”. Y yo, “¿cómo así?”. Y le pregunto: “¿por qué está llorando?”. “No, él se entró al baño a llorar por lo que tal compañero le sabotó la campaña”. Y yo, claro: “yo necesito hablar con él”, pensé. Pero ese día no pude hablar con él, sino que ya después fue directamente la charla con las coordinadoras y con otra profesora. Y lo que decían ellas era como que: “Ay no, yo no sabía que ahorita están siendo tan frágiles los chicos, porque ahora están llorando por todo”, imagínate tú. Y como que Nicolás es

muy frágil, y yo no pensé que fuera tan frágil. Porque él no se ve así; digamos, Nicolás es un estudiante supremamente alto. Sí, como, ¿uno ochenta? Entonces aparenta esa no fragilidad, ¿sí? Y claro, mi reacción inmediata fue esa: “llámame lo que quiero hablar con él”, le pedí a Helen. Porque yo sí decía, como que, si está llorando es porque le duele, obviamente. Yo necesito saber eso. Y también quiero hacerle entender que no está mal que se sienta así. Entonces, en ese momento no pude hablar con él porque, bueno, pues él estaba hablando con la coordinadora y luego se fue a hablar con la orientadora. No sé qué le habrá dicho la orientadora; eso sí no tengo conocimiento. El caso fue que ese día no pude hablar con él y todo el fin de semana quedé como con la cosita de hablar con él. Y efectivamente lo busqué el lunes, pero estaba enfermo. Porque lo vi allí sentado en el lugar donde sientan a los chicos que están enfermos. Y yo voy y le pregunto: “¿qué te pasó?”. “No, profe, es que me siento maluco”, me dijo. “O sea, ¿te vas a casa ahorita?”. “Sí, lo más probable es que sí”, me dice. Y yo: “okey, entonces hablamos mañana”, le digo. Y al día siguiente, en el descanso, él me buscó. Que fue cuando yo le dije algo como que: “Ven, no te preocupes. Yo quería hablar de lo que pasó el viernes. No quiero que te sientas regañado ni mucho menos, sino que quiero que sientas que te entiendo.” Y él todo, “¿cómo así, profe?”. Y yo: “sí, es que yo también soy muy sensible. A mí también esas cosas me afectan y yo también soy muy poco tolerante a la frustración. Entonces, entiendo cómo te pudo haber afectado esto. Y quiero que sepas que, aunque las profes te dijeron que fue una bobada, para mí no fue una bobada y yo te entiendo”. Eso le dije. Y le mencioné la ventaja de que generacionalmente tenemos una cercanía muy corta, y que eso me permite entenderlo muy bien. Y claro, el semblante del chico cambió un montón porque fue como que el profesor me entiende, imagínate. O sea, “lo que hice no está mal, lo que yo sentí no está mal”, ese fue el mensaje, a diferencia de lo que le pudieron decir las otras profes. O sea, fue un momento muy cortico, muy puntual, algo de no más de un minuto, pero fue muy significativo para él y para mí también; para mí fue reconfortante en el sentido en que hay chicos a los que puede darles igual que tú los entiendas, y eso pasa un montón. Pero si el chico sí aprovecha ese esfuerzo que tú haces de, “ven, vamos a hablar en un momento *equis* del día de algo que te pasó puntualmente sólo a ti, y en lo cual estoy interesado en saber y entender cómo te sentiste en ese momento tú”, pues es reconfortante. Se sintió bien. Además de que, por ejemplo, ahora pasa muy seguido cuando a veces en la mañana estoy en puerta, él es de los que me saluda directamente: “Hola, profe Francisco.” O,

por ejemplo, hoy estaba en la prueba y me dio un dulce. Cositas así. Me parece que es ser significativo, y es algo que también trato de aplicar en las clases. De que al menos los chicos van a pensar, por ejemplo, no sé, “esta clase fue distinta por fin,” o “ay, a diferencia de los profes que nos tuvieron toda la clase viendo el tablero, esta clase nos permitió hablar de otras cosas, eh, movernos, jugar, cantar.” Me acuerdo que la semana pasada con los sextos las clases fueron espectaculares, porque estábamos viendo todo lo de la Mesopotamia, y como también estaba Babilonia, pues yo puse esa canción de Boney, ¿no? Entonces yo les dije: “Hoy no salen a descanso si no se aprenden el coro de esta canción”, imagínate. Y yo: “vamos a escucharla una vez y van a intentar cantarla de nuevo, y luego una última vez todos juntos”, les dije. Efectivamente lo hicimos. Y me pasó que, como el salón de seis dos queda cerca a los baños, toda la gente pasaba y decía como que: “¿Qué está pasando en este salón?” Porque además los chicos, pues, gritaban, le pegaban a los puestos, algunas chicas bailaban al fondo: ¡simplemente increíble! Además ellas me decían: “Profe, ¿esa canción no la ponen en las iglesias?” Y yo: “Sí, es que eso narra un verso bíblico”. “Ay, no estaba equivocada, profe”, y así. Entonces yo me acordaba mucho en ese momento, porque la gente pasaba y se quedaba extrañada viendo ahí por la ventana, por la puerta; como que se decían “qué está pasando”, ¿no? Hasta los mismos estudiantes se quedaban mirando como que: “Profe, ¿usted qué está haciendo?”. A un chico de décimo le causó mucha risa. Entonces él sí me decía después en clase como que: “Ay, profe, ¿por qué no nos pone a cantar?”. “De pronto en otra ocasión”, le dije. Y eso me recordó mucho las reflexiones de la profe Alanís. Ella hizo de lo de la pedagogía cuir, y en una parte de esa charla ella mencionaba que alguien que inscribió esa materia y después la canceló le dijo como que: “Ay, profe, pero es que esta clase es como muy escandalosa”. Y pues ella decía: “Sí, es que la pedagogía cuir es ruidosa. ¿Por qué el aula tiene que estar callada? ¿Por qué el aula tiene que ser monótona? Me gusta que pongan música, que canten, que griten, que se rían. ¿Por qué tenemos que valorar el silencio y no otras cosas?”, decía. Y claro, yo sabía que eso se escuchaba por fuera, pero es que era muy bonito. Además que, por ejemplo, con el seiscientos uno sí me pasó que al final un chico se me acercó y dijo: “Ay, profe, muchas gracias por la clase,” y me abrazó y se fue. Y fue algo re inesperado porque fue re momentáneo. Entonces creo que todo ese tipo de didácticas, porque pues a la final eso es la didáctica, cómo vas a trabajar esos temas, las apuestas didácticas, o como yo las he nominado desde mis apuestas académicas, esas *geodidácticas raras*,

perversas, esas *geoperversiones didácticas* involucran precisamente el cuerpo, y creo que todo parte de ahí, de lo espacial: todo viene del cuerpo. Precisamente, a estos chicos les impacta porque, además, claro, ellos todo el día quedan como que: “Ay, sí, la canción, no puedo sacarme la canción de la cabeza”. Entonces todo ese tipo de cosas como que sí los llena un montón. Y me cuestionan, como el ejercicio del amor platónico con décimo. Ya me acordé: les pedí que dibujaran su amor platónico, sí. Y los chicos se cuestionaban mucho, a mí también me cuestionó mucho eso, el hecho de que los chicos de cierto grupito de atrás me causó mucha curiosidad que los mismos chicos dibujaran todas las siluetas de las chicas en ropa interior. Quedé, no sé: qué curioso, ¿sí?. Además de que también me pasó que, por ejemplo, hubo una chica que sí dibujó otra chica, y eso generó un montón de polémica en el salón. Y yo tuve que meterme ahí porque, además, ella la mostró. “Manuela, ¿vas a mostrar lo que hiciste?” Y ella lo mostró. Y una nena al fondo dijo: “Ah, es lesbiana.” Y yo: “Eso no te interesa, Dana”. Porque sí, ella como que: “No, no, yo sólo digo”. Y yo: “Sí, pero es que tú no puedes decir eso. No es tu problema. No te interesa. Si ella dibujó una chica, pues la dibujó y ya”. Y entonces le dije a la muchacha: “Manuela, cuéntanos por qué dibujaste a esta chica. ¿Qué características tiene esta chica?” Pues Manuela es la chica que se corta. En cambio, no sé, eso me pareció muy transgresor. Y otras chicas que, por ejemplo, no sé, también eran como muy la imagen del príncipe azul, ¿sí? O en el caso de los chicos, yo te lo dije ahorita, decían como que: “Yo espero que mi novia sea hinchada de tal equipo, que le guste el fútbol”. Esas son las aspiraciones de los chicos. Me parecía muy curioso también cómo estaban fundamentando esas relaciones de género y ellos cómo las están proyectando en sus intereses de relación. Y bueno, al final les pregunté: “¿y la clase, qué les pareció?”. Y a algunos, ya en privado, como que me dijeron: “No, profe, es que la verdad a nosotros rara vez nos preguntan estas cosas. Esto solamente lo hablamos con nuestros compañeros, pues entre pares. Pero que un profesor nos ponga a hablar de nosotros, pues eso no pasa”, ¿sí? Y por ejemplo con once. Con ellos empezamos un ejercicio de cartografía corporal en filosofía. Aunque sólo la primera parte, porque igual no alcanzó el tiempo. Entonces hicieron la mitad. Pero me llamaba mucho la atención que a los chicos heterosexuales les cuesta mucho hablar de su concepción de ellos mismos; como que les cuesta identificar qué les gusta a ellos, qué les incomoda, porque es algo a lo que ellos no le ponen cuidado. En cambio, Óscar lo identificó muy fácil; las chicas lo identifican también súper fácil, ¿sí? Pero los chicos eran como que: “No,

profe, es que yo no me doy importancia en este sentido”, o “yo no me considero de esta manera”, o “¿yo para qué profundizo en saber qué pienso de mí?”. Era muy curioso eso. Y también estaban los casos en los cuales yo les decía como que: “Señálame en el dibujo qué te gusta.” Y una chica que se llama Helen me decía: “No, profe, es que yo me considero fea. Yo no creo que tenga nada bonito.” Entonces me acordaba mucho de las reflexiones de bell hooks sobre el tema de la autoestima. Y que algunos chicos sí me preguntaban como con temor: “profe, ¿esto lo vamos a socializar?”. Y de inmediato yo les decía: “no, porque es algo muy personal”. “Ay, profe, ¿en serio?”, y yo: “sí, tranquilos, eso lo leo única y exclusivamente yo. No se preocupen”. Y pues además preguntarles a los chicos y a las chicas bueno, ¿cuáles partes de su cuerpo ustedes consideran un límite? Desde la geografía feminista, se hace del cuerpo un territorio, un territorio que está dividido por unos límites, por unas fronteras, a las cuales se pueden acceder, y a otras no. Y eso me gustó. Entonces yo era como: “márcame esas partes que consideras el límite”, le dije a unas. “¿A ustedes qué les gusta de ese cuerpo; qué no les gusta de ese cuerpo?”, les preguntaba. Además, aunque ese ejercicio todavía no lo hemos hecho porque pues se acabó el tiempo de clase, algunos sí lo comenzaron, pero no lo he leído, la verdad. Y es precisamente ese ejercicio autobiográfico para dar cuenta también de esas historias de vida que han marcado los cuerpos de estos chicos, chicas y chiques. Entonces ha sido un ejercicio bien interesante. Y ellos son como que: “Profe, en verdad, nosotros no hablamos de nosotros en las clases. Jamás pasaba eso”. Y creo que esto es lo que más rescato de eso, como que los aprendizajes significativos que les quedan. Creo que todo empieza desde ahí.

*** **

Como que uno logra esas cosas ya después de un proceso. Y vuelvo a lo que decía Amanda: esos son procesos lentos, y lo actitudinal es algo mucho más lento y más demorado, pero que es más efectivo que lo procedimental y lo cognitivo, porque es lo que más impacta a las personas. Por supuesto, siempre toca tener cuidado en el terreno, porque si algo nos decía Alanis, era que usted no puede lanzar una bomba y ya. No sea irresponsable, claro. Todo conduce a algo, y no es lanzar la bomba y ya. Y también toca saber manejar la explosión de esa bomba; quedan muchas preguntas, y más en un aula, porque los chicos son muy curiosos. Por supuesto, yo siempre hablo de que el aula debe ser un lugar que permita que todos los cuerpos importen, porque el aula debe permitir que lloremos aquellas vidas que no se han llorado y que

hagamos vivibles aquellas vidas que son invivibles. Esto es lo que básicamente Butler pone en su trabajo sobre "Cuerpos que importan" y "Las vidas lloradas". Con esto, Butler fomenta o formula algo que ella no plantea directamente para la educación, pero que el profesor Jhon Vargas sí lo aterriza a ese contexto. Con todo lo que ha pasado aquí en Colombia, digamos, con la falta de institucionalidad que oficialice una educación sexual integral en las escuelas, que se preocupe por programas de enfoque de género en las aulas, lo que dice el profe Jhon es que estamos en un panorama precario. Pero como dice Butler, la precariedad no significa "la ausencia de", sino "la posibilidad de". Entonces, esa precariedad es la posibilidad de hacer, la posibilidad de pensar y la posibilidad de actuar. Aunque nos haga falta algo institucional, a diferencia de Argentina, aquí tenemos las iniciativas propias. Tenemos esas iniciativas que surgen de las marcas vitales de los profes, por ejemplo, lo que hizo el mismo Jhon con su colectivo en el colegio: Valkiria, se llama. Con sus chicos de décimo y once, que se reunían en los descansos a hablar de violencia intrafamiliar, de los chicos que no son heterosexuales, de la violencia de género, de representar el 8M. Esa es la precariedad en el sentido de posibilidad. Y siento que de ahí yo mantengo viva mi esperanza, ¿no? Porque yo decido cómo enseñar, cómo evaluar, cómo organizar las cosas. Porque sí, mis colegas me pueden proponer muchas cosas, pero en ese sentido me mantengo esperanzado, porque lo que dice la pedagogía cuir es que la escuela va a reproducir siempre esas dinámicas densas. Por más que, digamos, desde la institucionalidad permitan ciertas cosas, igual siempre va a estar el profesor homofóbico, el estudiante homofóbico, el "¿para qué hablan de eso?", "eso no sirve, mejor quedémonos callados". Eso sí desanima, pero no quita la esperanza de que eso pueda, pues no cambiar totalmente, pero sí tener esas fugas y esos espacios en los cuales sí es posible pensar otra educación, como diría Mercedes Sánchez. Entonces, aprovechar al máximo esas fugas ha sido lo que ha generado una esperanza en esto de la educación. Yo eso sí lo rescato de bell hooks. A mí no me enseñaron de esta esperanza en el mundo, la aprendí junto a ella. Por más que parezca que este mundo está yendo en picada, sí hay posibilidades de que haya otra escuela, otra educación y otros profes. Que, listo, yo no tuve la posibilidad de tenerlos sino ya directamente en la universidad, y que me mostraron que sí es posible que haya otras cosas. Y que ahorita en ejercicio, pues digo como que, bueno, o sea, estoy siendo el docente que en algún momento quise ser o, no quise ser, sino el docente que quise *tener*. Y de pronto lo estoy haciendo. En verdad, esa lectura de ella en la

educación sí me permitió darle como otro horizonte. Y esto se une con lo que decía, creo que era Inés Dussel o Ana Abramowski, no me acuerdo, alguna decía como que lo que nos liga a esta labor no es el salario, ni las condiciones laborales; por más terribles que sean, o por más moderadas que sean, al final, lo que a uno lo sostiene ahí son esas relaciones afectivas y esa intención, o ese deseo, o esa utopía de querer hacer algo chiquitico. Y no precisamente enseñando un temario, no precisamente enseñando, no sé, en mi caso, la historia o la geografía, porque eso no es lo importante, sino, por ejemplo, aportar a esa formación personal de los chicos. Creo que todo parte de ahí. Entonces, creo que eso por ese lado. Y también entender que todo es un devenir, y más el aprendizaje, y más el aprendizaje en aula, porque el aula, por más moderna que sea, por más pedagogía moderna y tradicional que tenga, no escapa a las realidades y a las divergencias contextuales. La escuela está permeada por eso. La escuela no es hermética en ese sentido. Todo llega a la escuela. Todo lo de afuera llega a la escuela. Por más que quieran tapar el sol con un dedo, no lo pueden hacer, porque todo llega a la escuela. Y los mismos chicos son los que traen eso a la escuela, y son los chicos los que preguntan, y son los chicos los que dejan los comentarios, y son los chicos los que salen con las cosas imprudentes, los que terminan haciendo de la escuela ese lugar lleno de esas realidades contextuales. Por supuesto, a veces tengo miedo; me da miedo que en algún punto me aburra. Decir: “ay no, eso no tiene sentido. Como que ya me cansé, ya no quiero hacer esto, ya no le encuentro más sentido”. Sí, me da miedo eso.

Capítulo 3. Cuirrizar la práctica pedagógica: reflexiones sobre nuestro quehacer docente

“Pensar la práctica es hacerle lugar a la pregunta, a la incomodidad epistémica que disloca el conocimiento hegemónico como proceso de normalización”.
val flores

“Como docentes es preciso que tengamos apertura a la ambigüedad, que empecemos a cuestionarnos, a cuestionar nuestros hábitos, nuestros prejuicios, nuestro propio pensamiento”.
Mercedes Sánchez-Sáinz

“La enseñanza es un espacio de resistencia, empoderamiento y transgresión que puede transformar la sociedad”.
Manuel López Pereyra

Introducción

Llegó el momento de entretejer los saberes compartidos por Francisco y por mí a lo largo de mi tesis. Para ello, me parece oportuno recordar la pregunta de investigación que, en suma, orienta todo este proyecto: **¿De qué forma las pedagogías cuir han impactado sobre las prácticas pedagógicas en el aula de una docente de ciencias sociales y filosofía de educación básica y media en Soacha?** Para responderla, voy a analizar las formas en las que las pedagogías cuir han impactado sobre la práctica pedagógica en el aula de la profe Francisco, al entrar en diálogo con sus Producciones Narrativas y los bagajes teóricos y conceptuales trabajados dentro del capítulo uno. Asimismo, haré un especial énfasis en explorar cómo dichos impactos de estas *pedagogías otras* sobre sus prácticas se materializan, particularmente, en los ejercicios de enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía dentro de sus aulas. Por supuesto, trabajaré desde el análisis narrativo y bajo una perspectiva interseccional como mis lentes analíticos e interpretativos.

Para ello, el capítulo lo organicé en tres secciones generales. Por una parte, la primera sección se titula “Herramientas analíticas: el análisis narrativo y la

perspectiva interseccional”, donde de forma sucinta refresco la propuesta del *análisis narrativo* sugerida en el capítulo anterior, además de presentar el enfoque de análisis transversal que implementaré sobre dicho proceso: la perspectiva interseccional (Platero, 2014). Por otra parte, la segunda sección se titula “Cuirrizar nuestras prácticas: tejiendo significados”, donde parto de una breve reconstrucción y explicación de la propuesta estética de las Producciones Narrativas y respondo de forma explícita mi pregunta de investigación, al organizar y entretejer los saberes compartidos en tres subapartados analíticos: “contexto y subjetivación docente”, “saber-hacer y reflexión” y “transformación y cotidianidad”, respectivamente. Y finalmente, cierro con la tercera sección, “Entonces...”, donde concluyo brevemente el análisis abordado dentro del capítulo.

Herramientas analíticas: el análisis narrativo y la perspectiva interseccional

Como mencioné en el capítulo anterior, el *análisis narrativo* consiste en identificar aquellos elementos de las Producciones Narrativas, como puntos teóricos de partida, que serán puestos en discusión junto a los aportes teóricos de la bibliografía consultada, así como con la visión particular de le investigadore alrededor del fenómeno trabajado (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014). No obstante, este ejercicio necesita de una perspectiva que le permita orientar la forma de llevar a cabo dicho hilaje de saberes, y en mi caso, esa perspectiva es la interseccionalidad (Platero, 2014). A diferencia de lo que varies académiques creen, la interseccionalidad no consiste en un cúmulo deliberado de ciertas categorías identitarias cristalizadas y marcadas por los vectores de la raza, la clase, el género, la sexualidad, la nacionalidad o la (dis)capacidad, entre otros, que nos posicionan jerárquicamente en una competencia moral para optar por el título de “le más oprime” o “le menos opresore” (Trujillo, 2015).

Por el contrario, como nos explica Lucas Platero (2014), la interseccionalidad es una postura analítica que pretende identificar, comprender y desestabilizar las relaciones de poder desiguales que operan mediante la *intersección* de las matrices de opresión que estructuran la vida social. Busca explicar cómo las diferentes formas de desigualdad se articulan, en un contexto dado y en un problema social concreto, para comprender cómo les actores sociales habitamos y nos movemos entre puntos de opresión y privilegio de forma contingente y particular (Platero, 2014). Elegí esta perspectiva porque me permite orientar el análisis de las Producciones Narrativas

bajo un enfoque que reconoce la interconexión de las matrices de opresión, que visibiliza formas de violencia que actúan tácitamente, que interroga las relaciones de poder desiguales y que está cargada con una actitud crítica y abierta a la transformación.

Cuirrizar nuestras prácticas: tejiendo significados

“Escritos heréticos: memorias de un profe marica” es el nombre que llevan por título la Producción Narrativa que construimos junto a Francisco. La estructura del producto es muy particular. La Producción abre con una cita de le mismo Francisco, en alusión a las pedagogías cuir, seguida por una fotografía de su narrativa visual, aquella construida una tarde en la biblioteca Luis Ángel Arango. Esta imagen nunca es citada ni explicada dentro del texto: la única información sobre ella yace en el pie de foto que la acompaña. Parece, entonces, que su presencia no tiene sentido alguno. Sin embargo, esta suposición no es verdadera. La narrativa visual abre la Producción Narrativa como un acto simbólico que connota un origen: aquel que marca el principio de este ejercicio de construcción conjunta y de amistad continua. Esta fotografía, con aquella figura humana rodeada de manchas de colores, flores, círculos y líneas extrañas, es el ejercicio movilizador del proceso reflexivo que emprendimos sobre la práctica pedagógica de Francisco. No está para ser clara, explicativa o complementaria: busca apelar a *nuestros* recuerdos, no sólo como génesis del quehacer docente de Francisco, sino como el punto de partida de esta investigación.

Una vez pasada la fotografía, aparece un cuerpo de texto bastante imponente: tres bloques escriturales que componen la narrativa literaria de le profe. No cuentan con títulos ni organización por párrafos: están divididos por una hilera de asteriscos que marcan el límite de cada bloque. Dentro de estos monolitos textuales yace la voz de Francisco como narradore en primera persona que interpela a quien *lee*; quien *habla* con elle. Y es justamente el detalle del *habla*, de la *oralidad*, el rasgo narrativo que caracteriza esta Producción: el texto está escrito de forma tal que parece que Francisco hablara, literalmente, con nosotros. Posee expresiones y redundancias propias de la oralidad cotidiana; los bloques abordan una aproximación contextual, experiencial y reflexiva de su práctica de forma dialógica; apela a un lenguaje cercano, sencillo para ser comprendido y empatizado; guarda un ritmo guiado no sólo por la puntuación dada, sino por el estilo narrativo de le mismo Francisco; el texto escrito es uniforme en tanto que, al hablar, no dividimos el discurso en

párrafos; sus referencias temporales, contextuales y personales no son explicadas, quedan abiertas a la imaginación de los espectadores: es una apuesta académica y estética que rescata la importancia de pensar las reflexiones sobre educación en general, y pedagogía en particular, desde las voces y experiencias mismas de los docentes.

Es junto a esta Producción Narrativa que responderé a la pregunta de investigación de mi proyecto. A lo largo de la Producción, se esconden las seis categorías que componen la práctica pedagógica docente teorizadas en el capítulo uno. Para analizarlas, las organicé en tres secciones que conjugan una pareja de estas categorías: contexto y subjetivación docente; saber-hacer y reflexión; y transformación y contexto, respectivamente²⁷. Para abordarlas, apelaré a las experiencias narrativizadas por Francisco y haré explícito el impacto que sobre estas han tenido las siete apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir. Cabe resaltar que, si bien para el proceso de análisis es necesario ordenar y pensar por separado estas categorías y apuestas, en la vida social todo funciona como una madeja de colores, unida por cercanías y nudos que resultan imposible de señalar unos desconectados de los otros.

Contexto y subjetivación docente

El *contexto* donde el profe Francisco desarrolla su práctica pedagógica guarda consigo unas particularidades problemáticas y potenciadoras a la vez. El colegio San Mateo, ubicado en el municipio de Soacha, es una institución educativa de orden privado con una política explícitamente respetuosa con la diversidad. Según nos comenta Francisco, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuenta con un enfoque consiente de las diferencias en materia de raza, género, sexo y orientación sexual, además de desarrollar procesos críticos sobre estos abordajes, con estrategias como la celebración del día del género. No obstante, estas apuestas institucionales chocan con el *ethos* (hetero)normativo que todavía se reproduce a nivel municipal y escolar, puntualmente. Desde los silencios, sesgos y desconocimientos a nivel municipal, hasta las conductas machistas de *algunas*²⁸ profes, y cierta negativa y recelo de

²⁷ Por supuesto, esta forma de organizar la información sólo es una entre muchas otras maneras de hacerlo, y opté por ella según el modo en que conceptualicé dichas categorías en el primer capítulo.

²⁸ Esta cursiva no es aleatoria: me parece necesario resaltar, al igual que Francisco, cómo son *las* docentes, en contraste con *los* docentes, quienes reproducen ciertas violencias y discursos (hetero)normativos. Esto lo hago para unirme a la siguiente reflexión de Preciado (2009): “no basta ser *marica* para poder ser *queer*”. Ello parte de reconocer que no hay esencialismos identitarios que nos hagan exentos de reproducir violencias machistas, clasistas o racistas en nuestros entornos,

algunes estudiantes para abordar temas relacionados con la disidencias sexogénicas en la escuela, este contexto toma tonalidades blancas, grises y negras que complejizan su vivencia.

El impacto de las pedagogías cuir sobre este contexto se evidencia, justamente, en las formas en que Francisco *confronta* y *aprovecha* las tensiones entre las apuestas institucionales y la cultura (hetero)normativa en la escuela en general, y dentro de sus aulas en particular. Le profe parte de un ejercicio (auto)crítico constante: si bien reconoce el carácter intacto de ciertos imaginarios, conductas y discursos, también se aferra a los *puntos de fuga* que brindan tanto el temario como las apuestas formativas institucionales para cuestionar dicho carácter. Un vector clave dentro de este juego de “tire y afloje” es la generación y vivencia de la *incomodidad*, tanto al sugerir como al permitir *preguntas* dentro de las aulas. Esto sucedió, por ejemplo, cuando se cuestionaron sobre qué es eso de lo LGBT en clase de democracia: esta acción desestabilizadora de la (hetero)normalidad, parte de nombrar *aquello que no puede decirse*, eso que a nivel municipal se desconoce y que dentro de la institución genera sensaciones de “no me parece”, o preguntas desvinculantes como “¿y para qué hablar de eso?”. Este habitar lo incómodo, que puede surgir de forma inesperada o deliberadamente guiadas, abre los procesos de enseñanza a lecturas de alteridad: ¿cómo entendemos a ese otro que no nos parece?; ¿qué discursos tenemos sobre ellos?; ¿qué dicen estas lecturas sobre nosotros mismos?: he aquí la acción des(hetero)normalizadora de las apuestas de Francisco.

Asimismo, tanto las apuestas (auto)críticas como des(hetero)normalizadoras de le profe encuentran un punto de movilización clave en la noción utópica de la *esperanza*, que abraza su contexto cercano. Esto resulta evidente: un entorno que desde la misma institucionalidad promueve una postura que reconoce y habilita el abordar enfoques y temas conscientes de la diversidad, puede facilitar mucho más un trabajo transgresor para hacer frente a la arraigada cultura (hetero)normativa que sabe (re)producirse en la escuela. Además, conocer a su población es vital: trabajar con educación media, como resalta Francisco, ha sido más provechoso para comenzar a desestabilizar la norma heterosexual, y esa transgresión *conjunta* es elemental. Por supuesto, hay momentos de desánimo: no falta le colega que pormenoriza estas aproximaciones, o les estudiantes que rechazan desde el

aunque nuestras experiencias vitales se vean inscritas en los planos de la opresión. Debemos mantener una lectura crítica sobre nuestras epistemologías, éticas y políticas para romper con las lógicas de opresión.

desinterés el abordar *las* preguntas incómodas. Sin embargo, es desde el reconocimiento de la lentitud del proceso formativo, de lo actitudinal, según recuerda Francisco, que vale la pena decirse: “Listo, no voy a solucionar estos sesgos, estos prejuicios, en una clase, porque es un proceso largo, [pero] por eso *continúo*”.

Por su parte, la *subjetivación docente* de Francisco, es decir, esa forma en la que él se construye como profesional de la enseñanza, parte de unas apuestas éticas, eróticas y corporales claves para las pedagogías cuir, así como de una interesante tensión con la lógica autoritaria del closet. Partamos de un hecho: Francisco es un docente comprometido con su labor. Su proceso de autoconstrucción no sólo devela una rigurosidad disciplinar, tanto en su campo de base -las ciencias sociales- como en su nuevo escenario epistemológico -la filosofía-, sino también frente a su compromiso de formación, lucha y cuidado de las vidas que se encuentran con él en sus espacios académicos y cotidianos dentro de la escuela. Francisco ejerce una ética clara, que pretende la dignificación de *todas las vidas* en sus aulas a partir de confrontar las injusticias y violencias, tácitas o explícitas, que suceden en su entorno. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando confrontó a un estudiante de grado décimo que utilizó el insulto “cacorro” para señalar a un compañero que le había hecho un cumplido a Francisco, o cuando respondió al dolor de Nicolás al verlo afectado por el sabotaje a su campaña de personería. Son micropolíticas que desestabilizan las lógicas de silencio y permisividad con la violencia y el dolor.

Las apuestas eróticas y corporales que le construyen como profe, si se quiere, encuentran una materialidad particular en la situación de conflicto que vivió con grado once. Francisco se permitió afectarse por su emocionalidad: él comenta cómo sentía nervios al tomar los materiales para ir a clase con grado once, después de un problema donde quedó en tela de juicio su autoridad en el aula. Sin embargo, el profe movilizó su sentir para buscar enfrentar el conflicto sin recurrir al autoritarismo y apelar por una metodología de acercamiento mucho más horizontal. Francisco se hizo *vulnerable* ante su salón de clase y permitió que la indisposición afectiva y corporal que le acompañaban se *desarmaran* una vez sus estudiantes decidieron pedirle disculpas. Esta apertura desde el cuerpo, que se siente y se evidencia, le permiten construirse como un docente no sólo que está dispuesto a entrar en conflicto, sino a transitar por el diálogo también. Aunque en el subapartado del *saber-hacer* ahondo un poco más en su experticia académica, que sin duda le

constituye como docente, me parece elemental resaltar su construcción ética, erótica y corporal, como aspectos personales que *también* le forman como docente.

Asimismo, pese a que las pedagogías cuir resaltan una, a veces muy necesaria, *ruptura del closet*, Francisco entra en tensión con esta dinámica. Le profe, en diálogo con las reflexiones de John Vargas (2019), menciona que él es uno de los docentes a quienes “se les nota la maricada”. Sin embargo, dentro su subjetividad docente, Francisco prefiere habitar la incertidumbre y la posibilidad de la no certeza, antes de lidiar con la ruptura del armario de una forma radical. Esto se comprende una vez leemos su elección desde la emocionalidad del miedo y la precarización de la profesión docente: no sabemos qué repercusiones puedan tener esta decisión, y eso nos aterra. Por ello, debemos ser conscientes que en contextos de trabajo privado, como en el caso de Francisco, es mucho más sencillo perder el puesto bajo una amplia gama de posibilidades, donde unos “chivos expiatorios” pueden ocultar *las verdaderas causas* del despido. Esta relación no le molesta a Francisco, incluso podría decirse que vive una que otra situación divertida. Antes logra encontrar posibilidades muy cuir dentro de su decisión, al habitar la no certeza y trabajar a través de ella.

Saber-hacer y reflexión

El *saber-hacer* de Francisco tiene unas claves particulares, marcadas por la importancia de le cuerpo, la vivencia de un proceso erótico y el compromiso con la des(hetero)normalización de los saberes. Por supuesto, las ciencias sociales y la filosofía le han permitido desarrollar unos procesos de enseñanza significativos según la peculiaridad de estas áreas disciplinares. En democracia, por ejemplo, Francisco puso a debatir a los estudiantes de décimo sobre las formas en las que sus ministerios y departamentos asignados han abordado el asunto de lo LGBT, para confrontar la incomodidad y desconocimiento de sus estudiantes al respecto. Mientras que, con grado sexto, utilizó la música para abordar las culturas antiguas de oriente próximo con la canción “Rivers of Babylon”, al cambiar la lógica áulica del silencio y el cuerpo sumergido en el pupitre, por el ruido, el canto y la danza. Esto demuestra que des(hetero)normalizar los conocimientos en la escuela no sólo implica hablar de lo cuir o lo LGBT en el aula, sino interrogar y cambiar los modos en que también nos aproximamos y construimos los saberes.

Por su parte, desde la misma filosofía, Francisco ha logrado interpelar a los estudiantes desde un plano más profundo y subjetivo. Esto se evidencia, por ejemplo, con su trabajo junto a los chicos de grado décimo y once. Con los primeros, Francisco les interpeló a partir de la pregunta: “¿te consideras una persona feliz?”. Este ejercicio abrió el proceso de enseñanza a las subjetividades de sus estudiantes, y les invitó a indagar sobre un punto sumamente personal, sin dejar de lado las disposiciones académicas para abordar los contenidos, competencias y habilidades que exige esta asignatura. Dicha estrategia confrontó tanto a sus alumnos como a él mismo, pues el entretener las nociones académicas con los intereses y vivencias de los chicos permitió el afloramiento de heridas y esperanzas que siempre nos acompañan en los procesos escolares. “[...] [En] filosofía trato de que sea algo muy cercano a su realidad, en especial a los temas que no les dan la debida importancia”, recuerda Francisco.

Con grado once, le profe comenzó un ejercicio de cartografía corporal que, si bien no llegó a culmen, sí permitió develar el proceso de incomodidad, cuestionamiento y confrontación que vivieron sus estudiantes, y él también. Desde las preguntas de “¿yo para qué profundizo en saber qué pienso de mí?”; al pasar por los dolores de “es que yo me considero fea”, “yo no creo que tenga nada bonito”; hasta las reflexiones de “Profe, en verdad, nosotros no hablamos de nosotros en las clases”, el ejercicio cartográfico resultó una herramienta no sólo para abordar un ejercicio académico de (auto)reflexión, sino para generar una significancia particular sobre el proceso de enseñanza al situar a los estudiantes, sus cuerpos y marcas en el centro de la escena pedagógica para construir de otro modo los saberes que, desde esta óptica, se vuelven propios y compartidos a la vez.

Todos estos procesos, inevitablemente, se han visto atravesados por el eros, en cuanto a su lógica como fuerza movilizadora que nos invita a vivir plenamente nuestras propias vidas. Como ya mencioné, Francisco tiene un compromiso ético que construye su subjetivación docente alrededor de valorar todas las vidas en el aula. Justamente, parte de ese compromiso se evidencia en la potencia erótica que moviliza su práctica pedagógica. Esta preocupación por incomodar, cuestionar y confrontar a los estudiantes, en tanto reconoce que él también se ve sumergido en ese proceso, permite la construcción de lazos de cercanía que trascienden el uso del lenguaje, los recursos didácticos o la misma juventud de él mismo. Es un ejercicio que parte de un afecto reparador de heridas; de un trabajo que nace desde el amor y el

cuidado, consciente de los desgastes y límites, para construir un sentido dentro de los procesos de enseñanza que dice de forma explícita: “a mi me importas”.

Este último hecho nos arroja a la esfera de la *reflexión*, un estadio de la práctica pedagógica de Francisco que se ve interpelado por las apuestas (auto)críticas y éticas de las pedagogías cuir. Si bien Francisco posee un ejercicio crítico ante las lógicas (hetero)normativas que atraviesan nuestros modos de conocer y el *ethos* escolar que habita, también ha sabido devolver esa pregunta incómoda hacia sí mismo. Un ejemplo de ello es el caso de le estudiante de grado décimo que elle había catalogado como “un estudiante pésimo”. Fue a través del ejercicio sobre la pregunta acerca de la felicidad que Francisco se interpeló y reconoció con el silencio los sesgos heredados que no nos permiten ver un cúmulo de circunstancias que afectan las formas en las que habitamos los procesos escolares, en especial nuestros estudiantes.

Asimismo, este ejercicio reflexivo también ha permeado las formas en las que ha desarrollado su práctica pedagógica con base en las apuestas éticas de las pedagogías cuir. Francisco actúa con un sentido de responsabilidad para transformar la escuela. Como bien reflexiona le profe: “siempre toca tener cuidado en el terreno, porque si algo nos decía Alanis, era que usted no puede lanzar una bomba y ya, [...] también toca saber manejar la explosión de esa bomba”. Por ello las micropolíticas desarrolladas por Francisco -al enfrentar los comentarios homófobos, cuirrizar el temario de clase y apelar al afecto como forma de significar los procesos de enseñanza- son acciones pensadas a la luz de la precariedad, no como carencia, sino como posibilidad, que suscita una responsabilidad sobre la praxis pedagógica, al reconocer la lentitud del proceso transformador, pero sin desfallecer en el compromiso por obtenerlo. Es un devenir lanzando pequeñas bombas cuya explosión es controlada y guiada desde el abordaje conjunto de la duda, la curiosidad, la incertidumbre y la posibilidad.

Transformación y cotidianidad

La *cotidianidad* y la *transformación* poseen, como dije en el primer capítulo, una relación de carácter dialéctico. Por una parte, las lógicas (hetero)normalizantes de la *cotidianidad* operan, por ejemplo, bajo las comparaciones que hacen les profes sobre algunos estudiantes, siempre tomando como punto de referencia su sexualidad como un aspecto cuestionable aunque redimible, o como un factor que incrementa una visión todavía más negativa sobre algune estudiante. Esto sucede con la comparación

que se hace entre Joel y Gerónimo: mientras le une *es rarite, pero es buen estudiante*, le otre, *aparte de ser amanerade, genera mucho escándalo*. Asimismo, también opera la lógica de la negación ante la posible incomodidad de imaginar estos temas dentro de los procesos de enseñanza. “Pero es que a mi no me parecen esas personas”, dice la voz de un estudiante de Francisco, o surgen las inconformidades por parte de los colegas con expresiones como “Ay, no, pero es que eso no, es que qué fastidio”. Además, la lógica del closet opera sigilosamente, como la vez en que un estudiante le preguntó a Francisco por su amor platónico y de inmediato dio por hecho que *debía ser* mujer. La escuela sigue reproduciendo la norma heterosexual, como muestra de una herida estructural que es difícil de erradicar, aunque no imposible de desestabilizar.

Justamente, es en esa posibilidad de acción desde los puntos de fuga, desde las fisuras del sistema, donde se encuentra la lógica de la *transformación*. Desde la experiencia de Francisco, es sencillo imaginarla a partir del sentimiento utópico que se manifiesta en una praxis (acción-reflexión) y que necesariamente teje esfuerzos con su compromiso ético de hacer de la escuela un lugar donde todas nuestras vidas valgan. Como bien reflexiona el profe, la escuela no es un espacio hermético, mucho menos los estudiantes: son ellos quienes introducen las preguntas, la curiosidad, la incomodidad, que (nos) moviliza a entender los procesos pedagógicos como espacios contingentes y dispuestos al cambio: momentos y lugares donde vale la pena soñar con otra educación. Sin duda, existen las situaciones de desánimo, pero cuando un estudiante agradece que saques el tiempo para comprenderle y decirle que le entiendes; cuando al finalizar una clase te dan las gracias acompañadas de un abrazo; cuando te permites habitar los procesos afectivos que te acercan a tu estudiantado; cuando les escuchas y respondes de forma particular y solidaria con una nota en un trabajo; cuando te dejas invadir por el deseo de hacer algo chiquitico y así construir otros mundos posibles, ahí opera la transformación, como sucede en la experiencia pedagógica de el profe Francisco.

Como nos recuerda él, tanto con el epígrafe que abre su narrativa, junto a las últimas palabras del tercer apartado: las pedagogías *cuir* no son un recetario prescriptivo, claro y seguro para hacer educación. Asimismo, la escuela es un lugar que opera *siempre* de forma inesperada, por lo que abordarla es trabajar una pregunta, una indagación, un proceso que no tiene fin. Por supuesto, necesita de la esperanza para continuar pensando otros modos de hacer que siempre pretendan

hacer de nuestras vidas regalos valiosos dentro de los procesos de enseñanza. Este hecho, claro está, no erradica el miedo: él siempre está presente, pero su tensión constante con “lo-no-totalmente-consciente” en contraste con “lo-todavía-no-consciente” es lo que nos ancla como profesionales de la enseñanza: ser interpeladas por los procesos afectivos que podemos construir en diálogo con aquello que deseamos, pero que no fue, y que busca materializarse en la lucha contra una (hetero)normalidad que teme desaparecer. Esa es la tensión problemática y habilitante en la que muchos profes nos movemos con el deseo de soñar, vivir y sostener unas pedagogías otras en y desde la escuela.

Entonces...

Las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir han impactado de forma transversal y dialógica la práctica de le profe Francisco. Esto, no sólo dentro de sus aulas, que es el punto central del análisis de mi trabajo, sino también en esferas informales dentro del mismo espacio escolar. Estas apuestas han encontrado posibilidades y resistencias según las características de un contexto divergente: compuesto tanto por apuestas institucionales en pro de la discusión de la diferencia, así como por un *ethos* (hetero)normativo todavía arraigado a la cultural nacional, municipal y escolar, respectivamente. Asimismo, Francisco se ha dejado *incomodar* por las apuestas de las pedagogías cuir desde su subjetivación docente y su saber-hacer dentro y fuera del aula: sus compromisos éticos y pedagógicos develan lo importante de construirnos como docentes, siendo conscientes de las formas en cómo habitamos tanto nuestras posturas personales como nuestro devenir profesionales de la enseñanza.

La reflexión, la cotidianidad y la transformación, dentro de la práctica pedagógica de Francisco, operan de tal modo que la primera dibuja puentes entre las fronteras de las otras dos: el pensarse su práctica, los sesgos que le acompañan, el impacto de sus acciones, sus realidades contextuales y su construcción como docente, le permiten a Francisco habitar la esperanza como metodología crítica mediante la que construye otras formas de sentir, pensar y hacer educación. Así, vemos que las formas en las que las pedagogías cuir han impactado la práctica pedagógica de Francisco han sido a través del puenteo y el diálogo entre las apuestas de dichas pedagogías en paralelo con las categorías que componen su práctica pedagógica. Este proceso no ha sido armónico, claro, sencillo o pacífico. Por el

contrario, ha sido una apuesta de habitar la incertidumbre, de vivir las emociones, de vulnerabilización y resistencia constantes por soñar con una educación diferente, con una pedagogía que sea pensada para todes.

Capítulo 4. Para seguir caminando: hacia una utopía cuir en la escuela

“[...] el derecho y el deber de transformar el mundo encuentran en el sueño y en la utopía el único camino posible”.

Paulo Freire

“Debemos abandonar el aquí y el ahora, en favor de un entonces y un allí. Los trances individuales son insuficientes. Tenemos que realizar una distorsión temporal colectiva. Necesitamos salir de la rígida conceptualización que es el presente hétero”.

José Esteban Muñoz

“[construyamos una utopía] de lo que aún no somos, de los lugares en los que aún no hemos estado pero que anhelamos habitar en estas relaciones que establecemos en la escuela”.

R. Lucas Platero Méndez

Primeras reflexiones: mis aprendizajes

Este proceso de escritura marcó profundamente mi vida personal y académica, esferas que en ocasiones no sé hasta qué punto logro separar. Esta tesis me acompañó en momentos de dolor, enfermedad, euforia, resiliencia, frustración y esperanza de formas que nunca contemplé, que no pensé hicieran *también* parte de un proceso de investigación. Aprendí como nunca antes lo había hecho, me demostré que soy capaz -o eso quiero creer- de escribir con una voz propia y hacerlo sobre asuntos que me interpelan de forma particular y directa, como una marica y como profe en constante formación que soy. Este último capítulo es el espacio que quiero dedicar a mis aprendizajes dentro del proceso de investigación. En particular, quiero compartir tres aprendizajes: los epistémicos, los metodológicos y los analíticos, frutos de mi caminar a lo largo de este proceso. Después, como cierre del texto, sugiero a quienes me leen otros puntos de trabajo que yo no pude abordar, bien fuera por tiempo, espacio o por la misma dirección de mi proyecto. Finalmente, concluyo con un mensaje de esperanza utópica, que guarda consigo una propuesta que sueña

con imaginar y crear otras formas de sentir, pensar y hacer pedagogía desde nuestro oficio como educadores.

Aprendizaje 1: reflexiones epistémicas

Recuerdo que en una de mis últimas clases del pregrado, una profe nos explicó de una forma sucinta y gráfica lo que es la epistemología: son las gafas con las que vemos y entendemos el mundo. Esta descripción me encanta, pues aunque parezca injusta con todo lo que implica y abarca la epistemología, es suficiente para formular una pregunta que reclama un exhaustivo ejercicio de respuesta: ¿de qué formas vemos y entendemos el mundo? Cuando comencé a formular este proyecto, a revisar los posibles textos y a los autores que más se acercaban a lo que yo estaba investigando, así como al momento de adentrarme rigurosamente en el proceso de escritura, surgió en mí una primera reflexión: debo contemplar una coherencia epistemológica y ética frente a los saberes y las voces que me acompañan dentro de mi proyecto, así como un (auto)reconocimiento sobre los límites, humanos y académicos, que esto conlleva.

Por una parte, la preocupación por dicha coherencia surgió por la pregunta sobre la epistemología. Mi forma de ver y entender la educación en general y la pedagogía y sus prácticas en particular nace de un compromiso por hacer que todas nuestras vidas valgan, que todas nuestras vidas importen. Sueño con una escuela y una enseñanza donde les niños con el ala rota tengamos un lugar donde habitar y crecer con dignidad, respeto, pensamiento crítico, posibilidad de errar, sorpresa, curiosidad, autoestima. Creo en una docencia transformadora y que debe dignificarse, desde la institucionalidad y la práctica cotidiana, basada en el afecto y el cuidado. Apelo a una escuela marica donde la sexualidad pueda vivirse plenamente, donde trabajemos por desestabilizar las matrices de opresión que nos doblegan, una escuela que nos invite y no nos obligue a transitarla.

Entonces, no basta con ser marica para ser cuir (Preciado, 2017), y eso implica reconocer con qué tipo de voces dialogo y a qué tipo de reflexiones apelo dentro de mi producción académica. Por esto consulté los textos de otros profes que no sólo se han movido en discusiones alrededor de la epistemología de la pedagogía y el ejercicio de la investigación narrativa y educativa, sino también a aquellas voces de los colegas que han construido saberes pedagógicos desde las teorías cuir a partir de su lugar como docentes. Por supuesto, en este diálogo me topé con profes que,

aunque sus reflexiones sobre pedagogía resulten ser progresistas, guardan cierta distancia hacia las perspectivas cuir. No obstante, así como Muñoz (2009) supo cuirizar las apuestas utópicas que rescata del pensamiento de Ernst Bloch, me parece oportuno traer las voces de dichos académiques y contaminar sus apuestas pedagógicas bajo estas perspectivas con un compromiso concreto que mueve mi ejercicio de teorización: ser éticamente clare con lo que pienso y digo, hacerme responsable de mi trabajo como productore cultural de la pedagogía (flores, 2013) y, desde la dialogicidad, cimentar un camino por *otras* epistemologías, abiertas y fluctuantes.

Por otra parte, dicha coherencia implica una lógica del cuidado a partir de los límites. Por muchos autores que quisiera leer y citar; por muchos puntos de interconexión que existan entre mi problema de investigación y otros focos relevantes dentro de las discusiones alrededor de las pedagogías cuir; por más ideas que quisiera escribir en estas páginas, *no puedo abarcarlo todo*. Ser consciente de esta imposibilidad, más que apelar a una imperfección inmanente a mi finitud humana, me permite abrazar mi particularidad y emprender un llamado a construir puentes para teorizar en conjunto. Reconocer mis límites físicos y académicos me ha ayudado a valorar mi trabajo, mi esfuerzo y, sobre todo, a encontrar mi voz. En una academia donde nos enseñan a reproducir lo que otros dicen y a dudar de lo que nosotros podemos pensar, el límite puede ayudarnos a reconciliarnos con aquellos puntos donde debemos encontrarnos a nosotros mismos y trabajar desde ahí.

Aprendizaje 2: reflexiones metodológicas

La metodología de investigación fue todo un reto para mí. Incluso, me atrevería a decir que fue la parte más complicada de todo mi proceso investigativo. Optar por una metodología y técnica que respondiera a mis intereses éticos, pedagógicos, académicos y políticos, y que a su vez pudiese ser justificada, descrita y aplicada con claridad es un ejercicio que me llevo conmigo a manera de logro. Del tejido que hilé entre las Producciones Narrativas, como metodología y técnica, así como de los talleres narrativos, como herramienta de trabajo de campo, quiero compartir cuatro aprendizajes: el estatus investigativo, los lenguajes, los sentidos y la incertidumbre.

Para empezar, aprendí que el estatus investigativo necesita siempre estar sujeto a un ejercicio reflexivo bajo la premisa de la *humildad epistémica* (Muñoz, 2009). Esta humildad significa que *nos* reconocemos parte de un mundo que todavía

nos quiere enseñar, que nos invita a habitar una apertura radical al aprendizaje: nos recuerda que no lo sabemos todo, que no debemos saberlo todo. La *humildad epistémica* es dejar de lado nuestros aires de superioridad académica y comprender que la teorización, si bien surge en nuestros espacios universitarios, también tiene muchos otros rostros en las experiencias y saberes de los participantes *junto a quienes* y no *a quienes* investigamos. Esta humildad es apelar al diálogo, la construcción mutua, la liberación conjunta (Freire, 1983).

Sobre el lenguaje, aprendí que dentro de nuestras investigaciones debemos darnos la oportunidad de transitar otros caminos que no sólo prioricen el uso de la palabra escrita o dicha, sino también el de los lenguajes de la imagen. La Producción Narrativa de Francisco me hizo dar cuenta de ello: si bien no renunciamos al uso de la palabra y su escritura, sí la hicimos dialogar con sus otros modos de narrativizarla, cargarla de significados. Las imágenes son una forma de hacer más accesibles los mensajes, de construir nuevos códigos, de abordar silencios y de generar nuevas preguntas. El uso de la imagen también es, como diría Val Flores, una técnica barata para la escritura de nuestras prácticas (Flores, 2013).

Asimismo, cuando hablo de los sentidos, me refiero tanto a las percepciones fisiológicas que recibimos en y desde nuestro cuerpo, así como a la constelación de prácticas de percepción que regula esos sentidos, la *sensibilidad* (Flores, 2013). Dentro de la investigación cualitativa en ciencias sociales, priorizamos unos sentidos por encima de otros: la vista y la escucha son los más evidentes. Con los talleres narrativos, y en particular dentro del proceso de construcción de la narrativa visual, el utilizar la plastilina nos permitió explorar a Francisco y a mí los sentidos del tacto y el olfato dentro de la investigación. El olor de la plastilina le recordó a Francisco su paso por la educación preescolar, y el emplear las manos para modelarla me permitió pensar sobre la disposición de nuestro cuerpo cuando está en trabajo de campo: la delicadeza y la fuerza que ameritaba; la lentitud o la rapidez según el caso; la postura de le cuerpo cerca o lejos de la mesa: estos sentidos y sus prácticas me permitieron aprender que la investigación es un proceso corporizado, receptivo, sensible, que dota de significado el ejercicio y los saberes dentro de él.

Por último, la incertidumbre, el no saber, el dejarse afectar, lo resumo en el epígrafe del capítulo dos, de Stefano Harney y Fred Moten, *Ciudades por Flores* (2018), que dice: “lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces” (pág. 166). Si bien ir a campo con una ruta trazada para el ejercicio

investigativo no sólo habla de una rigurosidad y un compromiso con la investigación, sino que nos dota de confianza para adentrarnos en ese espacio desconocido, no debemos olvidar que la investigación cualitativa, y más en ciencias sociales, es un espacio donde predominan las contingencias: todo puede suceder. Por ello, centrar nuestra atención en indagar sobre aquello que *nos sucede* cuando estamos en campo, antes que preocuparnos frente a la exactitud de la implementación de una técnica o método, nos permite habitar y construir desde la especulación, la incertidumbre, el error, como lugares ricos y necesarios para la construcción conjunta de los saberes.

Aprendizaje 3: reflexiones analíticas

Durante el ejercicio de análisis, tuve que regresar a la segunda reflexión del aprendizaje 1: no poder abarcarlo todo. No obstante, fue muy enriquecedor entrar en diálogo tanto con la Producción Narrativa de le profe Francisco, como con mis aportes teóricos reconstruidos en el primer capítulo. Propender por un enfoque interseccional significó tratar de entender la complejidad de los escenarios y las apuestas que Francisco habita y desarrolla desde sus prácticas pedagógicas. Si algo he aprendido de las pedagogías cuir, es que no son fórmulas salvadoras que generan un nuevo orden de valores dentro de la escuela. Todo lo contrario, son apuestas que *incomodan*, molestan, interrogan nuestra tranquilidad y nos hacen preguntarnos por nuestro devenir como sujetos.

Por supuesto, que contengan una perspectiva crítica desde la desestabilización de los sistemas normativos, no implica que no puedan ser utópicas. Estas *pedagogías otras* guardan un deseo por otros mundos posibles, solo que su preocupación no es precisamente llegar a la meta, sino *transitar* hacia ella de formas que proliferen diversos caminos que construyan heterotopías educativas, unidas bajo un compromiso ético fundamental: todas nuestras vidas importan, y hay que hacer que importen. Este compromiso ético devela que la pedagogía es un ejercicio político: sus acciones de sanción, recompensa y (re)producción no son asépticas a los sistemas de opresión que regulan sus desigualdades y privilegios. Antes responden a ellos como tecnologías que, si bien nos gobiernan, también nos permiten materializar procesos de resistencia para su transformación.

Asimismo, este proceso de análisis nos posiciona, tanto a Francisco y a mí, como artesanes de nuestra propia teoría pedagógica. Una teorización que no parte de pretensiones universalizantes y tautológicas, sino que apela a experiencias eróticas,

corporales, (auto)críticas, éticas, situadas, que se constituyen como pequeños esfuerzos por hacer otra educación. Por ello, me parece necesario emprender una apropiación y formación pedagógica a futuros docentes y profes en ejercicio para que ellos tomen sus voces y nos hablen de lo que saben y de lo que desconocen; de lo que temen y lo que les llena de valor; de las heridas que les ha dejado la escuela y los sueños que todavía mantienen consigo. Es momento que los profes comencemos a hablar de nuestra artesanidad, ojalá bajo planos epistémicos divergentes, contradictorios, problemáticos, que hagan de la enseñanza, como sugiere Luhmann (2017[1998]) una pregunta inacabada y en constante construcción.

Para seguir tejiendo: futuras investigaciones

A continuación, presentaré otros posibles puntos de investigación que, desde mi ejercicio escritural, mi acercamiento a campo y mi proceso de reflexión sobre esta tesis, me parecen oportunos para abordar desde nuestras academias del sur y, particularmente, desde nuestras voces de profes investigadores. Formularé seis puntos que acompañan de una breve descripción que explica el porqué de su posibilidad investigativa.

1. *Sistematización de las experiencias de vida profesoras de docentes de la disidencia sexual.* Dentro de nuestro contexto nacional, regional y local hace falta investigar sobre las vivencias de los profes de la disidencia sexual en contextos públicos y privados, desde sus mismas voces, no sólo frente a cómo unas pedagogías cuir impactan sus prácticas, sino la pregunta misma de cómo la (hetero)normalidad regula sus ejercicios pedagógicos, éticos y políticos en la escuela y sus ejercicios de enseñanza.
2. *Didácticas cuir para la enseñanza de ciencias sociales en educación básica y media.* Indagar sobre didácticas atravesadas por las apuestas de las pedagogías cuir en su formulación y aplicación resultan convenientes para ser investigadas, sobre todo en el área de las ciencias sociales, un espacio predilecto para realizar estos abordajes.
3. *Cuirrizar la evaluación en la escuela.* Imaginar lo que implicaría una evaluación cuir: ¿Para quienes estaría pensada? ¿Quiénes harían parte de ella? ¿Qué contemplaría? ¿Cómo se aplicaría? ¿Cuál sería su relación con las lógicas de calificación y puntuación? Estas y otras preguntas

son, a mi modo de ver, un buen comienzo para pensarlas, a nivel macro y micro en la escuela.

4. *Sistematización de experiencias de estudiantes de educación preescolar, básica primaria y básica y media secundaria en relación con las apuestas de las pedagogías cuir.* No sólo es necesario indagar por las voces de los profes, sino también de nuestros estudiantes y sus voces particulares. Preguntarnos cómo les afectan estas pedagogías, qué impacto tienen para ellos, cómo las ven y entienden, son puntos por los que vale la pena indagar.
5. *Análisis de los discursos de la “ideología de género” dentro de las instituciones escolares desde una perspectiva cuir.* Bajo esta nueva ola de conservadurismo extremo, vale la pena preguntarnos desde un enfoque cuir cómo se ha visto afectada la escuela y qué tensiones existen entre las pedagogías transgresoras y las pedagogías movidas por las lógicas de los discursos de la “ideología de género”.
6. *Formación de futuras licenciadas en ciencias sociales con base en las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir en educación superior.* La formación profesoral es elemental para toda apuesta de las pedagogías cuir. Preguntarnos por ella, sus límites y posibilidades, como licenciadas en ciencias sociales, es vital para desarrollar análisis y construir propuestas según lo encontrado en esta coyuntura de formar o no a los docentes con nociones generales o estructuradas alrededor de estas otras formas de sentir, pensar y hacer educación.

El llamado a seguir soñando: por una utopía cuir en la escuela

Para Muñoz (2009), una *utopía cuir* consiste en un modo inteligente de desear otros mundos posibles más allá del presente único, pragmático, homogeneizante y *hetero-lineal* en que habitamos hoy. Dicha inteligencia bebe de la *esperanza* como deseo utópico, es decir, se nutre de aquella fuerza movilizadora, *performática*, que potencia nuestras acciones en el presente para trabajar con miras hacia unos futuros diferentes. Para ello, el hacer del hoy con proyecciones al mañana debe siempre mirar hacia el ayer, para identificar en él los vestigios de aquellos anhelos utópicos que no fueron, pero que *aún* pueden ser. Así, la *utopía cuir* se rotula como algo que *todavía no es*, pero que “se esfuerza por activar lo ya-no-conciente y extender una

mirada hacia aquella futuridad incipiente, iluminaciones anticipatorias de lo aún-no-consciente”: un *poder ser* (Muñoz, 2009, pág. 74).

Entonces, imaginar una *utopía cuir* en la escuela desde esta perspectiva, implica entender a la pedagogía como un estadio de imaginación futura, donde nuestras prácticas pedagógicas docentes operan como ornamentos²⁹ cargados de futuridad que anhelan *otras pedagogías, unas pedagogías cuir*. Dicha futuridad imagina una escuela y unas prácticas de enseñanza donde las disidencias sexogénéricas no habitemos el rechazo, el asco, la invisibilidad, la imposibilidad de existir, sino que *sueña* con una escuela de y para la diferencia, abierta al conflicto, el diálogo, la contingencia, la multiplicidad constante. Pero, *¿cómo se camina* hacia ese sueño? Pues como señala Muñoz (2009), bajo un ejercicio crítico de *tránsito temporal* sobre nuestras prácticas pedagógicas particulares.

Me explico: como profes, debemos regresar a las experiencias de nuestras prácticas pedagógicas (lo ya-no-consciente), para rescatar en ellas los vestigios de una futuridad utópica, donde la escuela y la pedagogía dislocan las lógicas autoritarias de la (hetero)normalidad del *aquí y el ahora*. Así, desde nuestra cotidianidad presente (lo no-totalmente-consciente) podemos *performar* el tiempo *hetero-lineal* mediante nuestro oficio de enseñanza movilizad por la esperanza, que trabaja directamente en el hoy por otros futuros, otras pedagogías: por unas pedagogías cuir (lo todavía-no-consciente).

Mi aporte a este ejercicio de tránsito hacia una *utopía cuir* en y desde la escuela, yace sobre la reflexión y transformación explícita de nuestras prácticas pedagógicas docentes como actos micropolíticos por un mañana mejor³⁰. Según una encuesta realizada por la revista Sentiido (2022), más del 60% de les encuestades afirmaron que los actos de acoso escolar hacia estudiantes por motivo de su orientación sexual e identidad y expresión de género es ejercido por sus profes.

²⁹ El ornamento es ese objeto de la cotidianidad que habita entre las tensiones de la no-funcionalidad y la funcionalidad total: en ser un producto vacío de las lógicas de consumo y producción del sistema capitalista dentro del presente *hetero-lineal* o convertirse en una promesa de significado por otras acciones y tiempos más allá del atolladero del presente. Pensar la práctica pedagógica desde esta lectura del ornamento hecha por Muñoz (2009), significa verla como ese “objeto” cotidiano que se mueve entre las tensiones de la (re)producción de la norma heterosexual en la escuela y la posibilidad de habilitar y vivir la diferencia dentro de la escuela.

³⁰ El “mañana mejor” al que hago referencia es uno basado en la apuesta utópica de lo cuir desde la teorización de Muñoz (2009). Este “mañana mejor”, si bien se escribe y lee en singular, tiene una pluralidad radical: habla de *otros* modos de *vivir* en el mundo y de *otros mundos posibles*. Apela a la *posibilidad de existir* sin temor a ser violentades, olvidades, negades por nuestra diferencia: es un horizonte marcado como positivo, siendo consciente de los retos e imposibilidades estructurales, aunque no por ello renuncia a imaginar un “mañana” de y para la diferencia.

Trabajar por una escuela menos hostil ante la diferencia se convierte en un compromiso ético y pedagógico que, si bien reconoce el carácter estructural de esta problemática, trabaja desde las fisuras, los silencios y las zonas grises que posee el sistema.

Por eso, cierro este capítulo con la presentación del plan de trabajo del taller “Dislocar la escuela, cuirrizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica docente”, dirigido a les estudiantes de los programas de pregrado de la Licenciatura en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Rosario, y enfocado en la (auto)reflexión de la práctica pedagógica en el aula desde las perspectivas y aportes de las pedagogías cuir (ver anexo 1). Esta propuesta está basada tanto en el trabajo de campo que realicé junto a Francisco durante el desarrollo del proyecto, como en la bibliografía y los recursos consultados para construir el estado del arte y el marco teórico de mi tesis. Es mi apuesta transgresora por construir esa utopía cuir en la escuela; esa que merecemos les niñes rarites y con la que soñamos les profes maricas: por quienes se fueron, por quienes están y por quienes vienen.

Que fácil sería escribir sobre lo que ya está escrito o lo que ya se ha dicho, pero precisamente este trabajo está hecho para trazar caminos, hacer fisuras, crear mundos posibles. Esta es mi apuesta de perturbar nuestras prácticas, de cuirrizar la escuela, de imaginar otras formas de sentir, pensar y hacer educación.

Referencias

- Bello Ramirez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 104-128.
- Bello Ramírez, A. (27 de Octubre de 2023). *Pedagogías antinormativas: la teoría queer como política de conocimiento*. Obtenido de Encuentros: pedagogía y filosofía: https://www.youtube.com/watch?v=_gogbVNf1a4&t=2018s&ab_channel=Encuentros%3APedagog%C3%ADayFilosof%C3%ADa
- Berná, D., Cascone, M., & Platero, L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 1-22.

- Britzman, D. (2016 [1995]). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*(9), 13-34.
- Butler, J. (2002). Acerca del término "Queer". En J. Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (págs. 311-338). Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2015). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Bogotá: Paidós.
- Carrera-Fernandez, M. V., Cid-Fernandez, X. M., & Lameiras-Fernández, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo González, *Pedagogías queer* (págs. 48-70). Santiago de Chile: CELEI|Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Castillo Vargas, E. (2018). El cuerpo, primer territorio de paz. En E. Castillo Vargas, *No como etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia* (págs. 53-79). Bogotá: Penguin Random House.
- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas. *Punto Género*, 156-197.
- Da Silva, T. T. (1999). Una cosa "extrana" en el currículo: la teoría queer. En T. T. Da Silva, *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (págs. 13-15). s. e.: Autentica Editorial.
- El Espectador. (8 de agosto de 2016). *El Espectador*. Obtenido de El Espectador:
<https://www.elespectador.com/educacion/que-hay-detras-de-falsas-cartillas-sobre-educacion-sexual-que-achacan-al-mineducacion-article-647998/>
- El Tiempo. (10 de agosto de 2016). *El Tiempo*. Obtenido de El Tiempo:
<https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contracartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293>
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2015). Capítulo 2: Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez Martínez, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (págs. 29-53). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- flores, v. (2013). La pedagogía como aparato de producción corporal. En v. flores, *interuqiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 253-269). Neuquén: La Mondonga Dark.

- flores, v. (2013). Pedagogías antinormativas: una herida en el corazón del saber. En v. flores, *interrupciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 214-252). Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2013). Prácticas pedagógicas e imaginarios estéticos: políticas de (hetero)normalización de lo sensible. En v. flores, *interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 270-283). Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En s. e., *Pedagogías Transgresoras* (págs. 15-30). Santa Fé: bocavulvarias.
- flores, v. (2018). *Esporas de indiciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Santa Fé: Bocavulvaria.
- flores, v. (2018). *Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?* La Plata: Escuela de Danzas Tradicionales José Hernández.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo veintiuno.
- Gandarias Goikoetxea, I., & García Fernández, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu Carball, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 97-110). s. e.: Lankopi, S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Capítulo 15. Diseños del proceso de investigación cualitativa. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado, & M. d. Baptista Lucio, *Metodología de la investigación* (págs. 468-506). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- hooks, b. (2016). eros, erotismo y proceso pedagógico. En s. e., *Pedagogías transgresoras* (págs. 3-12). Santa Fé: Bocavulvarias.
- hooks, b. (2020). *Enseñar pensamiento crítico: Una guía para el aprendizaje y la enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Lopes Louro, G. (2018 [2009]). *Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento*. Neuquén: Bocavulvaria Ediciones.

- López Pereyra, M. (2020). Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training. En M. Pérez, & G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Epistemologies in Education: Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons* (págs. 51-64). s. e.: palgrave macmillan.
- Luhmann, S. (2017 [1998]). *¿Cuirrizar/Cuestionar la pedagogía? o, la pedagogía es una cosa bastante cuir*. Buenos Aires: Bocavulvaria Ediciones.
- Mareño Sempertegui, M. A. (2021). Una aproximación a la Teoría Crip: la resistencia y la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos: Revista de crítica social*, 377-429.
- Martínez Boom, A. (2020). La pedagogía como acontecimiento. En A. Martínez Boom, A. Ruíz Silva, & G. Vargas Guillen, *Epistemología de la Pedagogía* (págs. 18-30). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, N. (2019). Me reconozco en construcción. En I. E. Lozano Rodríguez, *Antología Marica* (págs. 76-79). Bogotá: Calle Flamingo.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja negra.
- Ocampo-González, A. (2018). *Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo (una entrevista con Marta Sánchez Sáinz)*. Madrid: s. e.
- Platero Méndez, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo González, *Pedagogías queer* (págs. 26-46). Santiago de Chile: CELEI|Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Platero, L. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En I. Mendi Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu Carball, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 79-95). s. e.: Lankopi, S. A.
- Preciado, P. (2017). "Queer": Historia de un término. En P. Preciado, *Políticas Transfeministas y Queer: Tecnologías de disidencia de género* (págs. 3-6). México: Zineditorial.
- Quintero Mejía, M. (2018). Capítulo 4. Uso de las narrativas en investigación: epistemologías. En M. Quintero Mejía, *Usos de las narrativas*,

epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación (págs. 85-105). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ruíz Silva, A. (2020). La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil. En A. Martínez Boom, A. Ruíz Silva, & G. Vargas Guillen, *Epistemología de la pedagogía* (págs. 31-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿nos atrevemos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.

Sedgwick, E. K. (1998). Epistemología del armario. En E. K. Sedgwick, *Epistemología del armario* (págs. 91-121). Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Sentiido. (22 de septiembre de 2022). *Así vivió la pandemia la juventud LGBTIQ de Colombia*. Obtenido de Sentiido: <https://sentiido.com/asi-vivio-la-pandemia-la-juventud-lgbtqi-de-colombia/>

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui.*, 41(Especial), 1527-1540.

Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Catarata.

Valencia, S. (2015). Del queer al cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur glocal. En F. R. Lanuza, R. M. Carrasco, F. R. Lanuza, & R. M. Carrasco (Edits.), *Queer & Cuir: Políticas de los irreal* (págs. 19-37). Querétaro: Fontamara.

Vargas Rojas, J. (2019). Pedagogía queer: narrativas políticas y uso de la precariedad en la escuela. En L. Chaparro Cristancho, *Provocaciones feministas: Reflexiones sobre género, feminismo y educación* (págs. 113-136). Bogotá: Aula de Humanidades

Vázquez, A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 1-20.

Vidarte, P. (2007). *Ética marica*. Egales.

Wayar, M. (2021). *Furia travesti. Diccionario de la T a la T*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos:

1. *Dislocar la escuela, cuirrizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica docente:*

Dislocar la escuela, cuirrizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica docente

Guía de taller

Última actualización: agosto de 2024

Información general del taller:

Nombre de asignatura	Dislocar la escuela, cuirrizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica.
Código	XXXXXXXXXX
Tipo de asignatura	Taller (libre).
Certificación	Certificado de participación.
Horas de acompañamiento semanal con acompañamiento	4 horas semanales.
Horas de trabajo independientes por semana de los estudiantes	6 horas semanales.
Prerrequisitos	Ninguno.
Correquisitos	Se recomienda a los estudiantes que se encuentren cursando la asignatura de Pedagogía y diseño Curricular o estén desarrollando sus prácticas pedagógicas en los sectores público o privado.
Horario	Por definir.
Modalidad	Presencial.

Información de le profe acompañante:

Nombre de le profe	Camilo Andrés Zona Vanegas
---------------------------	----------------------------

acompañante	
Perfil docente	Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. Me interesan los estudios cuir en educación y la investigación educativa sobre la práctica pedagógica docente. Soy cofundador y miembro activo del semillero Pedagogías Disruptivas, así como miembro del semillero Phrónimos de formación ética y ciudadana.
Correo electrónico	Institucional: camilo.zona@urosario.edu.co Personal: camiloa.zona@urosario.edu.co
Teléfono de contacto	(+57) 316 713 39 65
Horario de atención	De 8:00 a.m. a 6:00 p.m. de lunes a viernes.
Página web u otros	Por definir

Resumen y propósito del taller:

Este taller es una apuesta transgresora por soñar otras formas de sentir, pensar y hacer educación. Partimos de un hecho alarmante: **la escuela es un espacio en el que todavía no es posible imaginar realidades que no cumplan con los parámetros de la (hetero)normalidad.** Para nadie es un secreto que hablar de disidencias sexogénicas en la escuela, a menos que se haga desde la óptica festiva de la diversidad y la tolerancia neoliberales, o bien desde las posturas del miedo y la higiene propias de las ciencias naturales, resulta un tema incómodo y cuyo rechazo atraviesa silencios y violencias. Dentro de este panorama, les docentes tenemos un papel crucial desde el ejercicio de nuestras prácticas pedagógicas, bien para (re)producir los marcos (hetero)normativos que nos doblegan y eliminan, o bien para optar por una educación en general y una pedagogía en particular que procure que todas nuestras vidas valgan, que todas nuestras vidas sean vivibles.

Frente a esto, las pedagogías cuir aparecen como apuestas éticas y de enseñanza enfocadas en desestabilizar la (hetero)normalidad que atraviesa las dinámicas escolares en su conjunto, en especial el ejercicio de la pedagogía. Por ello, “Dislocar la escuela, cuirizar nuestras prácticas: taller de pedagogías cuir y práctica pedagógica docente” es un espacio de reflexión y producción pensado para analizar y transformar, desde el foco de las apuestas de estas *pedagogías otras*, el corazón de todo ejercicio de enseñanza: nuestras prácticas pedagógicas docentes. Para ello, el

taller se organiza en diez sesiones de dos horas cada una, donde los participantes explorarán no sólo aprenderán alrededor de los conceptos y las prácticas que caracterizan a las pedagogías cuir, sino que podrán reflexionar y sistematizar su propia práctica pedagógica, convirtiéndose así en hacedores de su propio saber, en teóricos de su propia experiencia pedagógica.

A lo largo del taller, los participantes contarán con una serie de materiales bibliográficos y de recursos de consulta (como películas, canciones o podcast), así como de una serie de actividades por sesión que buscan potenciar su artesanidad docente y la reconstrucción y abordaje profundo de sus memorias pedagógicas. Esto les permitirá adquirir herramientas y habilidades para pensar y sistematizar sus experiencias de enseñanza como saberes de su hacer concreto como artesanos de la enseñanza, en tanto imaginarán y vivirán otras formas de sentir, pensar y hacer educación en general y pedagogía en particular. A continuación, presentamos la totalidad del taller.

Conceptos fundamentales:

Los conceptos fundamentales para abordar en el taller son:

- Pedagogía.
- (Hetero)normalidad.
- Cuir/queer.
- Pedagogías cuir.
- Utopía cuir.
- Ética marica-cuir.
- Subjetivación docente.
- Reflexión pedagógica.
- Saber pedagógico.
- Práctica pedagógica docente.
- Sistematización de la práctica pedagógica.

Resultados de Aprendizaje Esperados:

Una vez finalizado el taller, el participante podrá:

- a) Identificar y analizar las apuestas éticas y pedagógicas de las pedagogías cuir dentro su contexto situado como docente practicante y en constante formación;
- b) Reconocer los puntos de intersección de las lógicas de opresión que permean y (re)produce la escuela como lugares para la crítica y la transformación;

- c) Reflexionar sobre el ejercicio de su práctica pedagógica docente con ayuda de los marcos epistemológicos de las pedagogías cuir.;
- d) Construir saberes pedagógicos con base en su experiencia y teorización particular, en diálogo con la de sus compañeros y a partir de la reflexión de apuestas prácticas y teóricas desde las pedagogías cuir.
- e) Proponer y desarrollar ejercicios reflexivos sobre su propia práctica pedagógica a partir de sus experiencias y reflexiones individuales y compartidas.

Modalidad del taller:

El taller se ofrecerá de forma presencial en el claustro de la Universidad del Rosario.

Estrategias de aprendizaje:

Las estrategias de aprendizaje pensadas para el taller son tres: primero, *los ejercicio de lectura individual*, que consiste en el acercamiento, desglose y análisis particular que cada uno de los participante realiza sobre los materiales de consulta pensados para cada sesión según lo estipula la planeación de actividades; segundo, *los círculos de discusión*, espacios pensados para compartir percepciones, preguntas, inconformidades o ampliaciones de los conceptos y temas relacionados con los materiales de consulta que abordan el tema de cada sesión; y tercero, *los ejercicios artesanales*, que consisten en pequeños ejercicios de creación donde se ponen en práctica tanto habilidades motoras y creativas como de interpretación, explicación y síntesis en productos desarrollados dentro de cada sesión y pensados según cada tema, concepto y espacio. De forma transversal, la escritura jugará un papel fundamental para nutrir las estrategias de aprendizaje mencionadas anteriormente.

Actividades de evaluación:

Las actividades de formación serán en su totalidad de corte formativo. Por tanto, no se contempla la calificación como parte de los procesos de evaluación. Al finalizar el taller, los participantes contarán con una retroalimentación de su proceso según el camino transitado, así como un comentarios de “Aprobado” o “No aprobado” que den fe de su participación o no dentro del desarrollo del taller. Una vez claro este punto, a continuación comparto las actividades de evaluación que se desarrollará a lo largo de las sesiones del taller:

Actividad	Descripción	Materiales
Cartografía de clase	La cartografía de clase es un mapa que se construirá la	<ul style="list-style-type: none"> ● Un pliego de papel periódico.

	<p>primera sesión del taller y que rotará de participante a participante a lo largo de las sesiones. En ella se deben condensar, de forma libre y creativa, las ideas más importantes que se abordaron en la sesión anterior. Es decir, la cartografía de clase es una especie de relatoría visual que debe ser realizada por los participantes y compartida al comienzo de toda sesión. Nos acompañará a lo largo del taller, desde su inicio hasta su culmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores, colores, esferos. ● Cualquier material al alcance de los participantes que les sea de utilidad.
Azulejos	<p>Los azulejos son pequeños cuadros en cuyo interior yace la representación de algún tema, concepto o reflexión, con ayuda de la plastilina como recurso material para la construcción simbólica. Son cubiertos con colbón una vez finalizados y siempre cuentan con una ficha explicativa con los siguientes datos: 1) nombre de la autora; 2) título del azulejo; 3) descripción entre 30 a 5 palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Tablas de 25 cm x 25 cm. ● Plastilina de colores primarios, secundarios y terciarios. ● Colbón.
Panfletos	<p>Los panfletos son producciones visuales, ubicadas en medio pliego de cartulina, cargadas con mensajes críticos y elaborados desde cero por los participantes. Una vez creados, son ubicados en espacios visibles y poco convencionales para atraer la atención de sus espectadores. No cuentan con oraciones muy extensas y pueden tener herramientas de extensión como códigos QR o referencias para consultar y/o visitar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Medios pliegos de cartulina. ● Marcadores, colores y esferos. ● Revistas. ● Tijeras. ● Pegante en barra.
Pirinola	<p>La pirinola es un juego de mesa tradicional con el que se busca retar tanto al azar como a las habilidades y los conocimientos de sus participantes. En este caso, la pirinola figura como una herramienta para ahondar sobre alguno de los temas, conocimientos y/o conceptos trabajados en dentro del taller a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartón. ● Silicona. ● Tijeras. ● Pintura. ● Pinceles. ● Marcadores permanentes. ● Esferos. ● Fichas bibliográficas. ● Materiales de

	partir de la elaboración de una pirinola gigante (con unos 40 cm de alto), hecha por los mismos participantes.	papelería variados.
Post: provocaciones virtuales	El post es una publicación en algún formato de imagen y video (si es de este último, no mayor a un minuto) donde los participantes abordan algún tema, conocimiento o concepto abordado en la sesión. Es de carácter público y se difunde tanto dentro como fuera del espacio del taller. Se puede hacer directamente en aplicaciones de redes sociales (facebook, instagram, tiktok), así como en plataformas de diseño (canva, inshot).	<ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma de edición de post. ● Computador con acceso a internet.
Collage	El collage es una técnica plástica y visual que parte de unir diferentes fragmentos de imágenes, recortes, objetos y materiales como parte de un todo cargado de significado. En este caso, el collage toma como base un octavo de cartulina y, según los recursos disponibles, toma imágenes, dibujos, texturas de otros materiales para su elaboración, de forma libre y fluctuante.	<ul style="list-style-type: none"> ● Revistas. ● Pegante en barra. ● Colores, marcadores y esferos. ● Tijeras. ● Octavos de cartulina. ● Materiales de papelería variados.
Escritos Heréticos y bitácoras de viaje.	Los <i>Escritos Heréticos</i> son una serie de reflexiones escritas que cada participante desarrollará a lo largo de las sesiones del taller en sus bitácoras de viaje. Las reflexiones son escritas de mínimo una frase donde se condensan pensamientos, dudas, afirmaciones, reflexiones, entre otros, que luego son recopilados sistemáticamente en las bitácoras a modo de diario. El vector transversal de todos los <i>Escritos Heréticos</i> es la práctica pedagógica de cada participante. Asimismo, la bitácora puede estar en formato físico o digital.	Cuadernos virtuales o físicos donde se consigne la escritura diaria de las reflexiones con base en los ejercicios y comentarios dentro del taller.

Programación de actividades:

Descripción de actividades				
Sesión	Tema o concepto fundamental	Trabajo individual y con acompañamiento	Actividad principal	Recursos de trabajo
1	Presentación del taller y construcción de acuerdos.	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> Atender a la explicación del syllabus. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Construcción de la cartografía de clase con las reglas de juego estipuladas. 	<p>Construcción de acuerdos.</p> <p>Cartografía de clase: nuestro mapa de viaje</p>	<p>Syllabus del taller.</p> <p>Materiales para construcción de cartografía de clase.</p>
2	Genealogías perversas: del queer al cuir	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecturas para la sesión. Cartografía de clase. Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Círculo de discusión. Azulejos sobre las características y críticas genealógicas del término cuir. 	Azulejos genealógicos.	<p>Trujillo, G. (2022). <i>El feminismo queer es para todo el mundo</i>. Madrid: Catarata.</p> <p>Piña, Yos. (2017). No soy queer, soy negrx. Mis Orishas no leyeron a Judith Butler. En: Leticia Rojas (Editora). <i>No existe sexo sin racialización</i>. Madrid: Fragma, p, 38- 47</p>
3	Extrañar a la pedagogía: imaginar unas pedagogías cuir	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecturas para la sesión. Cartografía de clase. Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Círculo de discusión. Construcción de panfletos y ubicación en áreas 	Panfletos "Perturbando a la enseñanza".	<p>Bello Ramírez, A. (27 de Octubre de 2023). <i>Pedagogías antinormativas: la teoría queer como política de conocimiento</i>.</p> <p>Rodriguez, D. (2023). <i>Educación en la sexualidad y</i></p>

		de la Universidad.		<i>especialidades queer: puentear las diferencias y las identidades en el aula.</i> Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (IV Punteo).
4	La práctica pedagógica: el corazón de la enseñanza.	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas para la sesión. • Cartografía de clase. • Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculo de discusión. • Construcción de la pirinola pedagógica con base en las categorías que componen toda práctica pedagógica docente. 	Pirinola pedagógica	Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2015). Capítulo 2: Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez Martínez, <i>Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente</i> (págs. 29-53). Bogotá: Ediciones Unisalle.
5	La práctica pedagógica: compromisos éticos, políticos y epistemológicos	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas para la sesión. • Cartografía de clase. • Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade: Círculo de discusión. Creación del post para subir en redes sociales donde se develen las apuestas éticas, políticas y epistémicas que pueden ayudar a problematizar y criticar la noción de práctica pedagógica</p>	Post: provocando las redes.	Vargas Rojas, J. (2019). Pedagogía queer: narrativas políticas y uso de la precariedad en la escuela. En L. Chaparro Cristancho, <i>Provocaciones feministas: Reflexiones sobre género, feminismo y educación</i> (págs. 113-136). Bogotá:

		docente.		Aula de Humanidades.
6	La utopía cuir: la pedagogía como escenario de futuridad	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas para la sesión. • Cartografía de clase. • Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculo de discusión. • Creación de collages donde se debe los vestigios utópicos de unas pedagogías cuir en nuestras prácticas pedagógicas. 	Collage	Muñoz, J. E. (2020). <i>Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa</i> . Buenos Aires: Caja negra. (Introducción y capítulo 1).
7	Sistematización de la experiencia I: la escritura de nuestras prácticas.	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas para la sesión. • Cartografía de clase. • Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculo de discusión. • Revisión, organización y profundización sobre los escritos diligenciados dentro de las bitácoras de viaje. 	Escrituras Heréticas	flores, v. (2018). <i>Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer</i> . Santa Fé: Bocavulvaria. (Segundo apartado).
8	Sistematización de la experiencia II: la escritura de nuestras prácticas.	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traer materiales. • Cartografía de clase. • Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión, organización y profundización sobre los escritos 	Escrituras Heréticas	Materiales y escritos propios.

		diligenciados dentro de las bitácoras de viaje.		
9	Cierre del taller	<p>Individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrito en bitácora de viaje. <p>Acompañade: Cierre de cartografía de viaje de forma conjunta, compartir de Escritos Heréticos y fotografía del grupo.</p>	Cartografía de clase: nuestro mapa de viaje	Bitácoras pedagógicas.
10	Sesión colchón.			

Reglas de juego:

Si bien se construirán los acuerdos para el desarrollo de las sesiones junto a los participantes, partimos de una base común para la interacción dentro del espacio del taller:

1. El respeto no es algo que se gane, sino un atributo que damos *per se* a cada persona. Por tanto, las sesiones del taller se entenderán como espacios libres de discriminación de todo tipo, así como escenarios abiertos al diálogo y la resolución de los conflictos bajo un enfoque de restauración;
2. La participación dentro del taller es voluntaria. Es decir, ninguno de los participantes está obligado a hacer nada que no desee dentro de las sesiones de taller. Asimismo, se apelará a su posibilidad de elegir para llegar a los compromisos y acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades y dinámicas pensadas para las sesiones;
3. Somos seres interdependientes, por lo que la fragilidad y la cooperación son dos principios clave que movilizarán tanto nuestro relacionamiento como el accionar teórico-práctico dentro de las sesiones.

Respeto y no discriminación: disposiciones institucionales

Si tiene alguna discapacidad, sea esta visible o no, y requiere algún tipo de apoyo para estar en igualdad de condiciones con los(as) demás estudiantes, por favor informar a su profesor(a) para que puedan realizarse ajustes razonables al curso a la mayor brevedad posible. De igual forma, si no cuenta con los recursos tecnológicos requeridos para el desarrollo del curso, por favor informe de manera oportuna a la Secretaría Académica de su programa o a la Dirección de Estudiantes, de manera que

se pueda atender a tiempo su requerimiento. Recuerde que es deber de todas las personas respetar los derechos de quienes hacen parte de la comunidad Rosarista. Cualquier situación de acoso, acoso sexual, discriminación o matoneo, sea presencial o virtual, es inaceptable. Quien se sienta en alguna de estas situaciones puede denunciar su ocurrencia contactando al equipo de la Coordinación de Psicología y Calidad de Vida de la Decanatura del Medio Universitario (Teléfono o WhatsApp 322 2485756).

Bibliografía del taller:

Bello Ramírez, A. (27 de Octubre de 2023). *Pedagogías antinormativas: la teoría queer como política de conocimiento*. Obtenido de Encuentros: pedagogía y filosofía: https://www.youtube.com/watch?v=_gOgbVNf1a4&t=2018s&ab_channel=Encuentros%3APedagog%C3%ADayFilosof%C3%ADa

Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2015). Capítulo 2: Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez Martínez, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (págs. 29-53). Bogotá: Ediciones Unisalle.

flores, v. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Santa Fé: Bocavulvaria.

flores, v. (2018). *Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?* La Plata: Escuela de Danzas Tradicionales José Hernández.

Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja negra.

Piña, Yos. (2017). *No soy queer, soy negrx. Mis Orishas no leyeron a Judith Butler*. En: Leticia Rojas (Editora). *No existe sexo sin racialización*. Madrid: Fragma, p, 38- 47

Rodriguez, D. (2023). *Educación en la sexualidad y espacialidades queer: puentear las diferencias y las identidades en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Catarata.

Vargas Rojas, J. (2019). Pedagogía queer: narrativas políticas y uso de la precariedad en la escuela. En L. Chaparro Cristancho, *Provocaciones feministas: Reflexiones sobre género, feminismo y educación* (págs. 113-136). Bogotá: Aula de Humanidades.

Bibliografía complementaria:

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

Berná, D., Cascone, M., & Platero, L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific journal of Humanistic Studies*, 1-22.

Britzman, D. (2010 [1995]). ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Taboo: Essays on Culture and Education*, 31-65.

Britzman, D. (2016 [1995]). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*(9), 13-34.

Butler, J. (2002). Acerca del término "Queer". En J. Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (págs. 311-338). Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007 [1999]). Sujetos de sexo/género/deseo. En J. Butler, *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (págs. 45-99). Barcelona: Paidós.

Carrera-Fernandez, M. V., Cid-Fernandez, X. M., & Lameiras-Fernández, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo González, *Pedagogías queer* (págs. 48-70). Santiago de Chile: CELEI|Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas. *Punto Género*, 156-197.
- Da Silva, T. T. (1999). Una cosa "extraña" en el currículo: la teoría queer. En T. T. Da Silva, *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (págs. 13-15). s. e.: Autentica Editorial.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *mora*, 107-118.
- flores, v. (2013). La pedagogía como aparato de producción corporal. En v. flores, *interuqciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 253-269). Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2013). Pedagogías antinormativas: una herida en el corazón del saber. En v. flores, *interruqciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 214-252). Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2013). Prácticas pedagógicas e imaginarios estéticos: políticas de (hetero)normalización de lo sensible. En v. flores, *interuqciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación* (págs. 270-283). Neuquén: La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño. En s. e., *Pedagogías Transgresoras* (págs. 15-30). Santa Fé: bocavulvarias.
- flores, v. (2018). *Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?* La Plata: Escuela de Danzas Tradicionales José Hernández.
- Fonseca Hernández, C., & Quintero Sota, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 43-60.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo veintiuno.

- hooks, b. (2016). eros, erotismo y proceso pedagógico. En s. e., *Pedagogías transgresoras* (págs. 3-12). Santa Fé: Bocavulvarias.
- Lopes Louro, G. (2018 [2009]). *Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y a teoría cuir como políticas de conocimiento*. Neuquén: Bocavulvaria Ediciones.
- López Pereyra, M. (2020). Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training. En M. Pérez, & G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Epistemologies in Education: Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons* (págs. 51-64). s. e.: palgrave macmillan.
- Luhmann, S. (2017 [1998]). *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, la pedagogía es una cosa bastante cuir*. Buenos Aires: Bocavulvaria Ediciones.
- Martínez Boom, A. (2020). La pedagogía como acontecimiento. En A. Martínez Boom, A. Ruíz Silva, & G. Vargas Guillen, *Epistemología de la Pedagogía* (págs. 18-30). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, N. (2019). Me reconozco en construcción. En I. E. Lozano Rodríguez, *Antología Marica* (págs. 76-79). Bogotá: Calle Flamingo.
- Ocampo-González, A. (2018). *Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo (una entrevista con Marta Sánchez Sáinz)*. Madrid: s. e.
- Platero Méndez, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo González, *Pedagogías queer* (págs. 26-46). Santiago de Chile: CELEI|Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Platero, L. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu Carball, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones,*

herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista (págs. 79-95). s. e.: Lankopi, S. A.

Preciado, P. (2017). "Queer": Historia de un término. En P. Preciado, *Políticas Transfeministas y Queer: Tecnologías de disidencia de género* (págs. 3-6). México: Zineditorial.

Ruíz Silva, A. (2020). La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil. En A. Martínez Boom, A. Ruíz Silva, & G. Vargas Guillen, *Epistemología de la pedagogía* (págs. 31-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿nos atrevemos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.

Sedgwick, E. K. (1998). Epistemología del armario. En E. K. Sedgwick, *Epistemología del armario* (págs. 91-121). Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui.*, 41(Especial), 1527-1540.

Valencia, S. (2015). Del queer al cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur glocal. En F. R. Lanuza, R. M. Carrasco, F. R. Lanuza, & R. M. Carrasco (Edits.), *Queer & Cuir: Políticas de los irreal* (págs. 19-37). Querétaro: Fontamara.

Vázquez, A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 1-20.

Wayar, M. (2021). *Furia travesti. Diccionario de la T a la T*. Buenos Aires: Paidós.

a. Cronograma.

Cronograma 2024-1			
Mes	Semana/Día	Actividad	Descripción
Enero	Martes 30	Inicio clases Camilo.	Inicio último semestre académico.
Febrero	Del lunes 5 al viernes 9	Terminar Capítulo 1. Iniciar capítulo 2. Cita con mi tutora.	<ul style="list-style-type: none"> • El capítulo dos se inicia a escribir el lunes 5 de febrero de 2024. • El capítulo uno debe estar listo para el viernes 9 de febrero de 2024. • SACAR CITA CON PROFESORA LAURA A LO LARGO DE LA SEMANA.
	Del lunes 12 al viernes 16	Entrega capítulo 1.	<ul style="list-style-type: none"> • El capítulo 1 se entrega, en su totalidad, el día viernes 16 de febrero de 2024.
	del lunes 19 al viernes 23	Narrativa visual. Terminar capítulo 2.	Presencial. Se construye la narrativa visual según las indicaciones del taller. Agendar cita con les profes. <ul style="list-style-type: none"> • El capítulo dos se termina el lunes 19 de febrero de 2023.
	del lunes 26 al viernes 1 de marzo	Narrativa visual. Entrega capítulo 2.	Presencial. Se construye la narrativa visual según las indicaciones del taller. Agendar cita con les profes. <ul style="list-style-type: none"> • El capítulo dos se entrega a la profesora Laura el día viernes 1 de marzo de 2024.
Marzo	del lunes 4 al viernes 8	Entrevista. Devolución capítulo 1.	Sesión 1. Presencial o remota. Se hace la primera sesión de entrevista a la luz de las preguntas.

			<p>Sesión 2. Presencial o remota. Se complementa el trabajo de la primera sesión según corresponda. Agendar cita con les profes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora Laura devuelve el capítulo 1 con sus comentarios el día viernes 8 de marzo de 2024.
	del lunes 11 al viernes 15	Entrevista. Devolución capítulo 2.	<p>Sesión 1. Presencial o remota. Se hace la primera sesión de entrevista a la luz de las preguntas. Sesión 2. Presencial o remota. Se complementa el trabajo de la primera sesión según corresponda. Agendar cita con les profes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora Laura devuelve el capítulo dos con sus comentarios el día viernes 15 de marzo de 2024.
	del lunes 18 al viernes 22	Correcciones capítulos 1 y 2.	<ul style="list-style-type: none"> • La corrección de los capítulos inicia el lunes 18 de marzo de 2024.
	del lunes 25 al viernes 29	Semana Santa	
Abril	del lunes 1 al viernes 5	Envío de correcciones a la tutora.	<ul style="list-style-type: none"> • Los capítulos uno y dos, versiones corregidas, se envían a la profesora Laura el día viernes 05 de abril de 2024.
	del lunes 8 al viernes 12	Construcción narrativa.	<p>Escritura de narrativas con base en las entrevistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La transcripción inicia el día lunes 8 de abril de 2024. • La transcripción de las entrevistas

			finaliza el día viernes 12 de abril de 2024.
	del lunes 15 al viernes 19	Envío corrección 1.	Se envía a les profes sus narrativas para que las comenten, aprueben o manden a corrección. Tienen una semana (8 días) para reenviar su respuesta. <ul style="list-style-type: none"> Las narrativas escritas se envían a les profes el día lunes 15 de abril de 2024.
	del lunes 22 al viernes 26	Corrección 1.	Tiempo de corrección de las narrativas. <ul style="list-style-type: none"> Las narrativas enviadas a les profes deben ser reenviadas el día lunes 22 de abril de 2024.
	del lunes 29 al viernes 3 de mayo	Envío corrección 2. Envío narrativas a la tutora.	Se envía a les profes sus narrativas para que las comenten, aprueben o manden a corrección. <ul style="list-style-type: none"> Segundo envío de narrativas para su corrección a les profes el día lunes 29 de abril de 2024. <p>En dado caso de no haber correcciones, esta fecha se envían las narrativas a la profesora Laura.</p>
Mayo	del lunes 6 al viernes 10	Análisis de resultados.	Escritura de análisis de resultados (Capítulo 3) con base en las dos narrativas, la visual y la escrita. <ul style="list-style-type: none"> La escritura del capítulo tres inicia el día lunes 6 de mayo de 2024.
	del lunes 13 al viernes 17	Análisis de resultados	Finalización del capítulo 3. <ul style="list-style-type: none"> La escritura del capítulo tres

			finaliza el día viernes 17 de mayo de 2024.
	del lunes 20 al viernes 24	Conclusiones. Envío capítulo 3 a la tutora.	Escritura del apartado de conclusiones y correcciones finales del trabajo. <ul style="list-style-type: none"> • La escritura del capítulo cuatro inicia el día lunes 20 de mayo de 2024. • El capítulo tres se envía a la profesora Laura el día martes 21 de mayo de 2024.
	del lunes 27 al jueves 30	Conclusiones.	Finalización del capítulo 4. <ul style="list-style-type: none"> • La escritura del capítulo cuatro finaliza el día jueves 30 de mayo de 2024.
viernes 31		Envío texto final a revisión de tutora.	Se envía el producto completo a la tutora para su lectura y corrección.
Junio	del lunes 10 al viernes 14	Devolución texto corregido.	La profesora Laura reenvía el texto corregido con sus comentarios el día viernes 14 de junio de 2024.

b. Explicación del proyecto y Consentimiento informado.

Explicación del proyecto y consentimiento informado

Participación del proyecto: Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales

Estimade³¹ participante.

Gracias por hacer parte de este proyecto. A continuación, compartiré contigo tanto la información como los términos pensados para llevar a cabo esta investigación. La lectura del documento te llevará entre siete a diez minutos. Al final, puedes discutir los aspectos que sean necesarios dialogar. ¡Comencemos!

Y esto, ¿de qué va?

Mi proyecto se titula **Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá**, y es la opción de grado por la que pretendo obtener mi título de pregrado como Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. Como lo evidencia su nombre, mi investigación se inscribe en el marco de lo educativo, particularmente dentro de su esfera pedagógica, y en ella, sobre la práctica pedagógica de los docentes. Asimismo, mi marco epistémico son las propuestas éticas, políticas y pedagógicas que se han hecho desde las pedagogías cuir. No es un secreto que **la escuela es un espacio en el que todavía no es posible imaginar realidades que no cumplan con los parámetros de la heteronormatividad**, por lo que interrogar esa vocación normalizadora -o heteronormalizadora- de la pedagogía se vuelve una tarea pertinente para quienes nos preparamos como futuros docentes.

Por ello, postulo la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué forma las pedagogías cuir han impactado sobre las prácticas pedagógicas en el aula de tres docentes de ciencias sociales de educación media en Bogotá?**, y sugiero los siguientes objetivos de investigación para solucionarla: por una parte, el **objetivo general** consiste en *analizar* las formas en que las pedagogías cuir han impactado las prácticas pedagógicas dentro del aula de tres docentes de ciencias sociales de educación media en Bogotá; mientras que, por otra parte, los **objetivos específicos** pretenden 1) *identificar* las principales características de las pedagogías

³¹ El utilizar la “e” para alterar el género de las palabras en el lenguaje no responde ni a un deseo de neutralizar el lenguaje ni mucho menos de incluir, desde la forma políticamente correcta del término, a la disidencia sexual dentro del discurso. Por el contrario, la letra “e” altera la lectura y comprensión de las palabras transformadas, por lo que su uso es un acto político de dislocación del universal masculino, la inclusión binaria y la presunta neutralidad que el lenguaje puede llegar a adquirir. Es una apuesta estética hacia el cuestionamiento de los mismos términos que usamos para cifrar lo que entra y sale del marco de inteligibilidad dominante y es mi apuesta académica no sólo dentro de este formato, sino en la tesis misma.

cuir y su relación con la práctica pedagógica, 2) *explorar* las características de las experiencias derivadas de las prácticas pedagógicas cuir de los docentes de ciencias sociales en sus aulas y 3) *generar* un taller enfocado en la formación docente que tome como foco principal la reflexión de la práctica pedagógica a la luz de los postulados brindados por las pedagogías cuir.

A lo anterior, le sumo la propuesta metodológica: las Producciones Narrativas. Estas son una metodología y técnica de investigación cualitativa que apela a la experiencia situada de los sujetos para recolectar distintas posiciones sobre un fenómeno particular de estudio que permite difractar y ampliar el conocimiento del mismo (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014). Este método comprende que “el mundo está atravesado por narrativas y narraciones y que no sólo nos hacemos comprender a través de historias, sino que nuestras relaciones con las demás personas y con nosotras mismas también las vivimos de forma narrativa” (Gandarias Goikoetxea & García Fernández, 2014, pág. 98). Asimismo, esta técnica invita al trabajo compartido, donde las personas que investigan y son investigadas se reconocen como poseedoras-creadoras de saberes situados, particulares y dialogantes que aportan a la discusión abordada en la investigación, siempre con la experiencia como voz y punto de partida. Las producciones narrativas derivan en productos concretos que son construidos de la mano con los participantes y desde el formato narrativo que se acuerde entre las partes -escrito, visual, auditivo, mixto-.

En este caso, para el desarrollo de las Producciones Narrativas pensé en la realización de dos talleres: el primero titulado *(re)construyendo la experiencia*, y el segundo bajo el nombre de *Testimonios Residuales*. En el primer taller indagaremos acerca de nuestras prácticas pedagógicas con ayuda de las herramientas de representación que brindan las artes plásticas y construiremos una narrativa visual, resultado de un ejercicio de memoria sobre nuestro quehacer docente. Este primer producto será el punto de partida para la reflexión que guiará el desarrollo del segundo taller, donde construiremos la narrativa literaria desde la lectura del primer producto a la luz de una serie de preguntas que pretenden conocer los brillos, matices y oscuridades que se esconden en nuestras prácticas docentes, desde las voces de quienes vivimos dichas experiencias pedagógicas. Ambos productos son de suma importancia para el proyecto de investigación, no sólo por ser el objeto de análisis formal, sino porque serán puestos explícitamente dentro del trabajo como parte del texto final.

Mi proyecto, además de interesarse por las prácticas pedagógicas particulares de les profes parte de la investigación, también desea generar un espacio de creación y reflexión con base en los saberes explorados a lo largo del trabajo. Es por eso que busco presentar, una vez entregado el trabajo escrito, la propuesta para un taller sobre práctica pedagógica y formación docente desde una perspectiva cuir en educación. La invitación a participar no se cerraría a quienes somos licenciadas de la Universidad del Rosario, sino que pediría a gritos la participación de les profes integrantes de la investigación.

Si después de toda esta cháchara te parece interesante este proyecto, te invito a que continúes la lectura acerca de cómo figuraría tu participación dentro del proyecto.

¿Cómo participo?

Tener este punto claro es de vital importancia. Por ello, a continuación te comparto los cuatro puntos que, considero, son claves para aclarar, aceptar y/o rechazar el hacer parte de este proyecto.

a) Mi papel dentro de la investigación:

Como profe participante eres de suma importancia dentro de la investigación. Este trabajo, más que extraer la información que podemos proporcionar sobre nuestro quehacer pedagógico, pretende ser un espacio donde todes nos convirtamos en investigadores que construyen su saber pedagógico a través de la reflexión de aquello que estructura nuestra práctica, la experiencia. Por tanto, dentro del trabajo tendrás un papel activo como **productore** y una **responsabilidad de co-escritura** en la medida que tu opinión y decisión serán tomadas en cuenta a lo largo del proceso investigativo. Asimismo, dicha responsabilidad implica un **compromiso en tiempo**, por lo que debes contemplar la posibilidad que tienes tanto de participar en los talleres narrativos como de leer y comentar las producciones narrativas que de allí surjan.

b) Uso de la información:

Tus datos personales serán tratados con base a las normativas vigentes sobre protección y tratamiento de datos: la [ley 1581 de 2012](#) y el [decreto 1377 de 2013](#). Por ello, a continuación dejo explícita la forma en que esos datos recolectados serán utilizados a lo largo del proyecto y después de su culminación:

1. Tus datos personales serán guardados en la base de datos de la investigación. Únicamente la tutora del proyecto y yo tendremos acceso a esa información.
2. Los datos que se te pedirán como participante son los siguientes: 1) Nombres y apellidos; 2) edad; 3) género; 4) pronombres o forma en la que desees ser tratada; 4) número de contacto y 5) correo electrónico.
3. Ninguna persona externa a la investigación, ni les otros profes participantes, tendrán acceso a la información que hayas proporcionado. Únicamente la tutora del proyecto y yo tendremos acceso a esa información.
4. Los datos más sensibles, como pueden ser tu nombre, el lugar donde trabajas/trabajaste, sus características particulares, los detalles en los talleres, entre otras cosas, serán modificadas en dado caso de ser necesario para evitar conflictos. Por supuesto, antes de ello, se consultará contigo esta posibilidad.

c) Derechos sobre el trabajo:

Al ser una participante activa dentro de la investigación, tienes una serie de derechos sobre este producto:

1. Tienes derecho a conocer en qué va el proceso de investigación, por lo que puedes pedir información cuando mejor lo consideres.
2. Tienes derecho a conocer, opinar e influir en los tiempos destinados a los talleres y la co-escritura de las narrativas según el cronograma de la investigación.
3. Tienes derecho a acceder a tus Producciones Narrativas, tanto antes como después de su corrección.
4. Tienes derecho a una copia del trabajo final, que te será enviada por medio del correo electrónico proporcionado.
5. Tienes derecho a asistir a la exposición abierta del trabajo que se realiza en la Universidad del Rosario.
6. Si estás interesada, puedes hacer parte del taller que resulta del proceso de investigación, bien como asistente o como tallerista, según mejor consideres.
7. Tienes derecho a solicitar cualquier material que se encuentre en la bibliografía del trabajo.
8. Tienes derecho a reproducir este trabajo una vez se encuentre publicado en el repositorio de la Universidad del Rosario y utilizarlo para otros fines. Sin embargo, no está permitido lucrarse con su venta.

d) Continuar o desertar, siempre tu elección:

Esta última parte se explica muy bien por sí sola: si en algún momento dentro del proceso deseas terminar con tu participación antes de que este llegue a buen término, estás en todo tu derecho a renunciar a tu participación dentro del proyecto sin ningún problema. Por supuesto, esta decisión implica una renuncia a los derechos de participación dentro del trabajo, así como una eliminación total de la información suministrada por tu parte dentro de este. No es necesario justificar tu salida del proceso, pero sí es vital compartirla de forma explícita en una carta dirigida tanto a mí como a mi tutora para no tener inconveniente alguno.

Cronograma:

A continuación, encontrarás un cuadro organizado por semanas donde se explica de forma general cada parte del proceso desde el inicio de los talleres hasta la entrega final de la tesis.

Cronograma 2024			
Mes	Semana	Actividad	Descripción
Febrero	del lunes 19 al viernes 23	Taller 1: (re)construyendo la experiencia.	Presencial. Se construye la narrativa visual según las indicaciones del taller. Total de sesiones: 1 (tentativa).
	del lunes 26 al viernes 1 de marzo	Taller 1: (re)construyendo la experiencia.	
Marzo	del lunes 4 al viernes 8	Taller 2: Testimonios Residuales.	Sesión 1. Presencial o remota . Se hace la primera sesión de lectura a la luz de las preguntas. Sesión 2. Presencial o remota. Se complementa el trabajo de la primera sesión según corresponda.
	del lunes 11 al viernes 15	Taller 2: Testimonios residuales.	Sesión 1. Presencial o remota . Se hace la primera sesión de lectura a la luz de las preguntas. Sesión 2. Presencial

			o remota . Se complementa el trabajo de la primera sesión según corresponda.
Abril	del lunes 8 al viernes 12	Construcción narrativa.	Escritura de narrativas con base en el segundo taller.
	del lunes 15 al viernes 19	Envío corrección 1.	Primer envío. Se envía a los profes sus narrativas para que las comenten, aprueben o manden a corrección. Tienen una semana (8 días) para reenviar su respuesta. <ul style="list-style-type: none"> Las narrativas escritas se envían a los profes el día lunes 15 de abril de 2024.
	del lunes 22 al viernes 26	Corrección 1.	Tiempo de corrección de las narrativas. <ul style="list-style-type: none"> Los profes deben reenviar sus narrativas comentadas el día lunes 22 de abril de 2024.
	del lunes 29 al viernes 3 de mayo	Envío corrección 2.	Se envía a los profes sus narrativas para que las comenten, aprueben o manden a corrección. <ul style="list-style-type: none"> Segundo envío de narrativas para su corrección a los profes el día lunes 29 de abril de 2024.

			En dado caso de no haber correcciones, esta fecha se envían las narrativas a la profesora Laura.
Mayo	del lunes 6 al viernes 10	Análisis de resultados.	Escritura de análisis de resultados con base en las dos narrativas, la visual y la escrita.
	del lunes 13 al viernes 17	Análisis de resultados	
	del lunes 20 al viernes 24	Conclusiones.	Escritura del apartado de conclusiones y correcciones finales del trabajo.
	del lunes 27 al jueves 30	Conclusiones.	
viernes 31		Envío texto final a revisión de tutora.	Se envía el producto completo a la tutora para su lectura y corrección.
Agosto		(Tentativa) Envío del texto final a les profes.	

Consentimiento informado

Fecha: ___ / ___ / ____

Yo, _____, acepto participar del proyecto de investigación *Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá*, dirigido y acompañado por Camilo Andrés Zona Vanegas, estudiante del pregrado en Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. Al firmar este consentimiento, doy fe que Camilo me

ha informado de: 1) mi papel dentro de la investigación; 2) el uso de mi información personal dentro del proyecto; 3) mis derechos sobre el trabajo y 4) las posibilidades para continuar o detener mi participación dentro de la investigación.

Datos personales:

Nombres y apellidos: _____.

Edad: _____ años.

Género: _____.

¿Cómo te gustaría que nos dirijamos hacia tí a lo largo del proceso de investigación? (puedes pensar tanto en tu nombre como en los pronombres con los que te identificas): _____.

Número de contacto: _____.

Correo electrónico: _____.

Responde según corresponda a cada pregunta:

1. ¿Deseas que la información que suministres, tanto en los datos como en los talleres, sea modificada dentro del proyecto de investigación para garantizar una mayor protección tanto de tus datos privados como de ti mismo?

Sí, deseo modificar los datos _____.

No, está bien dejar la información tal como surja _____.

Si tu respuesta anterior fue “Sí”, a lo largo del proceso de construcción de las narrativas se realizará la modificación de los datos e información correspondientes.

Firman:

_____.

Estudiante encargado de la investigación

Camilo Andrés Zona Vanegas

C. c. 1010127797

Profe participante

Nombre:

C. c.

c. Taller 1: (re)construyendo la experiencia.

Taller 1: (re)construyendo la experiencia

Proyecto: Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.

Universidad del Rosario - Escuela de Ciencias Humanas

2024

“lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces”

Stefano Harney & Fred Moten

Presentación:

Hola, profe. Muchas gracias por hacer parte de esta actividad. A continuación, compartiré contigo la propuesta para el taller *(re)construyendo la experiencia* al abordar sus generalidades y especificaciones. ¡Comencemos!

El taller:

El taller *(re)construir la experiencia* es un espacio pensado para explotar nuestra artesanidad docente. Este concepto, propuesto por la profesora val flores, apela a la potencia creadora de los profes como hacedores de un saber engendrado en las experiencias particulares de nuestras prácticas pedagógicas. Dentro del taller, buscamos navegar en los recuerdos de dichas prácticas, al desempolvar las palabras, las imágenes y los sentires que acompañan nuestras memorias pedagógicas. Para ello, construiremos una narrativa visual como método para recopilar y re-construir nuestras experiencias significativas particulares desde y a través de un lenguaje visual. La sesión tiene una duración de dos horas y se llevará a cabo en un lugar escogido por el participante.

Los objetivos:

Los objetivos a alcanzar que propongo para el taller son los siguientes:

- a. *Indagar* en la memoria de los profes sobre las características de las experiencias de sus prácticas pedagógicas en sus aulas.
- b. *Producir* una narrativa visual donde se reconstruyan las experiencias particulares de las prácticas pedagógicas de los profes.

Las indicaciones:

Para el desarrollo de la sesión, tendremos en cuenta los siguientes puntos:

1. Cada profe tendrá un sobre con su nombre. Una vez en sus manos, debe revisar que el paquete cuente con: 1) la guía del taller con su explicación y el formato a llenar por el estudiante encargado del proyecto; 2) el documento de

autorización de toma de material audiovisual, fotográfico y de sonido; 3) una tabla de madera 20x20; y 4) dos barras de plastilina por cada color base.

2. Para indagar en la memoria de los profesores, se partirá de una serie de *frases detonantes* que se encuentran en *El cajón de la diversidad*. En total, el cajón guarda siete sobres con siete frases detonantes particulares. Los sobres estarán identificados con el número uno (1) y las letras del abecedario, de la “A” a la “F”. El profesor debe empezar destapando el sobre con el número uno (1), y luego puede continuar abriendo el resto de los sobres sin importar el orden.
3. Una vez el profesor abra el sobre, no podrá complementar la frase o reflexionar sobre la palabra en voz alta. Por el contrario, deberá tomarse su tiempo para pensarla y representarla a través de la plastilina en un lenguaje visual. Puede apelar a los símbolos, colores y representaciones que mejor considere: el límite está en su potencia creativa. Una vez construida la imagen, puede complementar la frase o reflexionar alrededor de la palabra. Si el profesor tiene alguna duda, puede preguntar al estudiante encargado.
4. El estudiante encargado se limitará a ver, escuchar y atender al llamado de los profesores.
5. Una vez culminada la narrativa visual, el profesor puede escoger si lleva consigo la narrativa o se la entrega al estudiante encargado. Si opta por la primera opción, debe comprometerse a traerla para el segundo taller: *Testimonios residuales*.

Al respaldo del documento, se encuentra en cuadro de *Información de participación*, que será llenado por el estudiante encargado. Una vez terminada la lectura de la guía, podemos comenzar con el desarrollo del taller. ¡Adelante!

Información de participación:

Tipo de actividad:	Taller
Título:	(re)construyendo la experiencia
Fecha:	____/____/____

Lugar:	
Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____
Profe participante:	
Estudiante a cargo:	
Comentarios:	
<p>Los materiales son: dos barras de plastilina de 8 colores (amarillo, azul, rojo; verde, morado, naranja; blanco y negro) y una plancha de madera de 20 cm de ancho por 20 cm de largo.</p> <p>Se utilizará la grabadora del celular del estudiante encargado durante las sesiones.</p> <p>Se utilizará por parte del estudiante encargado un diario de campo durante las sesiones.</p> <p>Se dispondrá de onces dentro del espacio, como una herramienta para hacer más cercano el ejercicio.</p> <p>Antes de iniciar con la actividad, se debe firmar el documento de <i>Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual del taller (re)construyendo la experiencia.</i></p>	
Observaciones:	

d. Taller 2: Testimonios residuales.

Taller 2: Testimonios residuales

Proyecto: Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.

Universidad del Rosario - Escuela de Ciencias Humanas

2024

“[...] la experiencia no habla por sí misma, sino
que lo hace a través del lenguaje”
val flores.

Presentación:

Hola, profe. Muchas gracias por hacer parte de esta actividad. A continuación, compartiré contigo la propuesta para el taller *Testimonios residuales* al abordar sus generalidades y especificaciones. ¡Comencemos!

El taller:

¿Qué implica teorizar sobre nuestras prácticas pedagógicas? ¿Qué saberes, pensamientos y experiencias podemos tener en cuenta y qué otros debemos *desechar*? ¿Qué sucede con ese *detritus* pedagógico?, ¿es eliminado por completo del pensamiento y la experiencia o se esconde en la misma inteligibilidad que pretende marcarlo como un imposible? Abordar lo que val flores denominan desechos epistemológicos es la apuesta que propongo dentro del taller *Testimonios residuales*. Retomar estos saberes descartados -lo patético, lo subjetivo, lo particular- es una apuesta epistémica y metodológica que busca reivindicar aquellos saberes y hacerres residuales como espacios, pensamientos y acciones donde sucede la teorización del pensamiento, desde nuestras propias voces, más allá de la formalidad aceptada y promovida por la pedagogía moderna. Para ello, volveremos sobre nuestra narrativa hecha en el taller (*re*)*constuyendo la experiencia* y, a través de la profundización sobre el lenguaje visual y la narración de nuestras experiencias particulares, apostaremos por un ejercicio de teorización de nuestra práctica pedagógica hecha desde los márgenes de la inteligibilidad educativa.

Los objetivos:

En esta ocasión, los objetivos a alcanzar son los siguientes:

- a. *Profundizar* sobre las experiencias de las prácticas pedagógicas de los profesores con base en la lectura de su narrativa visual previamente construida.
- b. *Crear* una narrativa literaria como forma de teorización pedagógica particular y situada a partir de la profundización hecha sobre las narrativas visuales de los profesores, con base en las experiencias de sus prácticas pedagógicas de los profesores.

Las indicaciones:

Para el desarrollo de la sesión, tendremos en cuenta los siguientes puntos:

1. Cada profe tendrá un sobre con su nombre. Una vez en sus manos, debe revisar que el paquete cuente con: 1) la guía del taller con su explicación y el formato a llenar por el estudiante encargado del proyecto; 2) el documento de autorización de toma de material audiovisual, fotográfico y de sonido; 3) el documento guía para la modificación de datos sensibles; 4) su respectiva narrativa visual (en dado caso que no haya sido elle quien la haya llevado consigo); y 5) un sobre con una carta dirigida a elle. Cualquier duda que surja antes, durante o después de la lectura de la carta será respondida por el estudiante encargado.
2. Una vez leídas las indicaciones y firmado el documento de autorización de toma de material audiovisual, fotográfico y de sonido, la sesión empezará a ser grabada y le profe podrá abrir su carta y leerla en voz alta. Este último ejercicio es indispensable, pues dentro de la carta yace la *premisa movilizadora* con la que se dará inicio al espacio de conversación.
3. La sesión tiene una duración de dos horas desde que se inicia la grabación. Procuraremos ser muy juiciosos con el tiempo. En esta ocasión, el estudiante encargado ya no sólo se limitará a ver, escuchar y atender al llamado de le profe, sino que hará parte de la conversación de una forma activa, con ayuda de comentarios y preguntas a lo largo de la actividad.
4. Le profe debe tener muy en claro que este es un espacio seguro; no está obligade a hacer o decir nada que no desee. Asimismo, puede comentar de forma libre aquello que quiera compartir. No es un lugar donde será juzgade. Más bien, es una actividad y espacio destinado a recordar, compartir y teorizar desde los lados más profundos de su ser, y por tanto, le profe será tratade con la dignidad y el respeto que merece.
5. Una vez finalizada la sesión, le profe y el estudiante encargado revisarán la modificación de datos sensibles para la construcción de la narrativa literarias. Después de una revisión posterior del material recogido por el estudiante encargado, se concertará con le profe el envío de la narrativa literaria producida o el agendamiento de una última sesión para complementar la conversación del primer espacio.

Finalmente, al respaldo del documento se encuentra el cuadro de *Información de participación*, que será llenado por el estudiante encargado. Una vez terminada la lectura de la guía, podemos comenzar con el desarrollo del taller. ¡Adelante!

Información de participación:

Tipo de actividad:	Taller
Título:	Testimonios residuales.
Fecha:	____/____/____
Lugar:	
Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____

Profe participante:	
Estudiante a cargo:	
Comentarios:	
<p>Se utilizará la grabadora del celular del estudiante encargado durante las sesiones. Se utilizará por parte del estudiante encargado un diario de campo durante las sesiones. En el espacio habrá comida, escogida por los profes participantes, para hacer de la experiencia algo más cercano. Antes de iniciar con la actividad, se debe firmar el documento de <i>Autorización para la toma y exposición de material fotográfico, de sonido y audiovisual de los talleres narrativos.</i></p>	
Observaciones:	

e. Frases movilizadoras.

Frases 1: *Para mí, práctica pedagógica significa...*

Frases a: *Cuando recuerdo mi práctica pedagógica pienso en...*

Frases b: *En mi práctica pedagógica me construyo como...*

Frases c: *Mi hacer pedagógico y mi saber pedagógico los defino como...*

Frases d: *Mi práctica pedagógica la desarrollo en...*

Frase e: *Cotidianidad.*

Frase f: *Transformación*

f. Carta a le profe Francisco

Lunes 11 de marzo de 2024

Holis, Francisco.

Fue el viernes 23 de febrero el día de nuestro primer taller. Como bien te lo dije en su momento, eres una persona sumamente inteligente y a quien, la verdad, me gusta mucho escuchar.

Trabajar junto a tí me ha enriquecido como persona y como profe. Volver a lo dicho y escuchar tus reflexiones me ha dejado un mar de preguntas que, creo, podemos tratar de profundizar hoy desde esa voz que se te escapaba con premura en el último taller: me refiero a tus vivencias.

Precisamente, el taller Testimonios residuales será el espacio donde profundizaremos en nuestras experiencias, que son olvidadas en los márgenes de la inteligibilidad pedagógica porque resultan ser personales, sensibles, contradictorias, humanas. Para ello, regresaremos a aquella narrativa visual que hiciste con tanta delicadeza, atención y exactitud para ahondar en lo que tus vivencias tienen para decirnos sobre tu práctica pedagógica.

Te sugiero empezar, entonces, por la reflexión con la que cerraste nuestro primer encuentro: **Mi hacer pedagógico y mi saber pedagógico los defino como buscar incomodar la escuela.** Ahora, más que nunca, es el momento de desmenuzar esa idea, junto a tu narrativa, a la luz de lo que has vivido. ¿Cómo se refleja esta reflexión en tu experiencia pedagógica concreta? ¿En qué lugares sucede, con qué personas, de qué formas? En síntesis, **¿cuál es la historia que esconde?** Porque yo quisiera conocerla.

Siéntete libre de hablar cuanto quieras y como quieras. Y no olvides que, como bien reflexiona val flores, la experiencia sólo habla a través del lenguaje, pero este no cobra sentido sin la significancia de la primera. Aquí vale la pena escuchar esa experiencia, porque es tuya, es tu hacer y tu teorizar. ¿Qué dices? ¿Nos atrevemos a construir otras formas de hacer, pensar y sentir la educación?

g. Matriz de análisis narrativo: estructura.

Matriz para el análisis narrativo de las Producciones Narrativas de le profe Francisco

Categoría	Fragmentos totales	Característica
<i>Contexto</i>		
<i>Subjetivación Docente</i>		
<i>Saber-hacer</i>		
<i>Reflexión</i>		
<i>Transformación</i>		
<i>Cotidianidad</i>		

- h. Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual en el taller (re)construyendo la experiencia.

Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual en el taller (re)construyendo la experiencia
Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales

2024

Estimade participante,

Gracias por tu participación a lo largo del proyecto. A continuación, te presento el formato de autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual.

Yo, _____, autorizo que durante las sesiones del taller *(re)construyendo la experiencia* se recolecte material fotográfico, de sonido y audiovisual donde puedan encontrarse imágenes y voces no solo de los productos narrativos acordados, sino de mí mismo como participante activo. Asimismo, soy consciente que dicho material no estará publicado explícitamente en el documento final: el único producto que aparecerá en el cuerpo de la tesis será mi narrativa visual, en su formato fotográfico. Finalmente, doy fe que he sido informado que se respetarán las disposiciones de confidencialidad que, en su momento, se pactaron al principio del proceso de investigación.

Firman:

Estudiante encargado de la
investigación
Camilo Andrés Zona Vanegas

C. c. 1010127797

Profe participante

Nombre:

C. c.

- i. Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual en el taller Testimonios residuales.

**Autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y
audiovisual en el taller Testimonios residuales
Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias
pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.
Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales
2024**

Estimade participante,

Gracias por tu participación a lo largo del proyecto. A continuación, te presento el formato de autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual.

Yo, _____, autorizo que durante las sesiones del taller *Testimonios residuales* se recolecte material fotográfico, de sonido y audiovisual donde puedan encontrarse imágenes y voces no solo de los productos narrativos acordados, sino de mí mismo como participante activo. Asimismo, soy consciente que dicho material no estará publicado explícitamente en el documento final. Finalmente, doy fe que he sido informado que se respetarán las disposiciones de confidencialidad que, en su momento, se pactaron al principio del proceso de investigación.

Firman:

Estudiante encargado de la
investigación
Camilo Andrés Zona Vanegas

C. c. 1010127797

Profe participante
Nombre:
C. c.

- j. Guía para la modificación de datos sensibles.

Guía para la modificación de datos sensibles
Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.
Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales
2024

¡Hola!

Este documento está pensado como una guía para la modificación de los datos sensibles obtenidos en el transcurso de los talleres *(re)construyendo la experiencia* y *Testimonios residuales*, desarrollados en el marco investigativo del proyecto de grado *Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá*. A continuación, se encuentra el organizador de información en forma de cuadro, donde se debe especificar tanto el dato que se desea modificar como la opción por la que puede optarse: de **carácter cerrado** (sugerida directamente por el documento), o de **carácter abierto** (es decir, definida directamente por le profe o encomendada al estudiante encargado).

Organizador de información:

Para empezar, selecciona la opción de modificación según corresponda. Por una parte, si escoges la modificación de **carácter cerrado**, marca con una “X” dicha opción según el criterio general y se utilizará dicha denominación para reemplazar la original. Por otra parte, si eliges la modificación de **carácter abierto**, puedes indicar directamente el cambio (por ejemplo, si deseas cambiar el nombre de una persona involucrada y quieres escoger el nuevo nombre para dicho personaje), o dejarlo a libre elección del estudiante encargado. En caso de necesitar especificar otro tipo de información, utiliza el apartado de **recomendaciones específicas**.

Categoría General	Carácter cerrado	“X”	Carácter abierto	“X”
--------------------------	-------------------------	-----	-------------------------	-----

Nombre de le profe	Profe A.			
	Profe B.			
	Profe C.			
Nombre del instituto/IED/ Colegio/Otro.	Instituto A, B o C.			
	IED A, B o C.			
	Colegio A, B o C.			
	Otro: _____			
Nombre de les estudiantes	Alumne A, B o C.			
	Estudiante A, B o C.			
<p>Recomendaciones específicas: <i>Aquí te recomiendo pensar en características institucionales, actividades desarrolladas, fechas particulares, lugares específicos, entre otras observaciones.</i></p>				
Estudiante encargado:				
Nombre de le profe:				

- k. Autorización para la toma y exposición de material fotográfico, de sonido y audiovisual de los talleres narrativos.

**Autorización para la exposición de los productos de los talleres
narrativos**

**Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias
pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.**

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales

2024

Estimade participante,

Gracias por tu participación a lo largo del proyecto. A continuación, te presento el formato de autorización para la exposición de los productos narrativos derivados de los talleres narrativos *(re)construyendo la experiencia* y *Testimonios Residuales*.

Yo, _____, autorizo que tanto mi narrativa visual, resultado del taller *(re)construyendo la experiencia*, como mi narrativa escrita, derivada del taller *Testimonios Residuales*, puedan ser expuestas en el espacio de exposición del proyecto de grado **Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá**, que se desarrollaría el día _____ de _____ de 2024 en la Universidad del Rosario. Asimismo, doy fe que he sido informade que se respetarán las disposiciones de confidencialidad que, en su momento, se pactaron al principio del proceso de investigación.

A continuación, marca con una “X” la opción que mejor consideres.

1. Autorizo que mi narrativa visual sea expuesta el día _____ de _____ de 2024 en el espacio de exposición del proyecto **Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá**, que se desarrollará en la Universidad del Rosario.

_____ Sí, autorizo su exposición.

_____ No, mi narrativa visual no puede ser expuesta.

2. Autorizo que mi narrativa escrita sea expuesta el día _____ de _____ de 2024 en el espacio de exposición del proyecto **Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá**, que se desarrollará en la Universidad del Rosario.

_____ Sí, autorizo su exposición.

_____ No, mi narrativa escrita no puede ser expuesta.

Firman:

_____.

Estudiante encargado de la investigación

Camilo Andrés Zona Vanegas

C. c. 1010127797

_____.

Profe participante

Nombre:

C. c.

1. Autorización para la exposición de los productos de los talleres narrativos.

**Autorización para la toma y exposición de material fotográfico, de
sonido y audiovisual de los talleres narrativos**

**Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias
pedagógicas cuir en educación media en Bogotá.**

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales

2024

Estimade participante,

Gracias por tu participación a lo largo del proyecto. A continuación, te presento el formato de autorización para la toma de material fotográfico, de sonido y audiovisual.

Yo, _____, autorizo que durante las sesiones de los talleres *(re)construyendo la experiencia* y *Testimonios Residuales* se recolecte material fotográfico, de sonido y audiovisual donde puedan encontrarse imágenes y voces no solo de los productos narrativos acordados, sino de mí mismo como participante active. Asimismo, conozco que dicho material no estará publicado explícitamente en el documento final, sino que será presentado dentro del espacio de exposición del proyecto en la Universidad del Rosario como un material extra. Finalmente, doy fe que he sido informade que se respetarán las disposiciones de confidencialidad que, en su momento, se pactaron al principio del proceso de investigación.

A continuación, marca con una “X” la opción que mejor consideres.

1. Autorizo que el material fotográfico, de sonido y audiovisual recolectado durante los talleres *(re)construyendo la experiencia* y *Testimonios Residuales* sea expuesta el día ____ de _____ de 2024 en el espacio de exposición del proyecto **Perturbar nuestras prácticas, cuirrizar la escuela: experiencias pedagógicas cuir en educación media en Bogotá**, que se desarrollará en la Universidad del Rosario.

_____ Sí, autorizo su exposición.

_____ No, mi material no puede ser expuesto.

Firman:

_____.

Estudiante encargado de la investigación

Camilo Andrés Zona Vanegas

C. c. 1010127797

_____.

Profe participante

Nombre:

C. c.