

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA:

sentires insumisos desde el devenir feminista*



Piedad Ortega Valencia**
Yennifer Paola Villa Rojas***

No es cuento
Cuando Blancanieves pasaba por el CAI, una manzana podrida la mató.

TATIANA ASPRILLA, 31 AÑOS, ENGATIVÁ (2020)****

*Artículo de reflexión que surge en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Investigación Doctoral *Rose Ammarantha Wass Suárez: Experiencias (Auto) Biográficas, Vinculos Deseantes y Tránsitos de la Indignación de una Maestra Trans-Chueca*, de la doctoranda Yennifer Paola Villa Rojas, dirigida por Piedad Ortega Valencia (2017-2021).

** Doctora en teoría de la educación y pedagogía social. Profesora en Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Orcid:0000-0002-4985-0976.

*** Feminista, sindicalista y maestra de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Grupo de Trabajo Clacso Estudios Críticos en Discapacidad. Orcid: 0000-0003-2465-7667.

**** En memoria de quienes fueron asesinados en Bogotá a manos de la Policía el día 9 de septiembre del 2020 durante las protestas en sectores populares de la ciudad, hoy seguimos reclamando justicia. Primer Puesto en el Concurso Bogotá en 100 Palabras IV Versión.

Resumen

Situamos esta reflexión en el hermanamiento de la pedagogía crítica con el devenir feminista en la que acogemos la urgencia por el diálogo con bell hooks (1994) para convocarnos a una lectura del mundo y una lectura de la palabra en términos freirianos a partir de unas narrativas pedagógicas construidas desde un saber sensible en el afecto, el cuidado, la eroticidad y las juntanzas. El texto tiene una escritura de tres apartados, en el primero referenciamos la pedagogía crítica a partir de la recreación teórica que hacemos de Paulo Freire, para el segundo narramos la práctica pedagógica situada en la Electiva “Pedagogías Queer: Género, Sexualidad y Educación” durante 2020-II y 2021-I; en el tercer apartado co-construimos corpografías territorializadas en apuestas feministas de frontera en torno al mundo vincular que nos ofrece Freire y la presencia transgresora de bell hooks donde el erotismo es un espacio político-pedagógico desde el cual es posible resistir. Finalmente presentamos unas conclusiones a modo de reflexiones que posibilitan continuar entretejiendo diálogos entre la pedagogía crítica con la pedagogía feminista.

Palabras claves: pedagogía crítica; feminismos; diálogo; prácticas; erotismo

Critical Pedagogy: Insubordinate Feelings from the Feminist Becoming

Abstract

We place this reflection in the twinning of critical pedagogy with the feminist becoming in which we welcome the urgency for the dialogue with Bell Hooks (1994) to summon us to a reading of the world and a reading of the word from some pedagogical narratives constructed from a sensitive knowledge of affection, care, eroticity and meetings. This text has a writing of three sections, in the first we reference the critical pedagogy from the theoretical recreation that we do of Paulo Freire; for the second we narrate the pedagogical practice located in the elective subject “Queer Pedagogies: Gender, Sexuality and Education” during semesters 2020-II and 2021-I; already in the third, we co-construct territorialized corpographies in frontier feminist bets around the linking world that Freire offers us and the transgressive presence of Bell Hooks where eroticism is a political-pedagogical space from which it is possible to resist. Finally, we present some conclusions as reflections that make it possible to continue weaving dialogues between critical pedagogy and feminist pedagogy.

Keywords: critical pedagogy; feminisms; dialogue; practices; eroticism

Pedagogia crítica: sentimentos insubordinados tornando-se feministas

Resumo

Situamos esta reflexão na geminação da pedagogia crítica com o feminismo ao acolher a urgência do diálogo com os bell hooks (1994) para nos convocar a uma leitura do mundo e a uma leitura da palavra a partir de narrativas pedagógicas construídas a partir de um saber sensível no afeto, o cuidado, a erotidade e os encontros. O texto tem uma redação de três seções, na primeira referenciamos a pedagogia crítica a partir da recriação teórica que fazemos de Paulo Freire, na segunda narramos a prática pedagógica situada na aula “Queer Pedagogias: Gênero, Sexualidade e Educação” durante 2020-II e 2021-I; já na terceira, co-construímos corpografias territorializadas em apostas feministas de fronteira em torno do mundo vinculante que Freire nos oferece e da presença transgressora onde o erotismo é um espaço político-pedagógico ao qual é possível resistir. Por fim, apresentamos algumas conclusões como reflexões que permitem continuar tecendo diálogos entre a pedagogia crítica e a pedagogia feminista.

Palavras-chave: pedagogia crítica; feminismos; diálogo; práticas; erotismo

A modo de apertura

Las profesoras rara vez hablamos de nosotras mismas como personas deseantes, erotizadas y apasionadas en el aula, mucho menos si el hecho educativo acontece en universidades públicas en un país como Colombia, y se complejiza aún más la situación si traemos a la escena el pensamiento de Paulo Freire y lo ponemos en diálogo con bell hooks. La problematización está dada en la división mente/cuerpo que persiste en la formación, específicamente de maestrxs¹ en la que se nos exige, prescribe e impone un quehacer pedagógico desapasionado, desritualizado y sin preguntas vitales. De ahí nuestra escucha y recepción con bell hooks en la comprensión del eros y el erotismo, con sus honduras y hendiduras, posibilitando la apertura de los sentidos para asumirlos como:

Una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica. (1994, p. 7)

El referente que sostiene esta escritura es el pensamiento educativo de Paulo Freire, el cual es el anclaje de la pedagogía crítica, especialmente situado en sus libros: *Pedagogía del Oprimido* (1982), *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2011), *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1997) y *Pedagogía de la indignación* (2006). Referente que se comprende como una construcción de múltiples saberes en torno al agenciamiento de prácticas pedagógicas, reflexión teórica, movilización política y dinamización de expresiones de resistencia. Desde esta orientación, la acción pedagógica se propone, como lo sugiere Freire, situada en la fundamentación del diálogo. Al respecto, el autor plantea que este:

Es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el

mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (1982, p. 101)

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (1982, p. 106)

En este contexto de enunciación, se reconocen en Colombia varias configuraciones de la pedagogía crítica. Nombramos la presencia de pedagogías feministas, decoloniales, interculturales, pedagogía de la alteridad y de la memoria. Pedagogías que se asumen como construcciones éticas en las que se alberga una potencialidad hermenéutica y dialéctica de transformaciones y resistencias que permiten hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad, exclusiones y desigualdades. En este artículo haremos especial referencia a la pedagogía feminista donde están las voces/cuerpos de quienes resisten al patriarcado y colocan en la escena la relación entre opresiones; en palabras de Audre Lorde: “No existe tal cosa como lucha de un solo problema, porque no vivimos vidas de un solo problema” (citado en Heuchan, 2019).

De modo que encarnar la co-construcción de una pedagogía feminista es reconocer la urgencia por transformar las condiciones materiales y realidades de quienes habitan las opresiones desde un sistema patriarcal en el cual el sexismo, el machismo, la dominación masculina y la misoginia operan constituyendo vidas invivibles para las mujeres, disidencias sexuales, de género y corporales en un entrecruzamiento con el capitalismo, la colonialidad, el racismo y el capacitismo. Esta pedagogía implica un llamamiento a que los feminismos son posibilidades de liberación, lucha, resistencia y revolución en tiempos donde muchas habitamos los espacios familiares, escolares, de la calle y el barrio con el temor de ser despojadas de nuestra digna vida; por tanto, recolocarnos ante la pedagogía es exigir la despatriarcalización de las prácticas cotidianas y las racionalidades que las sostienen a partir de las cuales se normaliza la violencia machista y patriarcal.

1 La “x” configura la lucha de disidencias sexuales, de género y corporales que rompen con lo dado. Por ello hacemos una ruptura del lenguaje para desactivar el régimen de opresión de lo binario que nos autodefine desde la asignación de un género aparentemente normal, pero profundamente violento donde tener vagina o pene incorpora roles, sentires, racionalidades, comportamientos y, por supuesto, privilegios u opresiones; por tanto, nos atrevemos a subvertir estos modos de nombramiento.

Pedagogía crítica: una política de vida en colectivo

Escribir desde, con y sobre la pedagogía crítica nos convoca a pensar nuestro lugar de maestrxs populares, que trabajamos en espacios escolares, en proyectos comunitarios, en educación rural, en tejidos de movilización social, educativa y política. Laboramos en prácticas y procesos instituyentes que buscan en la pedagogía crítica un horizonte epistémico, una construcción de referentes políticos y éticos, y, sobre todo, opciones de vida en colectivo. Así que la minga, la red, el aquelarre, la espiral, los tenderos de la memoria, los círculos de cultura, las bibliotecas y escuelas populares hacen presencia en las organizaciones, en los colectivos juveniles, en las comunidades de paz, en los sindicatos, en las juntas de acción comunal, en las expediciones pedagógicas, en las conversaciones, en los círculos de la palabra, en la universidad y entre tantas expresiones que hoy se despliegan en Colombia, así como en América Latina; las cuales construyen urdimbres vinculares para juntar corporeidades, territorios, memorias, narrativas, agendas temáticas, equipajes existenciales; especialmente, para juntar nuestros desasosigos y nuestras luchas por el reconocimiento, la afirmación, la protección, la defensa y la reivindicación plena de los derechos humanos. En términos educativos atendemos este planteamiento desde Paulo Friere, quien afirma:

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no hacen. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. (2006, p. 50)

De acuerdo con esta tesis, la pedagogía crítica es entendida como un proyecto ético-político en el que se posibilitan relaciones de alteridad instituidas en la

responsabilidad y la hospitalidad de hermanamientos entre nuestros pueblos del sur que están a la izquierda, se territorializan desde abajo y se arraigan a la tierra. En esa medida, esta pedagogía tiene una impronta, unas preocupaciones, una epistemología y un horizonte de sentido inscrito en los siguientes asuntos: i) El reconocimiento de nuestros contextos históricos, políticos, económicos, sociales, educativos y culturales; ii) el posicionamiento crítico desde la praxis que articula experiencias biográficas y colectivas, la teoría y la práctica en los procesos de formación, organización y en las luchas de la resistencia; iii) el agenciamiento del vínculo social, a partir de nucleamientos colectivos y la construcción de comunidades políticas y de memoria; iv) la decisiva afirmación por la transformación y la emancipación desde nuestras realidades territorializadas en problemáticas y conflictos de diverso orden; v) el acompañamiento decidido al movimiento campesino, a los educadores populares, a los colectivos estudiantiles, a los maestrxs, entre tantas expresiones y repertorios por la lucha de los derechos humanos, por el derecho a la educación, a la memoria y a la paz, que nos permitan asumir la aspiración colectiva por la igualdad social y la libertad política; vi) la constitución de subjetividades potentes y transgresoras situadas en unas condiciones de clase, raza, etnia, género y relaciones sexuales; vii) la configuración de unas epistemologías ancladas en pedagogías sentipensantes y en un diálogo de saberes; viii) la explicitación de las perspectivas del feminismo popular y los derechos humanos en los procesos formativos, al tiempo que en la vida cotidiana de las escuelas, universidades y espacios comunitarios.

La pedagogía crítica en Colombia tiene unas condiciones de existencia expresada en procesos de institucionalización, en las múltiples prácticas que agencia y en sus vínculos con organizaciones, redes, sindicatos y movimientos sociales. Su particularidad histórica se centra en los desarrollos de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire (Peresson et ál., 1983; Torres, 2007; Ghiso, 1992; Mejía, 1990), desde los cuales se ha generado una serie de planteamientos y prácticas pedagógicas intencionalmente emancipadoras².

² En los procesos de recepción de Paulo Freire, en Colombia es significativo el trabajo de Dimensión Educativa. Se invita a consultar: Cendales, L. (2008). *Prácticas significativas de la educación popular en Colombia*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cendales, L.; Posada, J.; Torres, A. (1996). *Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto*. En: *Revista Aportes*, No. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 105-124); Cendales, L., Mariño, G. (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Dos referentes de análisis orientan su comprensión. El primero, concibiéndola desde su estatuto teórico; el segundo, desde su dinámica contextual, los cuales se instituyen desde espacios escolares, universitarios y comunitarios. En estas comprensiones se visibiliza su singularidad como un saber reflexivo, contextual y sensible que cuenta con una historicidad, una red de conceptos, objetos de conocimiento, formación y estudio.

Desde estas consideraciones, la pedagogía crítica nos habla de una práctica que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos, siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos; asimismo, nos ubica en una práctica sociocultural que pone en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución al conectar la vida social, cultural y política con los procesos pedagógicos. Recreamos las palabras de Paulo Freire (1997) en las que plantea que no hay práctica educativa sin sujetos, en la que se requiere la construcción de un espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo pedagógico. Por eso sugiere este pedagogo que la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un conocimiento artístico. Ya no habla de una dimensión política de la educación ni de una dimensión cognitiva de la educación, así como tampoco habla de la educación a través del arte; por el contrario, su consistencia pedagógica es que construye la bisagra para que la educación sea dialécticamente política, arte y conocimiento.

Esta declaración de Freire nos permite concebir la pedagogía crítica como un saber de apertura y de carácter autopoietico. Por ende, no le preocupa solamente el qué y cómo formar, sino el para qué y desde dónde, dado que la formación se vincula a una direccionalidad ético-política. En consecuencia, se propone la pedagogía como un discurso que construye una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos.

A partir de esta comprensión, consideramos la pedagogía crítica como un saber reflexivo interdisciplinario que dialoga con diferentes perspectivas teóricas críticas situadas en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación. Reconoce la dimensión ética y política en los procesos formativos, a la vez que problematiza los procesos de interacción sociocultural, tanto a nivel escolar como en aquellas prácticas organizativas tendientes a la fraternización de las relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo en el reconocimiento de lo público. Desde allí, contribuye en procesos de construcción del vínculo social y pedagógico³.

Se reconoce a la pedagogía crítica como una práctica comprometida con las luchas de emancipación e implicada analíticamente desde la indignación, la autonomía, la esperanza y la construcción de comunidades solidarias. Afirmamos que la pedagogía crítica es una política de vida en colectivo que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, hacerme responsable de otrx, sostener el deseo de formar. El deseo siempre nos enlaza con las generaciones y con el porvenir. Por ello, la persistencia de esta pedagogía por el vínculo

³ Una orientación constitutiva de la pedagogía crítica es la de aportar a la configuración de los sectores populares como actores sociales (Torres, 2007) que requieren privilegiar su actuación en un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de agentes e instancias sociales (organizaciones no gubernamentales, movimientos educativos, instituciones educativas, redes, colectivos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en derechos humanos, formación en ciudadanía, educación para la paz, los trabajos sobre la memoria histórica, etc.).

y la transmisión intergeneracional en términos de una construcción colectiva que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Tiene resonancia como producción de lo múltiple, de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad para recrear la necesidad permanente de construir comunidades emocionales, filiales, políticas y de memoria.

Todo lo anterior significa instalar en la vida social de la escuela formal y comunitaria unas prácticas materiales, simbólicas y reflexivas en torno a la construcción de narrativas. De igual modo, la asumimos en perspectiva freiriana como un diálogo de saberes del orden de lo político, lo ético, lo cultural, lo simbólico y lo afectivo. Debido a lo anterior, se presenta la exigencia por ocuparnos de los conflictos que el mundo contemporáneo nos plantea, como también las problemáticas de nuestro país; las cuales tienen resonancia en la escuela y en todo espacio de socialización para razonar acerca de ellas y los efectos que tienen en la constitución subjetiva de nuestras trayectorias biográficas, en las que emerge la narración de nuestras experiencias configuradas por la corporeidad, la memoria y la alteridad.

Lxs maestrxs y educadorxs⁴ se territorializan en la escena pedagógica con sus trayectorias vitales, sus experiencias, sus narrativas y, muy especialmente, con sus repertorios de saberes y apuestas éticas, estéticas y políticas que se inscriben no solo en esa voz que habla, lee, escribe y escucha, sino en ese cuerpo que recorre un territorio, que lo interviene al tiempo que toma un lugar junto a los otros. Acogemos las palabras de Silgado sobre sus modos de asumirse maestrx:

Poco a poco fui comprendiendo que ser maestro es un bello gesto. Quizá uno de los más bellos. Un gesto poético. Nace del don. El maestro es un donador; ese es su más humilde gesto. Él dona palabras, visiones de mundo, sentidos de vida. Pero no cualquier palabra; es una palabra poética, hospitalaria, es decir, una palabra que acoge al otro, que a la vez lo crea y recrea, que lo potencia; que lo invita a ser él sin que medie ninguna deuda. (2018, p. 35)

Mostrar estos gestos es reconocer que en la práctica no nos limitamos a asumir un rol específico —en un tiempo cronológico y en un espacio físico dado—, con sus rutinas y sus rituales, sino que edificamos un entorno humano compartido en el que se juega el sentido de la experiencia pedagógica, que es siempre única y singular, como las subjetividades que allí se producen, exponen, interrelacionan y recontextualizan. De ahí que la práctica posibilite una relación con los otros y consigo mismos frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes escolares, específicos, de contexto y, fundamentalmente, unos saberes de vida. Estos saberes permiten tejer el vínculo pedagógico.

Quien ha elegido educar lo hace mediadx por una decisión, por una convicción, tal vez por una obstinación: la de que no todo está dado en el mundo. La educación, como nos recuerda Arendt: “es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable” (1966, p. 208). Pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal

4 Establecemos una diferencia sutil en estos nombramientos: Maestrx alude a quien trabaja en la escuela formal (independientemente del grado de escolarización) y educadx para situar su actuación en escuelas comunitarias y en organizaciones de educación popular.



Fotografías por Raquel Hernández, tomadas de Cortés, O. (2020). *Rarefacción Doméstica* [performance en espacio público]. Bogotá Colombia. <https://vimeo.com/540761435>





(escolar), pues trasciende a todos aquellos escenarios socioculturales en los que se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. Así, la pedagogía crítica se pregunta acerca de ¿qué se quiere formar? ¿Quién forma? ¿Por qué se forma? ¿Para qué se forma? Preguntas exigentes y abiertas debido a que requieren explicitarse con una fundamentación ético-política⁵.

Escrivencias de una práctica pedagógica situada

¿Sabe usted lo que tiene que hacer un hombre para ser un hombre de bien? Tiene que rezar todas las noches, formar una familia, tener un trabajo. Difícil va a ser que consiga usted trabajo con la pollerita corta, la cara pintada y el pelito largo. Sáquese esa pollerita. Sáquese la pintura de la cara. A azotes se la tendrá que sacar. ¿Sabe de qué puede trabajar usted así? De chupar pijas, mi amigo. ¿Sabe cómo lo vamos a encontrar su madre y yo un día? Tirado en una zanja, con sida, con sífilis, con gonorrea, vaya a saber las inmundicias con las que iremos a encontrarlo su madre y yo un día. Piénselo bien, use la cabeza: usted siendo así, nadie lo va a querer

CAMILA SOSA (2019, p. 41)

Cada que pensamos en nuestra práctica pedagógica surge esa sensación de estar constantemente ante los abismos propios y colectivos. Esos que generan la grieta sin fondo que resguarda silencios, miedos, angustias, amores, esperanzas y fugas con las cuales llegan estudiantes de 18 programas académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a la electiva *Pedagogías Queer: Género, Sexualidad*

5 La práctica pedagógica generadora de saberes contiene en sí misma los siguientes asuntos: referentes epistémicos, contextos en torno a los conflictos existentes y emergentes de la práctica (disciplinar, de relaciones, representaciones, convivencia, etc.), categorías (en diálogo con la matriz de saberes), decisiones éticas en torno a las elecciones que se hacen para producir una determinada actuación.

y *Educación*⁶, retomada durante 2020-II al interior de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. El propósito es poder construir un espacio de juntanza donde a partir de las experiencias propias de cada estudiante y la maestra se haga posible la denuncia-acción frente a lo que implica transgredir el género, la orientación del deseo, los cuerpos normativos, las sexualidades disidentes y, por supuesto, interpelar a la pedagogía en conjunto con el hecho educativo. Para ello, la ruta formativa co-construida parte de la fuerza que tiene narrarse y narrar-nos. De allí, que las Escritivencias son una activación de escrituras existenciales. De acuerdo con Conceição Evaristo:

Esa escritura comprometida con la vida, con la vivencia siempre existió. Pues, cuando uno está escribiendo, también va reflexionando sobre su propio acto de escritura. Esa reflexión sobre mi propio acto de escritura va a suceder mucho más tarde en mi historia, pero el compromiso con esa relación entre la escritura y la realidad siempre existió, creo. (2018, p. 5)

Este registro de narrativas interpela la pedagogía de las respuestas para situarse ante la pedagogía de la pregunta freiriana, pues la escritura —que es vivencia— se convierte en el enraizamiento de nuestros sentires y saberes. Se destacan así cuatro características que consideramos constituyen las escritivencias del estudiantado: I) el tema principal es la experiencia propia; II) la autoría personal o colectiva se relocaliza ante la realidad a partir de rupturas con sistemas de opresión patriarcales, heteronormativos y capacitistas; III) transgrede el lenguaje normativo e inclusivo, va más allá, tiene la potencia de llevar el mundo en los cuerpos; y IV) se dirigen a lectoras sensibles y con deseos hacia la vivencia de otras identidades. De acuerdo con ello, insistimos en la fuerza del lenguaje que las crea desde sus ritmos, entonaciones, palabras, un contrasentido de la lengua que exagera, irrumpe, acaricia, rompe, se resignifica en la espacio-temporalidad ante la búsqueda de una emancipación impregnada de (re)existencias y resistencias.

A partir de lo anterior, son recorridas las calles, barrios, localidades, escuelas, hogares, organizaciones

6 La electiva fue propuesta por la profesora Alanis Bello durante el 2017 en la Facultad de Educación, orientada por ella hasta el momento en que finalizó su vinculación con la UPN. Posteriormente estuvo inactiva hasta que, en 2020-I, se solicitó fuera ofertada nuevamente para ser asumida por la profesora Yennifer Villa, dada su vinculación con el trabajo doctoral que desarrolla. Hasta la fecha han existido dos cohortes con 70 estudiantes en total.

o colectivos sociales, e igualmente, sus vínculos erótico-afectivos para realizar preguntas a las formas en que se configura la normalización. Esa misma que al impregnar la pedagogía genera experiencias de dolor, exacerba la desigualdad del sufrimiento, despoja de amorocidad los cuerpos (que son sujetos), insiste en el borramiento del deseo, acostumbra al ocultamiento de los sentires, convence de que la vulnerabilidad y fragilidad son asuntos de perdedoras y reprime cualquier expresión de disidencia al estar siempre bajo la mirada implacable del poder que persigue, castiga, condena y violenta a la “loca en chancas”⁷, “mariquita”, “machorra”, “puta”, “rara”, “chueca”... entre otros nombramientos a través de los cuales, desde muy pequeños, se ven enunciados en los diferentes contextos que habitan. Al tiempo, en estos espacios la presión por ser “gente de bien”, un “buen hombre”, una “mujer decente” arrincona de múltiples formas a las juventudes que en su formación como profesoras buscan fugarse de los dolores que trae consigo una experiencia barrial, familiar, escolar e íntima; la cual habitualmente se sitúa en el despojo de su humanidad. Diría uno de los jóvenes: “nos enseñaron a odiarnos” y, como si no fuera poco, a odiar a las otras que en sus cuerpos traen la mixtura de las diferencias.

Es así como la práctica pedagógica en la electiva permite el acercamiento a experiencias organizativas de base donde la sospecha frente al género, las sexualidades y la educación están presentes, luego, es posible el diálogo con la literatura infantil y juvenil para habitar diferentes experiencias subjetivas. En el camino aparece la frontera del sentipensar feminista, la insurrección de la vulnerabilidad, las cartografías de lugares habitados y reconstrucción de prácticas que pasan por la normalización, la heterosexualidad obligatoria, los mandatos del género, la imposición de un deseo hegemónico, la despolitización de la sexualidad, la monogamia como única posibilidad de tejer vínculos, el habitar un aparente cuerpo equivocado, las opresiones del amor romántico, la naturalización del closet como espacio que salvaguarda la vida, el desprecio por el deseo hacia otras mujeres, hombres, compañerxs no binaries, trans, travestis.

Ese entramado ha permitido la emergencia de preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el lugar del cuidado en la formación del profesorado hoy en la UPN? ¿De qué manera

7 En este apartado utilizamos comillas para traer algunas narrativas que surgen de las voces de estudiantes durante el espacio formativo en 2020-II y 2021-I; momentos en que, debido a la covid-19, la educación fue mediada por las TIC.

la fugitividad del género y las sexualidades de estudiantes con formación en las lenguas, artes, ciencias sociales, derechos humanos, ciencias naturales y educación física configuran espacios de resistencia hacia una pedagogía queer/cuir/feminista/crip? ¿Cuál es la responsabilidad ética-política que como maestras tenemos ante la formación pedagógica de jóvenes que reclaman espacios seguros, libres de violencia y despatriarcalizados? ¿Qué implica la ausencia de acciones de justicia, verdad y reparación para quienes son víctimas de violencias patriarcales y capacitistas en los espacios escolares, universitarios, barriales y familiares? ¿De qué manera la colectivización del dolor y el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad desestabilizan los sistemas de opresión? ¿Para qué insistir en una formación profesoral encarnada en las disidencias corporales, de género y sexuales? Es entonces parte de las exigencias de época la transgresión al silencio impuesto sobre nuestros cuerpos, emociones, deseos, placeres y pensares; de allí que no seamos más un tema que adorna los currículos, sino una pedagogía que en diálogo con lo cotidiano mariconea la escena incongruente de la educación.

Corpografías desde la pedagogía crítica y la pedagogía feminista

Aquellas de nosotras que, como estudiantes o profesoras, nos comprometimos íntimamente con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y como consecuencia, apasionarnos

BELL HOOKS (1994, p.5)

En atención a lo expuesto en los dos apartados anteriores, planteamos que nuestro saber erótico nos aviva, permite la reflexividad e historicización de la existencia que somos y nos exige un esfuerzo cotidiano por la apertura al gozo que es posible sentir. De esta manera, ubica al cuerpo en la escena para luchar contra el temor construido desde lo social cultural, político y pedagógico frente a nuestras emociones, fragilidades y vulnerabilidades, en un posicionamiento que Audre Lorde enuncia de la siguiente manera:

Para mí lo erótico es una afirmación de la fuerza vital de las mujeres; de esa energía creativa y fortalecida cuyo conocimiento y uso estamos reclamando ahora en nuestro lenguaje, nuestra historia, nuestra danza, nuestro amor, nuestro trabajo y nuestras vidas. (1984, p. 11)

Esta referencia de lo erótico vinculado a la práctica pedagógica se constituye en un saber que se enraíza en el compartir del gozo con otrxs en un esfuerzo por la conexión íntima. Esa que nos lleva a tejer aperturas radicales que, según bell hooks, configuren formas de asumirnos desde la ambigüedad, la ausencia de certezas, movilidades y transformaciones sobre las visiones de mundos que traemos con nosotras, donde la pregunta junto a la experiencia situada demanda nuestra exposición; en otras palabras, abrimos desde marcas vitales que conectan con la formación. Desde el horizonte de Paulo Freire (1982; 1997; 2006) no es posible la formación en la distancia de los problemas que llevamos al aula, como si fueran un asunto de información que se presenta sin pasar por nuestros dolores, alegrías, sentires, por la misma piel. Con esto queremos alertar sobre la tematización de los asuntos que son vitales para lxs estudiantes, por ejemplo, la feminización de la pobreza, los feminicidios, la violencia de género, la sobreexplotación laboral, los crímenes de odio sustentados en la obligatoriedad de la heterosexualidad, la ficción de las capacidades y en general sobre las vidas invivibles que somos ante la arremetida de sistemas de

opresión como el capitalismo, capacitismo, patriarcado, racismo y la colonialidad.

De esta manera, la pedagogía no puede ser despolitizada bajo argumentos de objetividad que enmascaran la subjetividad masculina hegemónica donde se hace un borramiento del cuerpo-sujeto desde su estética. Por el contrario, tiene que ver con la reflexión sobre los saberes necesarios para la práctica educativa crítica y su entretjeido con la recolocación ante la realidad, la potencia del diálogo, la escucha y la construcción de una conciencia crítica en palabras de Paulo Freire o conciencia vigilante propuesta por bell hooks.

Para continuar con esta problematización de una pedagogía disciplinadora (Alanis Bello, 2017), cartesiana-anestésica (Jordi Planella, 2017) o normalizadora (Piedad Ortega, Alex Silgado, Yennifer Villa, 2019) que cartografían lxs autorxs antes mencionadxs requerimos retornar a la denuncia que se realiza desde la crítica feminista frente a una falsa neutralidad al traer consigo un enmascaramiento de la dominación masculina, el sexismo, el patriarcado y el capacitismo donde se descorporiza al estudiante, y, por supuesto, al maestrx en una insistencia por controlar, normatizar y normalizar el cuerpo. En palabras de Planella: “a través del lenguaje ha dejado de ser simple carne y son, ahora, aunque no lo quieran, cuerpos políticos. Y frente a ello se desarrollan determinadas posiciones por parte de cada régimen de poder” (2017, p. 41). Es decir, los cuerpos, nuestros cuerpos (re)sisten y (re)existen en una lucha constante por fugarse del olvido/temor por la piel, los olores, sabores, texturas, la sensibilidad; esa misma que implica poder encarnar hoy la insurrección de la vulnerabilidad.

Esa insurrección de la vulnerabilidad según Pié Balaguer, “aparece realmente como lo que puede llegar a ser: la potencia de la fragilidad” (2019, p. 14) esa misma que



nos exige un encuentro con la alteridad radical, la cual, desacomoda, desajusta, genera escozor; nos sitúa sobre piso resbaladizo donde el retorno a nosotras, a cada una como maestra, es necesaria, urgente, vital. Planteamos, entonces, que no es posible sostener la vida mientras miramos desde lejos al otro y ratificamos su peligrosidad (como extraños y prohibidos) al insistir en la puesta en escena de una pedagogía anestésica, que crea pacientes, les patologiza, adormece los deseos, placeres e insiste en que:

la caducidad del sujeto, la pérdida de reacción, el ocultamiento de sus posibles manobras o el pasar a ser algo más que alguien, pasar a ser un cuerpo tendido en la camilla, en un quirófano, del cual se espera -sobre todo- que no se mueva, que esté pasivo.
(Planella, 2017, p. 23)

Otro rasgo común de esta pedagogía pensada con los guantes de la asepsia existente en las Universidades guarda relación con el modelamiento y normas sobre el género y la sexualidad de estudiantes y profesorado, en la que se remarca el heteropatriarcado con su mandato “naturalista” de la heterosexualidad obligatoria, el control sobre los deseos, la expulsión del placer al ser peligroso, la reclusión de la sexualidad al ámbito de lo privado y externo al hecho educativo, la insistencia en prácticas de socialización basadas en los binarismos (hombre – mujer) donde los procesos de formación se direccionan a la separación de espacios por “sexo”, la reafirmación de un ideal de “mujer de bien” y “hombre de bien” aparentemente desclasados, no racializados, mucho menos patologizados. Aquí diría Britzman que “la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre como la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y obstáculos de la normalidad” (2002, p. 199).

Consideramos que el despojo del erotismo en el quehacer pedagógico, la reducción de la sexualidad a la cátedra, el proyecto transversal de educación sexual en algunos colegios o su enclaustramiento en las enfermerías universitarias y la existencia de una matriz capacitista⁸ donde la experiencia tullida o chueca se reducen al campo de la educación especial, ordenan borramientos heredados donde la transgresión de las disidencias sexuales, de género y corporales no suele ser contempladas. En este sentido, pareciera que la revolución *marica, trava, lesbica, no binaria, trans y crip* no tienen lugar al ser un asunto “aparentemente resuelto”, “de unxs pocxs” o de un carácter menor, si se reconoce que la de clase social es “muy importante” en contraste con la discapacidad, el género, las sexualidades, la raza o edad en una acción de competitividad entre marcadores de opresión que desconocen su entrelazamiento. Aquí queremos poner la atención porque, como dicen las arengas del movimiento social y estudiantil de frontera, “la revolución será maricona y chueca o no será”.

Al reconocer estas situaciones, posicionamos la interseccionalidad como apertura para sentipensar el entrecruzamiento entre matrices de opresión donde emergen vidas invivibles que al interior del hecho educativo suelen encarnar experiencias de poquedad pedagógica. Esto es, de legitimación para ejercer violencias sobre quienes desbordan el sujeto “estándar” o “normal”, al cual se debe corregir a través de métodos socialmente aceptados e incuestionables como son: la negación de nombres identitarios, asignación de roles con menor reconocimiento, la exposición de sus vidas como casos excepcionales de superación (porno inspiración), la ausencia de narrativas sobre otras vidas que no sean de hombres blancos, heterosexuales, inteligentes y católicos

8 Al hablar de matriz capacitista nos referimos a un instrumento de análisis de los recortes de realidad donde se brinda atención a las prácticas que sostienen las opresiones sobre cuerpos que rompen con la normalidad desde el marcador de diferenciación de la discapacidad. Esta opera de manera interseccional con el género, la clase social, la edad, las sexualidades, la raza, el lugar de origen y otras opresiones mediante las cuales se insiste en la integralidad corporal obligatoria, donde la ficción de las capacidades configura cuerpos-sujetos que son “mercancía dañada” en comparación con quienes aparentemente habitan lo perfecto e ideal.

en libros de texto, películas, cortometrajes, entre otros, la obligatoriedad del cuidado por parte de las mujeres estudiantes o profesoras, insistencia en la constitución de familias normativas o la exaltación de capacidades abiertamente masculinizadas como las poseedoras de éxito, todas estas con sesgos de género y capacitistas. En todas las anteriores no basta con incluir un tema en la clase sobre “género” y se pida el cambio de actitud desde valores como la tolerancia y el respeto como aparente estrategia de “transformación” ante la discriminación, homofobia, transfobia, lesbofobia y capacitismo, puesto que aún seguimos tematizando al otrx extraño sin confrontar la manera en que se establecen formas de socialización y racionalidades patriarcales-capacitistas. Al igual que Audre Lorde, consideramos que:

Lo erótico es un espacio entre la incipiente conciencia del propio ser y el caos de los sentimientos más fuertes. Es una sensación de satisfacción interior que siempre aspiramos a recuperar una vez que la hemos experimentado. Puesto que habiendo vivido la plenitud de unos sentimientos tan profundos y habiendo experimentado su poder, por honestidad y respeto a nosotras mismas, ya no podemos exigirnos menos. (1984, p. 11)

Por ello la práctica pedagógica que entretejemos en la formación de maestrxs tiene todo de nosotras: la apuesta política radical que busca revoluciones tomando distancia de lo reformista, la proximidad con la diferencia en nuestros posicionamientos ante nuestras narraciones, la dimensión ética que deconstruye permanentemente los gestos de la cobardía, la dosis de fuerza perceptible en el tono de voz altisonante, la constante sospecha sobre la realidad, el inventario de preguntas que nos formulamos para visibilizar la inconformidad con la cual vivimos. Esta interpela los autoritarismos y conlleva a relaciones más horizontales donde la acogida se hace presente a través del diálogo, el cual se hace cargo de las transformaciones que van aconteciendo, porque el sentido freiriano de la pedagogía es construir vidas vivibles descubriendo, desde el asombro, otras formas de vivir que son imaginadas en lo comunitario y en la búsqueda de los comunes. Ahora quisiéramos conectarnos con Miss Bolivia, Reca Lane y Ali Gua Gua en Libre, Atrevida y Loca.



Y no me digas lo que tengo que hacer
Y no me digan de la forma que me tengo que mover
Que la ley no me va entre las piernas,
Tengo la boca afilada y la mente atenta
(Fragmento canción Libre, Atrevida y Loca, 2015)

Es así como, bell hooks diría: “la educación para la conciencia crítica puede alterar fundamentalmente nuestras percepciones de la realidad y nuestras acciones” (1994, p. 8). De allí que la relación teoría-práctica desacomode a quienes habitan las certezas de disciplinas rígidas donde se enseña a explicar, pero no a comprender; por ende, aprender a pensar como lo expresa Zemelman (2001) es el enraizamiento de los horizontes de posibilidad que exigen de nosotrxs la co-construcción de prácticas pedagógicas que transgredan la tolerancia y el respeto como valores liberales que no alterizan ni alteran la pedagogía. En su lugar, mantienen relaciones de opresión donde una persona cree tener el poder para decir sobre la “aprobación” o no de quien se considera sujetx peligrosx. Es posible encontrar ejemplos de ello en relatos que realizan estudiantes que habitan las disidencias sexuales, de género y corporales a quienes cotidianamente les dicen: “me gusta como es usted, no como la otras locas en chancletas”; “casi no noto que eras un hombre travestido”; “las lesbianas como tú son mejores, es que esas machorras que quieren ser hombres dan hasta pena, la verdad”; “calladitas son más bonitas, esas que andan gritando les falta macho”; “lo que te falta a ti es una buena verga”; “las personas ciegas son brillantes, no sé cómo viven sin poder ver, yo no podría”.

Y es aquí donde la amorosidad es cuidadora y nos permite entretener el pensamiento de Paulo Freire con los feminismos para encontrar en el amor la fuerza transformadora, puesto que en palabras de bell hooks:

El amor es profundamente político. Nuestras más profundas revoluciones vendrán cuando sepamos entender esta verdad. Sólo el amor puede darnos la fuerza para ir hacia adelante en medio de la miseria y el corazón roto. Solo el amor puede darnos el poder para reconciliarnos, redimirnos, el poder de renovar espíritus cansados y salvar almas perdidas. El poder transformativo del amor es la base de todo el cambio social significativo. Sin amor nuestras vidas no tienen sentido. El amor es el corazón de la materia. Cuando todo se ha caído, el amor nos sostiene. (2001, p. 17)

Esta bella declaración de bell hooks nos entrega la potencia de amar a nuestrxs estudiantes y no por ello ser sospechosas para la academia, porque allí florece la vida, nos convertimos en insurrección al hacer lo que aborrece el patriarcado-capitalismo: querernos, tejer vínculos, cuidarnos, desjerarquizar los afectos; esto es, dejar de atender a los vínculos exclusivamente sexo/afectivos o sexuales, por el contrario, hacer un llamamiento a deconstruir las formas en que nos enseñaron a amar, desear y sentir pretendiendo sostener exclusividades que desde el amor romántico nos oprimen, pues insisten en prácticas de dominación donde la violencia es parte de la cotidianidad.

Por eso no es posible una educación liberadora si está sostenida en la ausencia o la hegemonía de los afectos y el desapasionamiento del quehacer pedagógico, suponiendo, expresa bell hooks (1994), que existe una base emocional neutral, objetiva y universal de sentir en el hecho educativo. En este sentido, Paulo Freire (1997), a quien bell hooks interpeló por el machismo al interior de sus planteamientos, asumió dicha crítica y se acercó a la comprensión de lo que implica el sexismo en la cotidianidad en conjunto con la construcción de conocimiento. De

esta manera, podemos encontrar en su obra la forma que encarna la amorosidad en la pedagogía, expresada del siguiente modo:

jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. (Freire, 1997, p. 139)

Este sentipensar nos recoloca ante el encuentro con otrx, que en su rol de estudiante se hace presente con sus fragilidades, deseos, marcas vitales y afectaciones. Lo que hace al proceso formativo un espacio de disputa que reclama la solidaridad para liberarnos de las opresiones, pero también, para acompañar al otrx que oprime en su liberación, compleja tarea si reconocemos que en medio acontece lo que nombraría bellamente Anzaldúa como puenteo ¿Y en qué consiste? Para la feminista chicana puentear tiene que ver con:

Aflojar nuestras fronteras, sin cerrarnos a otros. Puentear es el trabajo de abrir la puerta a lo extraño, tanto adentro como afuera. Dar un paso a través del umbral es desnudarse de la ilusión de seguridad pues nos mueve hacia un territorio no familiar y no garantiza un pasaje seguro. Puentear es apuntarle a la comunidad, y para ello debemos arriesgarnos a estar abiertas a una intimidad personal, política y espiritual; es arriesgarse a ser heridas. El puenteo efectivo viene de saber cuando cerrar la verja a aquellos que están fuera de nuestra casa, grupo, comunidad y nación, y cuando mantener las puertas abiertas. (2015, p. 568)

Es decir, ante la fuerza de nuestros erotismos en la práctica pedagógica se configuran formas de juntanza sostenidas en el amor. Ese mismo que se conecta con la apuesta por el conocer de Rivera (2018), quien lo nombra como Chuyma y que incluye los pulmones, corazón e hígado; los cuales se alterizan cuando conectan con nuestras trayectorias vitales de ser feminista en caso de Yennifer: sindicalistas, pedagogas críticas, al tener una apuesta de subversión de los afectos-cuerpo-amores. También al

encarnar la maternidad como trabajadora y académica desde el lugar de Piedad, ser hermana de unx joven transgénero que acaba de iniciar su tránsito, y así poco a poco hacemos posible el devenir sujetas peligrosas, malqueridas y aguafiestas.

Sentir malestar ante lo que vienen leyendo es una magnífica señal de que algo pasa, quizás sea el llamamiento político-pedagógico que hacemos situadas en Paulo Freire y bell hooks, y es político porque toca con las condiciones materiales, los sentires y la realidad, pero también pedagógico porque es praxis situada donde todxs somos sujetxs de conocimiento, puesto que nos negamos a un hecho educativo donde la pedagogía sea despojada del erotismo al enseñar o, en la misma formación, donde la académica te hace coleccionadorx de cuerpos adormecidos a los cuales llevas a que escuchen lo que quieres decir; sin posibilidad de reacción, asombro, creatividad, emoción. Ya ni siquiera prestamos atención a los silencios aturdidores de jóvenes y adultos que reclaman otras formas de apertura al conocer, donde no nos duela lo que se aprende, puesto que viene cargado de machismo, sexismo, racismo, capacitismo y clasismo; sin embargo, muchos siguen insistiendo en que no habría que interpelar a los grandes autores como Kant o Descartes, dado que no tenían por qué responder a los cuestionamientos que hacemos hoy ante una Universidad que además de traer los lastres de la colonialidad remarca con mucha fuerza opresiones que se impregnan en las aulas de clase, pasillos, canchas de fútbol, cafeterías, baños, y, por supuesto, formas de gobernar enraizadas en racionalidades masculinas, heteropatriarcales, normalizantes y blanqueadas mediante las cuales se controla, desprecia, expulsa y excluye a “lxs peligrosxs”.

A propósito de “lxs peligrosxs” y el silencio, estos se encuentran corporizados en maestrxs y estudiantes. Valdría la pena ahondar en la imposición del silencio en nosotras, que en este caso no es el que salva o cuida, es decir, vivimos una guerra contra la tiranía del silencio expresa Lorde (1984), donde habitamos constantemente el miedo. Un miedo que inmoviliza y que ensombrece nuestra fuerza interna de poder, la cual grita “siento, luego puedo ser libre” (Audre Lorde, 1984, p. 4) y no como dijeron los padres blancos: “pienso luego existo”. Aquí reside parte de la sabiduría de nuestras ancestras mujeres campesinas, negras, indígenas y obreras, en su mayoría empobrecidas, las cuales aún recorren nuestros cuerpos hablando desde los sentimientos, esos mismos que no pueden sobrevivir porque el

capitalismo y el patriarcado saben que requieren ser doblegados ante el pensar hegemónico, como nosotras frente a la dominación masculina, que no siempre es un cuerpo-sujeto hombre porque ante la emergencia de los afectos, del amor en palabras de Paulo Freire lo comunitario desborda el individualismo, la competencia, la fragmentación del conocer, y ¡claro! Desde los feminismos el despojo de erotismo. Por tanto, retomamos nuevamente a Audre Lorde, quien relata:

Si comenzamos a vivir desde dentro hacia fuera, en contacto con el poder de lo erótico que hay en nosotras, y permitimos que ese poder informe e ilumine nuestra forma de actuar en relación con el mundo que nos rodea, entonces comenzamos a ser responsables de nosotras mismas en el sentido más profundo. (1984, p. 13)

De allí que quisiéramos dejar a modo de provocación la potencia que tiene constituir prácticas pedagógicas donde se transforme la relación que tenemos con los mundos de lxs estudiantes, como lo dice Audre Lorde (1984). Asimismo, retomamos a Paulo Freire (1997) para reconocernos como sujetxs políticos, que luchan contra la despolitización del quehacer profesoral mediante la tecnocracia, el autoritarismo en las formas de gobernanza, el academicismo que forma expertos en pedagogía que pretenden “educar” a maestrxs que habitan las escuelas y universidades, como si se tratara de un asunto de acumulación de conocimientos que desde la lejanía, el desapeñamiento, la tematización de poblaciones y sus marcas consiguieran llegar con fórmulas universales a crear aparentes procesos formativos exitosos, donde claramente la entrada del neoliberalismo a nuestras aulas de clase y currículos se corporiza en la negación de las fragilidades y



los cuidados como aspectos reclamados por los feminismos en las pedagogías junto al hecho educativo.

Es así como el pensamiento freireano es una propuesta pedagógica eminentemente ético-política que asume la lectura crítica de la realidad para fortalecer el posicionamiento de la conciencia crítica y el diálogo en todas sus dimensiones. Un proceso que devuelve la palabra a lxs silenciadxs, junto con su facultad de pronunciar y recrear el mundo. La pedagogía crítica trabaja con las capacidades y las opciones de lxs históricamente 'oprimidxs' y alimenta la esperanza necesaria para emprender el camino hacia el cambio social y la construcción de una cultura en donde los feminismos populares sean el soporte de las relaciones sociales.

Reflexiones finales

Una comunidad de sujetos se reconoce desde experiencias deseantes en su direccionamiento por agenciar un proyecto de formación acorde con los requerimientos y expectativas de esta época. Por ello las elaboraciones escriturales de lxs maestrxs a partir de sus narrativas se constituye en un horizonte de múltiples posibilidades para la formación, su carácter dinámico, contextual, contingente, poético e histórico están mediados por modos de construcción de gestos éticos y formas de sociabilidad desde los cuales es posible agenciar bienes materiales y simbólicos que les permitan pensarse, interrogarse y actuar sobre sus trayectorias de pasado, presente y futuro. De igual modo, esta sociabilidad como potencia del vínculo, constituye una red de pedagogías sentipensantes productoras de sentidos en una perspectiva de pluriuniversos, sensibles al contexto y, ética-mente vinculadas al cuidado de la fraternidad como posibilidad de acción colectiva.

En atención a este horizonte, la pedagogía crítica intenta posibilitar el cuidado de sí mismo y del otrx y lo otro, a movilizar sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social en cada uno de sus órdenes. Se construye desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como maestrxs en espacios escolares y comunitarios. Desde este postulado hacemos énfasis en el lugar de las prácticas que se producen y se dimensionan como soportes de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista en sus diferentes ámbitos, fines, agendas, escenarios y colectivos implicados en torno a las siguientes configuraciones



constitutivas, como la alteridad, el cuidado formativo del otrx, la corporeidad, la afirmación de la sensibilidad, las memorias, las propias, de allegados, de próximos, de víctimas, sobrevivientes y testigos, y las matrices ético-políticas que definen el compromiso en lo que hacemos.

También, resaltamos la responsabilidad ético-política de radicalizar las luchas sobre la despatriarcalización de la formación docente en la UPN y, por supuesto, en el país. Esto es, reconocer y actuar frente a las violencias que encarnan los mandatos de género, la heterosexualidad obligatoria, normalización, monogamia, heteronormatividad, homofobia, transfobia y lesbofobia como regímenes ante los cuales se arrebató la vida de niños, niñas, jóvenes y adultos a quienes se les enseña a odiar sus cuerpos, repudiar el deseo que sienten, sobre-esforzarse para obtener “cierto respeto” de compañeros y profesores quienes reclaman un ocultamiento de la mariconada, en coherencia con una mayor autoexigencia académica, pareciese que tienen que compensar su “anomalía”, “rareza”, “aberración”, con mayores niveles de inteligencia, buenitud y obediencia.

Adicionalmente, está la co-construcción de pedagogías feministas donde la pregunta “¿para qué educar?” es estructural en la transgresión de los sentidos que sostienen la formación del profesorado hoy. Lo que quiere decir: tomar distancia del academicismo, la mercantilización de la educación, la deshumanización de la relación pedagógica y, por el contrario, hacer una apuesta por construir prácticas pedagógicas situadas en la justicia, la verdad y reparación para quienes han tenido y tienen que soportar la violencia machista, sexista y patriarcal que circula en textos escolares, manuales de convivencia, cátedras universitarias, programas de televisión, las políticas educativas públicas, los espacios divididos por sexos, la exclusividad de los roles, entre otras prácticas u objetos con los cuales se convive sin posibilidad de ser denunciados o actuar sobre ellos. Todo porque se insiste en la tematización del género, lo *queer/cuir*, los feminismos, las sexualidades e identidades como una táctica de despolitización por parte de lo hegemónico, pero también, sostenido por el oportunismo feminista que al interior de las Universidades se acomoda a las agendas políticas de las administraciones de turno negociando los mínimos de la lucha en clave de reconocimientos



individuales que borran lo organizativo de base, convirtiéndose en funcionales al sistema.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark*. Duke University Press.
- Arendt, H. (1966). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Asprilla, T. (2020). *Bogotá en 100 palabras*. Bogotá. iv versión. <https://www.bogotaen100palabras.com/web/#ganadores>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2001). *Salvation: Black people and love*. William Morrow.
- Bello, A. (2017). Una pedagogía travesti para incomodar la normalidad. En *Provocaciones Feministas: Reflexiones sobre género, feminismos y educación* (pp. 47-80). Editorial Aula de Humanidades.
- Cendales, L. (2008). *Prácticas significativas de la educación popular en Colombia*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L. y Mariño, G. (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cendales L., Posada, J. y Torres, A. (1996), *Refundamentación, pedagogía y política, Un debate abierto*. En *Educación popular, refundamentación No 46*. (pp. 105 -124). Editorial Dimensión Educativa.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Ghiso, A. (1992). *Legados de Paulo Freire*. www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm
- Heuchan, C. (2019, 24 de enero). Interseccionalidad: definición, historia y guía. *Afrofeminas*. <https://afrofeminas.com/2019/01/24/interseccionalidad-definicion-historia-y-guia/>
- Jiménez, J. (2008). *Hip Hop colombiano, Laberinto-Jaula de oro*- Colombianhipho.com. [Archivo de Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=7sT1cXgf7B4&ab_channel=JuanJimenez
- Lorde, A. (1984). La hermana, extranjera: artículos y conferencias. *Lesbianas Independientes Feministas Socialistas*. <http://www.caladona.org/grups/uploads/2017/07/audre-lorde-la-hermana-la-extranjera.pdf>
- Mejía, M. (1990). *Educación popular: historia, actualidad, proyecciones*. Unión de Instituciones Cruceñas.
- Pié, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad: Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Universidad de Barcelona.
- Peresson, M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa
- Planella, J. (2017). *Pedagogías Sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universidad de Barcelona.
- Lane, R. (2015, 29 de agosto). *Libre, atrevida y loca- Miss Bolivia con Rebeca Lane y Ali Gua Gua*. [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=c0jiE9I0ybE&ab_channel=RebecaLane
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón Ediciones.
- Silgado, Alex. (2008). Carta a un (a) estudiante de la licenciatura. *Revista Ergoletrías*, (5). http://revistas.ut.edu.co/index.php/ergoletrias/article/view/1453?fbclid=IwAR-3FMl7OiR5YGVbvS3cXII6xW9glsM3QVt30dFm5MjG_1Cd-V9vUnaEeapk
- Sosa, C. (2019). *Las Malas*. Tusquets
- Torres, A. (2007). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Editorial el Búho.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>