

Educación en la Sexualidad y Especialidades Queer: **Puentear** las diferencias y las identidades en el aula.



Realizado por:
Diego Rodríguez

Director del trabajo:
Felipe Castellanos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD Y ESPACIALIDADES QUEER:

Puentear las diferencias y las
identidades en el aula

Presentado por:

Diego Felipe Rodríguez Méndez

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciade en Ciencias Sociales

Director:

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Magíster en Estudios Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de énfasis en Educación Geográfica

Bogotá, D.C.

2023

Dedicatoria

Duncan: *Bueno, yo te amo mucho obviamente.*

Mamá: *Yo también te amo... y, eh, Duncan ... ese tipo de amor no irá a ningún lado ... es algo más que descubres ... que puedo abandonar este plano de existencia tarde o temprano, pero ... el amor no se irá nunca... Estoy absolutamente segura de eso...*

Duncan: *Claro, creo en ti ...*

The Midnight Gospel (2020).
Cap. 8: Desde adentro.

A mi mamá, Luz Angela Méndez, que siempre soñó con que fuera su gran docente. Lo logramos mamá.

Agradecimientos

**A mi papá Félix y a mi hermana María por su apoyo, motivación e infinito amor de familia para que lograra terminar este proceso. De ustedes es también este logro.*

***En definitiva, no soy la misma persona que era cuando comencé esta travesía. A la Universidad Pedagógica Nacional por demostrarme que para les rares como yo, le sujete marica, queer y desviade, hubo un lugar para formarme como le docente. Por las topogénesis, los nuevos sabores, colores, texturas, densidades y formas de conocer. Por los viajes en distintas latitudes. Por dejarme sentir el mar, otros atardeceres y otros paisajes. Por la llegada de las personas que cambiaron mi vida radicalmente.*

****Al profesor Felipe Castellanos por aguantar mis rebeldías teóricas, pedagógicas y geográficas. Por su orientación y acompañamiento, además por la libertad brindada para hacer posible mi loca utopía. Gracias a su pedagogía del compromiso, su apertura radical y su enseñanza cuidadosa. Por motivarme a aprender, a autorrealizarme y aportar en mi proceso de formación. Por reparar mis alitas rotas y mostrarme que es posible otra forma de pensar críticamente, de imaginar la educación, de hacer geografía, la importancia de viajar y de ser mejor persona.*

*****A la comunidad del Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero. Les agradezco devolverme la esperanza que siendo adolescente le perdí a la escuela. Por ayudarme a sanar y reparar las heridas que la pedagogía venenosa alguna vez me dejó afrentado y por permitirme conocer personas maravillosas. Al profe Manuel por recibirme, acompañarme y apoyarme en la práctica. A Vivi por las charlas y la libertad que me brindaba en clase para abordar mis temas. A Johanna, mi maestra feminista, que me enseñó en primer lugar a ser diva, regia, empoderada y multidisciplinaria. Por la complicidad, el conspire, el afecto y las apuestas en común. Joha
Gracias por las risas, los chismes, el apoyo, el cariño y los aprendizajes sobre la justicia de género.*

******Un abrazo a mis estudiantes de grado 901 (2022) y Décimo (2023). Me enorgullece que estén nadando en contracorriente. La revolución la ganarán ustedes. A cada unx, gracias por su ternura, su vitalidad, su motivación, su radicalidad y trabajo colectivo. Valoro la valentía y la fragilidad que cada unx de ustedes demuestra en medio de tanta incertidumbre, aquella que a su edad no tuve para enfrentarme al mundo. No abandonen el cuidado y la ternura que se dan lxs unxs a lxs otrxs. Con ustedes aprendí que es posible construir comunidades de (des)aprendizaje y apostarle a otra educación.*

******Señorito Camilo, a ti te agradezco por los (des)aprendizajes. Gracias por las enseñanzas sobre lo queer, la pedagogía queer y llevarme a la disidencia. Como diría Deleuze y Spinoza, gracias por producir otros perceptos, otros afectos, otros deseos. Por las otras formas de sentir, percibir, nombrar, conocer y amar. Por el afecto y la ternura radical. El cuidado y el acompañamiento durante mis momentos más complejos. Por ayudarme a sacar una sonrisa cuando la fuerza no a floraba y apoyarme hasta el último momento para*

lograrlo. Por la calidez de los abrazos, la suavidad de las caricias, la perspicacia de las risas y la dulzura de los besos. Por hacer de mis últimos tránsitos en la Pedagógica más agradables.

******Decía Lemebel, no tengo amigxs, tengo amoras. Agradezco la rebeldía, el parche y la comunidad de afectos: Ángela, Aleja, Laura, Yeni y Valentina. A mis amigas con las que viajé de Norte a Sur, por los momentos de risa, de gritería, las confrontaciones, la juntanza, la complicidad, el cuidado y el amor. Con ustedes aprendí que lo personal es político. A Valentina un agradecimiento especial porque desde las lecturas de bell hooks, Audre Lorde, Betty Ruth y Angela Davis reivindica otras formas de enunciación, de respaldo político y contestación desde los márgenes. Me uní contigo en las voces de Preciado y Despentés al afirmar que no se nace perra, se llega a serlo y juntas hemos reivindicado nuestra perritud y ser unes mal querides incómodas para esta academia blanqueada y heteronormativa. Gracias por el amor y el cuidado profundamente políticos. También agradezco a Kevin Ramírez por su amistad desde que iniciamos nuestra formación como maestrxs y a Daniela, mi amiga del colegio por su pizca de creatividad en las portadas de cada capítulo.*

******Al Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN) por potencializar mi autorrealización, formarme en la educación geográfica y brindarme la libertad de trabajar mis intereses incómodos, raros y extraños. Por ser ese lugar en el que pude liderar, imaginar y repensar otros modos de educar en geografía. Pude conocer personas increíbles y que sé, en el futuro serán grandes maestros y maestras: Alison, Laura Cuellar, Laura Barrero, Camacho, Nicolás, Mafe, Valentina Nieto, Johanna Celis, Tatiana Naranjo y Tatiana Padilla. Gracias por el amor, el cuidado y el apoyo. Gracias por el afecto, las risas, el tiempo de ocio y el trabajo en equipo. Por sus aportes en mi práctica pedagógica, especialmente en la salida de campo que realicé con mis estudiantes. Aprovecho para darle las gracias a una de las integrantes, que más allá de ser compañera de carrera, es familia. A Nicolle Rodríguez por su calidez, su apoyo y las largas conversaciones tanto académicas como banales que sostenemos cada vez que coincidimos. Gracias por el apoyo en mi autodeterminación y (des)identificación.*

****** A todas las personas que hicieron posibles estos resultados. A lxs profxs polilla, Juan Pablo y Celiann por sus monstruosos aportes en la salida de campo con mis estudiantes. Por enseñarnos sobre lo cuir, sobre las letras peligrosas, la pedagogía del caos y las reflexiones profundamente amorosas para intentar reparar las alitas rotas de les niñes y adolescentes. A Daniela Imbachi de la línea de énfasis en educación geográfica y a Aeleen Garay de Educación Comunitaria por sus aportes en la salida de campo. A la profe Alanis Bello por sus aportes sobre la pedagogía queer/cuir y las incómodas, pero necesarias reflexiones para imaginar otra educación que reciba cuerpos, deseos, placeres, afectos y vidas negadas, por impactar en mi último momento de formación y ayudarme a (re)pensar mis propósitos como maestrx en permanentes tránsitos. A la maestra Amanda de Moreno por sus acertados comentarios sobre la fundamentación educativa de la propuesta y sus sugerencias para hacer de este trabajo más legible en su lectura. Y así, entre estas líneas van quedando personas, experiencias y afectos que hicieron posible esta locura ...*

¡A todxs mil gracias!

Súplica

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes de la Violencia Sexual de la Iglesia, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes de la Violencia Cognitiva, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Patriarcado, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Heterosexualismo Obligatorio, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Machismo, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Binarismo Sexual Normativo, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes de la Normalización de Género, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes de la Mutilación Genital, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Incesto, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Abuso Sexual, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Bullying, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Supervivientes del Femicidio, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Intersexualicidio, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los, las y les Supervivientes del Transcidio, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los Supervivientes del Racismo Institucional, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Putas, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de les Trans, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los Maricas, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Lesbianas, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Marimachos, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Personas No Binarias, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de la Autodeterminación Sexual, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los Pansexuales, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los Asexuales, ruega por nosotros.

Nuestra Señora del Poliamor, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Madres Solteras, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de las Madres Trans, ruega por nosotros.

Nuestra Señora de los Padres Trans, ruega por nosotros.

Tú que has sido testigo de tanta violencia y que nunca, absolutamente nunca, has dicho nada, habla, joer, que ya es hora.

Paul B. Preciado, “Dysphoria mundi”

Puentes

Devenir erótico y topogénesis del puente: a manera de introducción	11
Preparando el equipaje: aclaraciones iniciales.....	11
Antes de tomar rumbo: la posicionalidad de las experiencias encarnadas en este trabajo	12
Los puentes como espacios de conexión: la ruta a seguir	13
I Puente. ¡La geografía importa! Espacialidad y Educación Sexual, situando las (contra)cartografías de este problema investigativo	15
1.1. El impasse de la educación sexual en Colombia	16
1.2. Los <i>saltus</i> (temporales) de las Geografías de Género y de las Sexualidades en Colombia	19
1.3. Estéticas y sensibilidades ante la urgencia de una educación en la sexualidad espacializada.	21
1.4. Interrogante transgresor de investigación	24
1.5. Apuestas transgresoras de este trabajo	24
Apuesta transgresora general.....	24
Apuestas transgresoras específicas.....	24
1.6. Una revisión al pasado. Geografías, espacios, cuerpo y educación sexual en las aulas de diversas latitudes en el mundo.	25
1.7. Latitud Nacional: Colombia.	25
¿Cómo se ha abordado la educación sexual desde de las ciencias sociales en Colombia?	25
¿En Colombia se imparte una educación geográfica con perspectiva de género y/o de las sexualidades?.....	26
1.8. Latitudes Latinoamericanas: Argentina y Brasil.	27
Enfoque de género y educación sexual en la geografía escolar de Argentina:.....	28
Las geografías del género y de las sexualidades en el espacio escolar de Brasil	29
1.9. Latitudes globales: Reino Unido, Países Bajos, Portugal, India, Nigeria y Suráfrica.....	30
Geografías de género, de las sexualidades y educación geográfica en Norte(s) Global(es): Reino Unido, Países Bajos y Portugal.	31
Geografías de género, enfoque de género y educación geográfica en Sur(es) Global(es): Nigeria, Suráfrica e India.	32
II Puente. Situar el lugar: Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero	33
2.1. La Organización Curricular: posibilidades de formación humana y social	35
2.2. Área de Ciencias Sociales: el medio de posibilidades.....	36
2.3. Actividades Institucionales de Ciencias Sociales: PILMUN y CDF.....	38
Modelo de Naciones Unidas. PILMUN: la geografía sí importa	38
Coloquio de Filosofía, encuentros y des-encuentros con la(s) identidad(es)	39
2.4. La convivencia, un proceso permanente en el Col. Pilar	40
2.5. Respeto y hospitalidad hacia el otro: Proyecto de Educación Sexual.....	42
2.6. La comunidad educativa del Col. Pilar: mapeos de roles pedagógicos y sexuales	44
El cuerpo de docentes: políticas corporales y sexuales en el ejercicio educativo	44

Lxs estudiantes feminizadas: hábitats, resistencias y (des)encuentros con la norma	49
Sujetxs de sexo/género/deseo: lxs estudiantes de 901 y Décimo	51
Habitar los lugares, habitar la ciudad: relación con la ciudad de lxs estudiantes	54
2.7. Geografías de lo imaginario en la educación sexual colombiana: balance de la normatividad actual..	57
III Punteo. Fundamentos geográficos, eróticos e investigativos.....	60
3.1. Otras geografías ... Geografías del género y de las sexualidades: tránsitos y debates	61
3.2. Fundamentos (contra)conceptuales	65
Espacialidad(es), la posibilidad de las diferencias	65
El cuerpo, la geografía más cercana	68
¿Una historia de la sexualidad?	71
Sexualidad como dimensión (espacial) de la identidad humana:	74
3.3. Coordenadas metodológicas: Hacia una Investigación Acción Educativa (IAE) desde los conocimientos situados y una política de la localización.....	77
3.4. Diseño metodológico transgresor	80
IV Punteo. Antípodas educativas: (des)composiciones sexuales y de género para re-aprender las espacialidades	81
4.1. Una educación en la sexualidad ‘espacializada’	83
4.2. Paisaje pedagógico: ‘Pedagogías’ <i>Queer(s)</i>:.....	85
4.3. Hacia una geodidáctica rara, extraña y erótica: los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	90
4.4. Ejes de provocación, relocalizaciones (in)citantes	93
Provocación I: Geografía de la mujer. <i>Ya están en el mapa, ¿qué más quieren?</i>	93
Provocación II: Geografías de Feministas y de Género. <i>Los espacios no son homogéneos ni asexuados.</i>	94
Provocación III: Geografías de las sexualidades. <i>Topografías disidentes y producciones corporales.</i>	96
4.5. Espacio transversal de provocación. Salida de Campo “Caminando las (contra)cartografías del género y la sexualidad en la Universidad Pedagógica Nacional”.....	101
4.6. La evaluación: un proceso cuidadoso y comprometido	104
V Punteo. Una educación en la sexualidad espacializada: hacia una eroticidad de los bordes convergentes y divergentes con la alteridad de cuerpos, lugares, espacios y geografías.....	107
5.1. Posibilidades geo-eróticas en el aula escolar: sexualidad, espacio y ciencias sociales	108
Multiplicidad de espacios vividos: corporalidades y géneros interseccionales	108
La heteronormatividad y el cisgenerismo prescriptivo como políticas de (des)conocimiento	112
Incomodando la educación en la sexualidad desde las ciencias sociales y la geografía	115
<i>Podrán acabar con todas las flores, pero no acabarán con la primavera: hablar de espacialidad en Colombia implica recordar el conflicto y los cuerpos que aniquiló</i>	119
5.2. Lo personal es pedagógico, sexual y espacial: puentes de las geografías personales con la educación en la sexualidad.....	122
Puentear las violencias de género y el miedo espacial	123
Puentear las diferencias y la alteridad	129
Puentear el afecto, las emociones y el amor radical	131

Puentear la fluidez de la identidad, el deseo y el género	133
Puentear los conocimientos situados y encarnados en la salida de campo a la Universidad Pedagógica Nacional	135
5.3. Ampliando los horizontes erótico-educativos: la importancia de compartir esta experiencia situada en otras geografías	139
A la orilla de congresos y eventos académicos nacionales: interpelaciones, incomodidades y transformaciones	139
En el río de los programas radiales: la pasión de contar una educación geo-perversa	141
Reflexiones finales: ¿Terminan los puentes?	143
<i>Carta para les futures viajeros: Hacia una justicia educativa, erótica y espacial.....</i>	<i>147</i>
Bibliografía, referencias e informes.....	150
Bibliografía general.....	150
Bibliografía Estado del Arte.....	155
Referencias del colegio	157
Informes	158
Información georreferenciada.....	159
Índice de Figuras:	
Figura 1. Valores Institucionales.....	35
Figura 2. Organización temática según enfoques o ramas de la geografía.....	37
Figura 3. Ruta de atención integral para la convivencia y el debido proceso	41
Figura 4. Ruta de atención integral para la convivencia escolar	41
Figura 5. Identidad y expresión de género	52
Figura 6. Orientación del deseo.....	53
Figura 7. Enfoque de la IAE en este trabajo.....	77
Figura 8. Representación de mujer en 1920 con rasgos hegemónicos	109
Figura 9. Representación de mujer en 1920 con rasgos no normativos	109
Figura 10. Trans-peluquería 1	110
Figura 11. Trans-peluquería 2	111
Figura 12. DNI	114
Figura 13. Espacio de métodos que previenen infecciones en la campaña	117
Índice de Tablas:	
Tabla 1. Organización del plan de estudios según eje de los EBC, asignaturas y grados	36
Tabla 2. Organización temática según niveles del Proyecto de Educación Sexual.....	43
Tabla 3. Normatividad y políticas públicas a nivel nacional y distrital sobre educación sexual	57
Tabla 4. Diseño metodológico transgresor.....	80
Tabla 5. Procesos de aprendizaje abordados en la propuesta.....	92
Tabla 6. Eje de provocación I.....	93
Tabla 7. Eje de provocación II	95
Tabla 8. Eje de provocación III.....	99
Tabla 9. Espacio transversal de provocación: Salida de Campo	101
Tabla 10. Objetivos propuestos por el colegio.....	103

Tabla 11. Criterios de evaluación actitudinales de la propuesta	105
Tabla 12. Criterios de evaluación generales de la propuesta.....	105

Índice de Mapas:

Mapa 1. Ubicación del Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero	34
Mapa 2. Miedos e inseguridades de lxs estudiantes en el entorno cercano al colegio	54
Mapa 3. Ubicación residencial por localidad	55
Mapa 4. Lugares de agrado y desagrado según la localidad de residencia	56
Mapa 5. Porcentaje de violencia sexual y asesinato hacia mujeres en las localidades de Engativá, Fontibón, Barrios Unidos y Teusaquillo en Bogotá.	123
Mapa 6. Relación de la población escolar con los polígonos de alto impacto ubicados en las localidades de Barrios Unidos y Chapinero.	125
Mapa 7. Relación de la población escolar con los polígonos de alto impacto ubicados en las localidades de Antonio Nariño y Los Mártires	126
Mapa 8. Geografías de eventos y programas en los que se socializó la propuesta a nivel nacional	139

Índice de Anexos:

Anexo A. Instrumento de entrevista semiestructurada directivxs docentes	160
Anexo B. Instrumento de cuestionario dirigido a docentes titulares.....	161
Anexo C. Actividad de caracterización.....	163
Anexo D. Formato de grupos focales.....	164
Anexo E. Normatividad en relación con la Educación Sexual a Nivel Nacional.....	166
Anexo F. Sentencias de la Corte Constitucional Colombiana que consideran derechos en ambientes educativos de lesbianas, gays, bisexuales y personas trans; así como de las parejas del mismo género ..	168
Anexo G. Normatividad en relación con la Educación Sexual a nivel Distrital	168
Anexo H. Datos generales del colegio y población con la que se fundamenta la propuesta.....	170
Anexo I. Relación de los contenidos del plan de estudios con la propuesta planteada	171
Anexo J. Orientaciones curriculares que se relacionan con el enfoque de género y la educación en la sexualidad para las asignaturas de ciencias sociales	173
Anexo K. Guía de salida de campo	175
Anexo L. Cartografía corporal colectiva.....	178
Anexo M. Mapas mentales revolución sexual.....	179
Anexo N. Folletos plan de intervención sectores sociales LGBT+.....	179
Anexo Ñ. Galería fotográfica campaña de reconocimiento	179
Anexo O. Galería fotográfica mapeo colectivo.....	179
Anexo P. Libreto del programa radial de Toma Única: Confluencias Políticas y Culturales	180

Devenir erótico y topogénesis del puenteo: a manera de introducción

Preparando el equipaje: aclaraciones iniciales

La redacción y lenguajes que acompañan este viaje plantean particularidades necesarias de aclarar para que su lectura sea comprensible y amena en el recorrido que haremos juntxs. En primer lugar, se hace uso de la “x” para marcar el género de las palabras. Se realiza como crítica que desmantela la generalización del sujeto universal masculino y los binarismos masculino/femenino en la escritura (Bello, 2018), pues existen múltiples formas de identificación que trascienden estos polos y se enmarcan en la fluidez del género o en lo no binario. Además, la “x” implica incomodidad pues su lectura no es clara y esto hace que sea provocador (Sánchez, 2019).

Esta provocación es política pues contesta a las enunciaciones de aquellas personas que no se enmarcan en los binarismos, entre ellas, algunxs sujetxs partícipes de este trabajo y se deja a la imaginación de la persona lectora el género que quiera posicionar. En algunas oportunidades se escribirá también con la “e” pues es otra forma de incomodar, escribir y enunciar identidades no binarias, por ejemplo, “*les* niñes y *les* adolescentes”. Por último, se hará uso del femenino en algunos contextos rescatando los aportes de mujeres y cuerpos feminizados que participan y aportan en la construcción de este trabajo pues sus trayectorias académicas y personales son puestas en segundo lugar o ignoradas.

En la escritura de las palabras también existen algunas modificaciones y que visibilizan discursos disidentes o antihegemónicos. Existen otras posibilidades de entender las palabras gracias a intervenciones creativas que producen desvíos en sus significados tradicionales al dejar visibles palabras “menores” en una palabra “mayor”. Por ejemplo, “*cartografía*” algunas veces se enuncia como “*(contra)cartografía*” mostrando otros mapas que descubriremos más adelante ... o con “*(des)propósito*”, que expone otros intereses a formar en la población escolar. Se exponen distintas formas de enunciar o significar y se hará con los paréntesis y con guiones, proponiendo distintas formas de lecturas e incorporando sonido a aquellas palabras que han sido calladas.

Por otra parte, existen algunos nombres y apellidos que serán escritos y citados en minúsculas. Por ejemplo, bell hooks y val flores. Las autoras escriben sus nombres de esta manera para hacer una crítica hacia el egocentrismo académico, dejar en claro que no es tan importante el nombre propio o la persona individual sino los aportes que se transmiten y su sentido político. También es un ejercicio poético y de táctica visual para problematizar las reglas gramaticales y la jerarquización semántica. Desplaza la identidad y el lugar central del “yo” en los textos.

Se usará frecuentemente las abreviaciones profe. y profa., esto para denotar el rol de docentes que aportaron en el trabajo, pero también para denotar su género. La palabra “profe” también se ha generalizado con un significado masculino, al usar profa. se desajustan este significante y se enuncia otra posibilidad de nombrar a las maestras y profesoras desde su experiencia de lucha con el género. De la misma manera y rescatando el primer punto, se escriben en menor medida la palabra “profx” exponiendo la identidad no binaria, género fluida o monstruosa

que algunxs docentes en formación o egresadxs expresan como forma de lucha y contestación ante un sistema educativo normalizador de las identidades y expresiones del género.

Por último, algunos textos que estarán en cualquier apartado o tabla que exponga materiales, [tendrán el formato de esta manera](#). Esto significa que dando clic encima se podrá ir hacia alguna página que visibiliza lo que se esté enunciando,

*Con estas aclaraciones, te doy paso para que continúes con la preparación del puenteo.
¡Buena suerte, amores!*

Antes de tomar rumbo: la posicionalidad de las experiencias encarnadas en este trabajo

Los erotismos que acompañan este trabajo parten de conocimientos situados y encarnados. La motivación que llevó a desarrollarlo parte de la experiencia personal de haber transitado una escuela que castigaba y restringía expresiones de deseos no hegemónicos y la heteronormatividad vivida que dejó profundas heridas en el cuerpo de un *niñe queer* y adolescente marica. No fue sino hasta el proceso de formación en la licenciatura que pude dar cuenta de las violencias epistémicas y la vulneración de mi derecho a desear al que fui sometido. Nunca se pensaron los siguientes interrogantes:

¿Quién defiende los derechos del niño diferente? ¿Los derechos del chico pequeño que ama vestir de rosa? [...] ¿Los derechos del niño a la libre autodeterminación de género y sexualidad? ¿Quién defiende los derechos del niño a crecer en un mundo sin violencia sexual ni de género? (Preciado, 2019, p. 63)

En la universidad me encuentro con cosas que nunca pensé existían. La teoría *queer*, los estudios de género, la defensa de los derechos humanos y la constante lucha de docentes por garantizar una educación para que todos los cuerpos y deseos importen. También, encuentro la geografía y me permite conocer el campo de las geografías de género y de las sexualidades. Me pasó la misma situación que cuenta bell hooks (2021) “Llegué a la teoría porque estaba herida [...] Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender [...] Veía en la teoría, entonces, un lugar de sanación” (p. 81). La teoría fue mi refugio para entender que fue lo sucedido y cómo (re)tejer aquellas heridas plasmadas en la superficie del cuerpo y que cuestiona la rigidez que la escuela como institución normalizadora ha querido formar con las identidades (Hincapié, 2009).

Expone bell hooks (2021) que la teoría en sí no es sanadora, pero si le pedimos que lo haga es posible que sea transformadora. Tradicionalmente esta ha sido utilizada como instrumento de dominación, pero es posible mostrar otras ideas, otras visiones y otras formas de enseñar y aprender. A partir de estos aprendizajes múltiples, fue posible encontrar mi lugar de enunciación y contestación, como docente en constantes tránsitos, que se reconoce como ser erótico que le brinda la fuerza vital de generar procesos de enseñanza, aprendizaje y formación apasionada, y como desestabilizador de las formas tradicionales de abordar la sexualidad y las ciencias sociales en el aula. No obstante, “No resulta fácil nombrar nuestro dolor, teorizar desde ese lugar” (hooks, 2021, p. 97), fueron necesarias múltiples introspecciones e incomodidades.

Es la incomodidad y las ganas de desnormalizar lo que posibilitó que este proceso haya sido exitoso. Fue necesario incomodar la educación, hacer preguntas extrañas a la geografía/ciencias sociales y criticar la heterosexualidad obligatoria, el cisgenerismo prescriptivo que la escuela reproduce y cohibe la autonomía corporal, el descubrimiento del placer/deseo, y la búsqueda de justicia erótica. La escritura, lectura y práctica pedagógica está mediada por las sensibilidades, el paso de la teoría por el cuerpo y el afloramiento de emociones, sentimientos y sensibilidades que favorecieron otra forma de conocer, educar en la sexualidad y hacer geografía:

Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos esos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo. (Ahmed, 2015, pp. 259-260).

Este es un trabajo escrito con el cuerpo y para los cuerpos. También es de carácter impropio en lo espacial porque cuestiona las lógicas heteronormativas y discriminatorias que se han intensificado en las superficies de los espacios y lugares, en este caso, educativos. Se propone dejar en evidencia estos matices que pasan por desapercibidos y pensar espacios educativos en los que el placer, el deseo, la autonomía corporal y la libre (des)identificación sean posibles, no cuestionadas y valoradas.

Escribo este prólogo en primera persona para hacer la crítica a la academia como espacio que suprime la posicionalidad y la encarnación de experiencias corporales en la escritura de los trabajos. El no utilizar un formato académico convencional en este apartado “son decisiones políticas motivadas por el deseo de ser inclusiva, de llegar a todos los lectores y lectoras posibles en los más diversos lugares” (hooks, 2021, p. 93). Sitúo mis erotismos, deseos y conflictos para mostrar cómo las indagaciones erótico-educativas pueden devenir de la subjetividad y posiciono a la escuela como lugar de encuentro y afloramiento de placeres, deseos y cuerpos (Hincapié, 2009).

Los puentes como espacios de conexión: la ruta a seguir

El trabajo se define con cinco ejercicios de puenteo que esperan cumplir con el objetivo de hacerle entender a lxs lectores cómo se une la educación en la sexualidad con las espacialidades poco nombradas para comprender los puentes de las diferencias y las identidades en el aula escolar. Retomo la noción de puenteo desde Gloria Anzaldúa entendiéndolo como la posibilidad de comprender otras realidades, trabajar en comunidad y arriesgarse a conocer conflictos eróticas y personales (Anzaldúa, 2002, como se citó en Bello, 2019, p. 71). Esto es puentear.

El primer puenteo sitúa las (contra)cartografías del problema investigativo. Expone algunos episodios del desarrollo de la educación sexual en Colombia, los conflictos y las necesidades que este campo ha expuesto en los últimos años. Se enuncia el papel que ha cumplido la heteronormatividad como política de (des)conocimiento para justificar la importancia de plantear este trabajo y formalizar el interrogante y apuestas transgresoras. Finalmente se da un vistazo al pasado sobre cómo se abordaron las relaciones entre educación sexual y ciencias sociales, o educación sexual y geografía en distintas latitudes nacionales, latinoamericanas y globales.

El segundo puenteo contextualiza el lugar donde se llevó a cabo la propuesta. Este es el Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero y se justifica porque fue favorable para el planteamiento expuesto. Se describe la organización curricular, el área de ciencias sociales, las actividades académicas y el proyecto de educación sexual. Luego se narran los roles pedagógicos y sexuales de la comunidad educativa, pasando por directivos docentes, docentes titulares, la comunidad estudiantil feminizada y los grupos focalizados. Finalmente se exponen las geografías de lo imaginario a nivel nacional sobre la normatividad y legislación vigente que acoge las identidades sexuales no hegemónicas y el abordaje de la educación sexual en educación escolar.

El tercer puenteo expone los fundamentos geográficos, eróticos e investigativos que orientan el trabajo. Se sitúan otras geografías como la brújula principal y se exponen los tránsitos y debates que plantean las geografías del género y de las sexualidades en distintos momentos, latitudes y temporalidades. Luego se aterrizan los fundamentos (contra)conceptuales que brindan las categorías de análisis para el desarrollo de la propuesta. Finalmente se muestra el enfoque investigativo elegido y sus matices metodológicas que se verán reflejadas en el diseño metodológico transgresor propuesto.

El cuarto puenteo fundamenta la propuesta que muestra antípodas educativas y (des)composiciones sexuales y de género para re-aprender las espacialidades. Al ser una propuesta educativa se conceptualiza qué es la educación, la pedagogía y la didáctica (enseñanza-aprendizaje) que será abordada. Luego se exponen los ejes de provocación que definen las temáticas a educar en el aula de ciencias sociales y un espacio externo resultado de las necesidades encontradas. Por último se fundamenta el componente evaluativo que acompaña toda la propuesta.

El quinto puenteo manifiesta los resultados de esta experiencia. Se muestra cómo es posible erotizar los bordes convergentes y divergentes que dan sentido al mundo y a los cuerpos para hablar de una posible educación en la sexualidad espacializada. En primer lugar desde las posibilidades geo-eróticas que se muestran en el aula de ciencias sociales donde reviven espacialidades múltiples, las políticas de desconocimiento de la heteronormatividad y el cisgenerismo, las formas de incomodar la educación sexual tradicional y las experiencias encarnadas producto de la guerra en Colombia.

Luego se puentean las geografías personales de lxs estudiantes para relacionarlos con el campo de la educación en la sexualidad en relación con las violencias de género, la alteridad, las emociones y el amor radical, la fluidez de la identidad y el deseo, y los conocimientos encarnados producto de la salida de campo formalizada desde las necesidades encontradas. Se muestran otros espacios donde esta experiencia se compartió, se habla de orillas y ríos que ampliaron los horizontes erótico-educativos de lo abordado y la importancia de contarla.

Finalmente se expone hacia donde siguen estos puentes o si finalizaron con este trabajo. Se plantean los interrogantes y se definen los hallazgos que deja esta geo-perversa experiencia. Con este preámbulo les invito a que continúen por los siguientes puenteos, puedan incomodarse mucho y realizar interrelaciones que hasta el momento no hayan tenido la posibilidad de hacer. Buena vista y aprovechen la música que está propuesta en cada capítulo.

I Punteo. ¡La geografía importa! Espacialidad y Educación Sexual, situando las (contra)cartografías de este problema investigativo.



**CON TUS ODIOS NO
CON TUS HIJES SI
APLASTANDO SUS
AFECTOS
LES VERAS SUFRIR
CON TUS MIEDOS NO
CON TUS HIJES SI
CON LA ESTI LAS
CRIANZAS
PUEDEN DECIDIR
A VOS TE PREOCUPA
EL ADOCTRINAMIENTO
¿QUIEN LE VA A HABLAR
A LES CHIQUES
DE CONSENTIMIENTO?
A LE NINE QUE VOS
CREES DEFENDER
LE DICTAS COMO HAY
QUE AMAR
DESDE ANTES DE NACER
CON TUS ODIOS NO
CON TUS HIJES S
«ROSA NENAS», «AZUL
NENES»
¡NO ME HAGAN RETIR!**



Con Tus Hijes Sí –
Sudor Marika (2019)



I Punteo. ¡La geografía importa! Espacialidad y Educación Sexual, situando las (contra)cartografías de este problema investigativo

1.1. El impasse de la educación sexual en Colombia¹

“Nadie nos habló de la sexualidad más allá de lo que obligaban las cartillas de educación sexual. Todo se basaba en las estrictas reglas religiosas que se incumplían cuando había que afrontar la solidaridad cotidiana fuera de la capilla, y que usualmente eran rotas por Bárbara, la rectora más déspota que todos nosotros unidos”
Gustavo Nieto (2017, p. 81).

Este I punteo expone el problema investigativo planteado por medio de distintas contracartografías. La primera (contra)cartografía² sitúa el desarrollo de la educación sexual en Colombia siendo preventiva desde sus inicios. Expone Roa (2016), en el periodo entre 1900-1930, las relaciones entre la salud, cuerpo y vida comienzan a aparecer en distintos cursos académicos, pues el objetivo era luchar contra la mortalidad infantil a través del cuidado e higiene del cuerpo, lo que configuró una educación basada en la limpieza. Entre 1930-1950 prevalece lo higienista, pero se adiciona la mente, de este modo, se prioriza la formación de una conciencia sanitaria.

Posteriormente, en el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958-1962), se intenta implementar la política de planificación familiar propuesta por la Asamblea Panamericana de Población (Borrero, 2011, como se citó en Cubillos y Martines, 2015), pues en el territorio nacional, se estaban presentando altas tasas de natalidad que se iban convirtiendo en una problemática de índole social para su atención y seguimiento.

Durante la década del 70 en el periodo presidencial de Misael Pastrana (1970-1974) se consolida el espacio escolar titulado “Comportamiento y salud” para ser dirigido en los grados quinto, sexto, décimo y undécimo. Esta cátedra se encargaría de fundamentar los contenidos fisiológicos y anatómicos que serían de utilidad para enfatizar en la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual que comienzan a aparecer de manera silenciosa (Cubillos y Martines, 2015).

En las últimas décadas del siglo XX, aparecen los discursos de bienestar y calidad de vida (Barrantes y Sánchez, 2015). El objetivo de la década se convirtió en prevenir, amar y vivir en familia al presentar a los jóvenes como sujetos irresponsables que debían mantener un amor ético, moral y tradicional que les evitara caer en la promiscuidad, y posiblemente, contagiarse o embarazarse lo que traería consecuencias económicas y sociales perdurables (Tiusaba, 2015).

¹ El *impasse* es una expresión proveniente de las lenguas romances que designa espacios sin salida. Callejones cerrados. Espacios muertos. Caminos sin salida. La Educación Sexual colombiana ha sido un constante espacio muerto y espacio sin salida que no encuentra trayectos distintos para su flujo adecuado.

² Retomo el ejercicio de (contra)cartografiar desde la perspectiva de Diana Ojeda (2020) que consiste en identificar, examinar y desestabilizar las producciones desiguales del espacio para observar el mapa que normalmente no es expuesto, “En este sentido, contracartografiar es contribuir a imaginar y construir espacios más viables y vivibles, donde quepan formas distintas de ser y estar en el mundo” (p. 180).

Pero ¿por qué consecuencias perdurables para estos sujetos? Porque esto representaba una dificultad para el sistema económico y social del país pues los y las jóvenes no podrían incorporarse al mundo laboral. Esto convierte a la educación sexual en una representación del biopoder y la biopolítica para que gestione los cuerpos de la población juvenil (Tiusaba, 2017).

En este periodo la educación sexual se institucionaliza. Las principales influencias para materializarla fueron la tutela presentada por la docente Lucila Díaz Díaz en 1992³, la nueva Constitución Política de 1991, que motivó la promulgación de la Ley General de Educación, y los programas/proyectos curriculares que plantearon la educación sexual de obligatoria implementación en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media al revisar la cátedra de “Comportamiento y salud” y verificar las limitaciones que esta presentaba (Roa, 2016).

A partir de este momento se configuran varios programas que se desarrollaron a finales del siglo XX y en las primeras dos décadas del presente siglo, el primero denominado “*Proyecto Nacional de Educación Sexual*” elaborado en 1993, cuyo objetivo era replantear los roles tradicionales de género y promover modificaciones a la estructura familiar tradicional, pero por disputas políticas el proyecto fracasó.

Incluso, en este contexto resonaron las palabras del escritor Fernando Molano Vargas que participó por una beca de Colcultura para publicar su obra “*Vista desde una acera*” en 1995. Sostuvo que sus relatos sobre vivir con VIH podrían ser útiles para educar en sexualidad, cuestionar prejuicios y comprender la sexualidad desde una perspectiva amplia y no moralista, no obstante, continuó cuestionando el objetivo de lo discutido por la Ley General de Educación:

no parece ser claro el objetivo final de la educación sexual que se proyecta; porque ella está de frente a una disyuntiva: bien puede dirigirse a reproducir la actitud negativa de nuestra cultura hacia la sexualidad, a mantener la represión de toda forma de expresión erótica, a intentar limitar la sexualidad a la función reproductiva, a promover la idea de la continencia como virtud; o bien decidirse por una educación que intente crear una actitud positiva hacia la sexualidad, que no eduque para la represión de las expresiones eróticas sino para su libertad, y que promueva el respeto por la diferencia. (Molano, 2023, p. 196).

El “*Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*” (PESCC) de 2008 tenía como principales objetivos formar a profesores en el reconocimiento de la sexualidad como una dimensión de la identidad y generar prácticas pedagógicas para que lxs estudiantes promovieran sus derechos humanos, sexuales y reproductivos.

En 2014 el proyecto fue evaluado con éxito y algunos de sus resultados fueron “Lxs estudiantes tuvieron su primera relación sexual más tarde; se generó un ambiente escolar más agradable y seguro en materia de sexualidad; se desarrollaron más prácticas de autocuidado”

³ “Esta tutela fue presentada por Lucila Díaz Díaz, docente de Ventaquemada (Boyacá) destituida de su cargo por tratar un tema de sexualidad en tercero de primaria. A partir de esta, la Corte Constitucional solicitó al Ministerio de Educación Nacional adelantar la Educación Sexual de los estudiantes en los diferentes centros educativos del país. Sentencia Julio 2 de 1992 Expediente T – 1152” (Roa, 2016, p. 78).

(Mutante, 2019, img. 5). Sin embargo, el alcance de este proyecto no fue el esperado, pues sólo había llegado al 17% de los colegios, es decir, menos de 2500 colegios del país.

Esto generó dificultades ya que no podrían cumplirse las metas del Plan de Salud Pública para el 2021, es decir, que el 80% de las escuelas debían garantizar la educación sexual. Además, con el mandato de Juan Manuel Santos, se redujo importancia al tema pues se enfocó en mejorar los resultados en ciencias, matemáticas y lectura para entrar a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

El proyecto terminó de hundirse por presión de grupos religiosos, ya que asumían que el gobierno quería imponer la “ideología de género”⁴. En agosto del 2016 estos grupos convocaron una multitudinaria marcha para protestar en contra de un manual del Ministerio de Educación llamado “*Ambientes escolares libres de discriminación 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*” que promovía la supuesta ideología; esta polémica provocó la renuncia de la ministra Gina Parody. Finalmente, “en 2016 el PESCC y los intentos de promover una educación sexual integral encontraron su muerte definitiva” (Mutante, 2019, img. 10).

Los problemas principales en el siglo XXI ocurren cuando a nivel mundial los movimientos en pro de la no heteronormatividad tocaban la puerta de una sociedad religiosa, cerrada al cambio y nada preparada para una realidad oculta ante la vista de todos. En Colombia la escuela es de las primeras instituciones sociales que obliga a tratar el tema, sin embargo, esto hizo evidente que el país no está preparado para abordarlo, pero no por razones curriculares sino por una concepción de la sexualidad como tabú.

Actualmente, en el contexto educativo la sexualidad no se reconoce como una dimensión amplia del ser humano que incluye la combinación de lo físico, psicológico y las relaciones pactadas con su contexto, así como con sus experiencias (Álvarez y Balsa, 2020). La formación en sexualidad se ha centrado en los aspectos fisiológicos y anatómicos que se relacionan directamente con el acto reproductivo y la prevención de embarazos e ITS (Infecciones de Transmisión Sexual), lo cual ha impedido que se considere a la sexualidad como tema integral.

Esto ha producido miedos que se han transmitido de generación en generación (Álvarez y Balsa, 2020). El desconocimiento genera situaciones complejas como las evidenciadas en el fenómeno de violencias basadas en género, el cuidado del propio cuerpo y de los otros, y por último, la discriminación hacia estudiantes con identidades sexuales no normativas.

La escuela como espacio de socialización posibilita que se presione a aquellas personas que no encajan en la cultura heterosexual y se presente el matoneo escolar (Castillo, 2018). Esto queda en evidencia con las cifras dadas por Colombia Diversa y Sentiido (2016), en su informe “*Encuesta*

⁴ La “ideología de género” surge como una connotación negativa por parte de grupos conservadores y religiosos que se realiza hacia los intentos por implementar el enfoque de género en el sistema educativo, pues creen que educando sobre estos temas los y las estudiantes se van a “volver homosexuales”. Dicha ideología no tiene un fundamento teórico, sino que ha tenido un papel mediático para convencer a la población de que estos temas no deben ser tratados en las aulas, promoviendo la desinformación e ignorando las necesidades que urgen en las escuelas.

de clima escolar LGBT en Colombia 2016” al resaltar que esta práctica continúa siendo frecuente y ha producido que estudiantes de los sectores sociales LGBT+ estén inseguros, bajen su rendimiento académico, falten constantemente al colegio, sufran depresión, ansiedad y baja autoestima.

En Colombia, por ejemplo, se destaca el caso del del estudiante Sergio Urrego en Bogotá. Durante 2014, las directivas de la institución educativa donde estudiaba lo discriminan por su orientación del deseo⁵ por lo que Sergio decide acabar con su vida y este lamentable hecho permite discutir acciones en el sector educativo para garantizar la no repetición y reparación (Fundación Sergio Urrego, s.f.)

Otro ejemplo se evidencia con las personas transgénero o con identidades de género no normativas, cuyas experiencias son más complejas. Las personas trans, no binarias o con identidades de género fluidas, viven situaciones difíciles en los ámbitos educativos gracias a la imposición de la [cis] heterosexualidad obligatoria; la escuela se configura como un sitio hostil que desconoce sus identidades y no pueden desenvolverse en sus necesidades y expectativas (Bello, 2018), están condicionadas por la imposición de una masculinidad y feminidad dada por los genitales y la cultura escolar por medio de los insultos, golpes, humillaciones, filas, baños, uniformes y demás espacios/categorías que limitan sus corporalidades.

Situación que se presenta por la falta de la educación sexual y también por el sentido que ha tomado la escuela. Esta es una fábrica de subjetivación en la cual se normalizan las concepciones binarias del género y el sexo; es un campo de batalla en el que a les niños les vigilan su cuerpo, se les corrige su expresión de género si se salen de la masculinidad o feminidad hegemónica y se castiga cualquier expresión de disidencia (Preciado, 2019).

La educación sexual como se ha constituido en Colombia no responde a las necesidades que tiene el país en este campo. Esta es una demanda que no debe limitarse solo a los temas de salud y preventivos, por el contrario, debe preocuparse por la formación personal de lxs estudiantes y su relación con lxs otrxs (Roa y Osorio, 2015).

1.2. Los *saltus* (temporales) de las Geografías de Género y de las Sexualidades en Colombia⁶

*“Las experiencias cotidianas alimentan la imaginación teórica.
Nuestras preguntas de investigación se nutren de lo que nos
acontece, y eso a veces lo olvidamos en las ciencias humanas. Mi
vida en el barrio en que crecí, mis tránsitos por Bogotá y estaba en
Brasil se filtran en mis enlaces entre feminismo y espacio”*
Fernando Ramírez Arcos (2016, p. 30)

⁵ La orientación del deseo es una categoría utilizo constantemente porque a partir de los estudios queer se realiza la crítica al concepto de “orientación sexual” pues se ha fundamentado para definir la atracción sexo/afectiva desde los órganos sexuales que definen un género específico, para ampliar esta categoría véase el marco teórico.

⁶ El *saltus* es un elemento de los paisajes agrarios que se define como espacio no cultivado y que no se aprovecha. Se adiciona el (temporal) pues desde sus tipologías, el *saltus* temporal denota aquel espacio que sus características físicas y de composición permiten que en algún momento pueda ser cultivado y obtener beneficios importantes.

La segunda (contra)cartografía se da en relación con las geografías de género y de las sexualidades en Colombia teniendo estas una inmersión “tardía” en palabras de Astrid Ulloa (2019, p. 187), pues hasta inicios de este siglo el enfoque de género se trabaja en los departamentos de geografía. Sus inicios se dan en el 2006, en la Universidad Nacional de Colombia con la llegada de la profesora Astrid Ulloa quien fue abordando enfoques de género y feministas en sus seminarios. Para el 2011 se formaliza el espacio académico optativo “Geografía de Género” que es dirigido por ella hasta el día de hoy en el pregrado de Geografía.

Este seminario trabaja la apropiación y construcción del espacio según los géneros, sexualidades y las desigualdades socioespaciales que han vivido las mujeres (Ulloa, 2019). En Colombia la mayoría de los estudios en este campo no han enfatizado en el marco teórico de estas geografías, por el contrario, se han creado redes interdisciplinarias con otros departamentos y grupos como la Escuela de Estudios de Género y la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional.

Otra profesora que ha influido en el campo es Diana Ojeda (2018) que ha realizado trabajos en relación con la ecología política, los estudios agrarios críticos y las violencias de género en las universidades. También están otros docentes como Fernando Ramírez y Javier Aguilar que han trabajado las subjetividades sexuales, espacios no heteronormativos y los deseos disidentes. Por último, Marcela Riveros Alfonso sobre los espacios rurales con las relaciones entre lugar, memoria y género (Ulloa, 2019).

Concluye Ulloa (2019) que a pesar de no haber una larga trayectoria en estas geografías en el país⁷ la producción académica abarca categorías de este marco o se realizan desde la interdisciplinariedad, es decir desde otros campos (estudios de género, antropología, estudios culturales, etc) y se trabajan concepciones propias de la espacialidad, lo cual ha sido un fenómeno recurrente desde el giro espacial.

Sin embargo, estos temas no se han trabajado en el contexto escolar y en relación con lo pedagógico y didáctico que está evidenciado en la revisión realizada por Patiño *et al* (2018) que caracteriza un conjunto de programas de Licenciaturas en Ciencias Sociales y un pregrado en Geografía de tres universidades públicas del país.

Se revisaron cómo estos programas por medio de las monografías de pregrado han abordado el enfoque de género desde la geografía. Las autoras encontraron que cuando se indaga un tema relacionado al género o sexualidad, se aproxima desde campos como la sociología o la antropología, pero no desde la geografía aunque se mencionen conceptos espaciales.

⁷ A pesar de que la profa. Astrid Ulloa en los artículos citados denuncia esa corta trayectoria de la geografía de género en Colombia, recientemente en el año 2022 se llevó a cabo el Primer Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas de Colombia en la Universidad Externado (en el que tuve la oportunidad de participar y tejer lazos académicos con estudiantes de Geografía de la Universidad de Nariño). Esto dejó ver que desde las distintas latitudes del país y en su mayoría las estudiantes de geografía han venido interesándose en indagar el género, la sexualidad y el espacio desde diferentes problemáticas, identidades territoriales y grupos sociales. Para más información ver: [Inició en el Externado el I Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas](#)

Las autoras afirman que el enfoque de género en geografía no es recurrente en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y no debería ser así pues los fenómenos sociales se espacializan y el sistema sexo/género los transforma. La ausencia de trabajos demuestra el poco interés investigativo de las universidades, así como el de trabajar el tema en sus propósitos formativos. Concluyen que esto se debe a los enfoques epistemológicos recurrentes en las carreras, como el materialismo histórico o el estructuralismo (Patiño *et al*, 2018).

Por esto existen pocos trabajos que hagan referencia a procesos educativos o de enseñanza-aprendizaje que aborden este enfoque, los existentes se centran en conceptos espaciales, pero desde la interdisciplinariedad. Colombia a diferencia de otros países de la región se encuentra atrasada en producir trabajos sobre el género en las clases escolares de geografía o, en su defecto, que brinden propuestas educativas desde múltiples posibilidades las relaciones entre geografía/género/sexualidad, o más específicamente, geografía y educación sexual.

Los programas de formación docente son importantes en este sentido, pues son lxs educadorxs lxs que van a fortalecer la investigación pedagógica y educativa del campo. Aunque en Colombia ha habido un desarrollo interdisciplinario importante por parte de otras ciencias sociales, es necesario que, desde los programas de formación docente, especialmente aquellos que forman en el ambiente geográfico, se investigue con el enfoque de género y de las sexualidades para intervenir en las aulas y comenzar a educar en una sexualidad espacializada.

1.3. Estéticas y sensibilidades ante la urgencia de una educación en la sexualidad espacializada

“En nuestras prácticas, saberes y culturas escolares están presentes afectos que promueven o inhiben sujetos, cuerpos, conductas”.
val flores (2016, p. 22).

El interés de este trabajo radica, primero, en identificar la influencia de la [cis]heterosexualidad⁸ obligatoria en los entornos escolares. Menciona Butler (2007) se define como la que “requiere y reglamenta al género como una relación binaria en la que el término masculino se distingue del femenino, y esta diferenciación se consigue mediante las prácticas del deseo heterosexual.” (p. 81). Entonces la heterosexualidad deja de ser un simple deseo para convertirse en una institución política que exige a lxs sujetxs coherencia lineal entre el género/sexo/deseo.

Expresa val flores (2008) parafraseando a Monique Wittig que la heterosexualidad se instala como la norma y regula todos los discursos sociales, entre ellos, el educativo, pues define

⁸ Se hace énfasis con la referencia [cis] pues se considera que la heterosexualidad no es la única institución política que regula los cuerpos, sino que también está el cisgenderismo el cual es “un sistema de opresión que decreta como únicos sujetos inteligibles a aquellos cuyo sexo asignado al nacimiento corresponde de manera coherente y no problemática con el género esperado de ellos. En este sentido, el cisgenderismo excluye a todos los cuerpos que transgreden la linealidad establecida entre el sexo y el género, sometiéndolos a condiciones de abyección, rechazo, violencia y discriminación” (Bello, 2018, p. 112), de ahí que tanto el cisgenderismo como la heterosexualidad se sinteticen en [cis]heterosexualidad obligatoria como un sistema que regula la expresión y materialidad de los cuerpos.

que es lo adecuado para aprender, además se instala en los ámbitos educativos una “normalidad exorbitante” que se expresa de la siguiente manera:

Este caso de «normalidad exorbitante», o de pasión por la ignorancia, ocurre cuando «el otro» es representado bien como algo ininteligible, bien como algo inteligible únicamente en un caso especial y, en consecuencia, nunca como alguien a quien le está autorizado formar parte del día a día. La normalidad exorbitante se construye en el momento en que se representa al otro como un espacio de desviación y dolencia y, por lo tanto, como si fuera necesario contenerlo. (Britzman, 2002, p. 208).

Por lo tanto, en la escuela se da una “pasión por la ignorancia”, que flores (2008) “relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia”. (p. 18). Uno de los propósitos formativos heredados de la escuela moderna es formar hombres y mujeres cisgénero, únicamente masculinos y femeninas respectivamente, y además heterosexuales. Se dejan de lado a aquellxs que no expresan un deseo heterosexual y más a lxs que son travestis, transgénero, no binaries o géneros fluidos.

Por esto la ignorancia es resultado de una forma de conocer, más no la ausencia de conocimiento. “La ignorancia como política de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber, que promueve el desconocimiento acerca de las sexualidades no normativas” (flores, 2016, p. 20). Esta ignorancia se refleja, no solo desconociendo las identidades y deseos ya mencionados, sino evitando hablar, trabajar y educar en la sexualidad.

Este trabajo pretende aportar a una educación en la sexualidad. Esta debe no solo hablar de sexo, sentimientos y pensamientos, sino en todo lo que nos hace seres humanos y permite vivirla en totalidad (Álvarez y Balsa, 2020). Se debe reconocer a la sexualidad y al mundo de lxs sujetxs de forma amplia, es decir, que evidencie la confluencia de lo psicológico, lo físico, las relaciones con los demás y con ellxs mismxs, pues la sexualidad está conformada por expresiones psicológicas, sociales y culturales del sexo y el género.

Para la enseñanza de las ciencias sociales, resulta útil en cuanto pueden llevarse a cabo múltiples interrelaciones y ejes temáticos. Particularmente para la enseñanza de la geografía, es conveniente que trabaje la dimensión espacial de la sexualidad o el género, pues es un componente fundamental de las personas y la sociedad, además para su enseñanza en la dimensión sociocultural (Moreno, 2019).

Por esta razón la educación geográfica debe tener en cuenta el pensamiento crítico para que lxs estudiantes puedan comprobar que el espacio es resultado de interacciones sociales, por lo que es modificable y no es producto de la naturaleza (Moreno y Mastrolorenzo, 2021), y para lograr dicho fin “se ve necesario repensar el modo de enseñar geografía” (p. 14). Esto puede realizarse sin cambiar los temas definidos desde las orientaciones curriculares, más bien, se busca otra perspectiva desde la que se enseña y los énfasis que se dan.

La propuesta aporta formas de educar en esta perspectiva, pues a pesar de ser un tema incipiente, necesita trabajo. Según Moreno y Mastrolorenzo (2021):

ante la vacancia de propuestas de enseñanza de Geografía tanto desde el Programa Nacional de ESI como desde la propia disciplina (aunque en este último caso existen ciertas iniciativas) es necesario reforzar la formación docente para que ellos y ellas mismos/as puedan crear, a partir de los conocimientos que ya tienen por sus estudios y por la experiencia que brinda estar en las aulas, propuestas creativas que movilicen las emociones, los deseos y la razón crítica; y en definitiva, promulgar el goce por y del espacio geográfico. (p. 14).

En torno a esta contextualización se recalca que el espacio escolar co-produce la normalidad exorbitante, la [cis]heterosexualidad obligatoria y la pasión por la ignorancia, lo que genera aulas repletas de relaciones de poder desiguales y un lugar educativo del desconocimiento. Se asume lo planteado por Sepúlveda (2009) en cuanto a que “La escuela como espacio potencialmente transformable debiera materializar cuerpos, que acoja emociones, que permita nuevas formas de pensar y que promueva una creatividad radical” (p. 85).

Este trabajo aporta a la Educación Geográfica en la medida en que reconoce y le otorga el lugar al otrx espacial (Garrido, 2005). “Se trata de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciales que convergen en el aula” (p. 148). La educación geográfica y sexual tienen la tarea común de reconstruir la experiencia espacial y la construcción subjetiva de lxs estudiantes, algo que ha quedado relegado en los últimos años. Por esto:

En este contexto, urge recuperar el sentido común de la experiencia espacial y revitalizarlo como la topogénesis de espacios. No hay educación geográfica, más no hay aprendizaje geográfico, si no hemos de acudir permanentemente a dicha topogénesis, procurando de mejor forma avanzar desde nuestros clásicos contenidos cargados de sensacionalismos “aparentemente” generadores de conciencia geográfica hacia el desarrollo de una conciencia instalada en los proyectos de ser para sí y para otros. (Garrido, 2005, pp. 158-159).

Si el espacio es el gestor de las subjetividades (Sepúlveda, 2009) se debe cuestionar con lxs estudiantes cómo la heteronormatividad se reproduce por medio del sistema sexo/género que funciona a manera de escritura en los cuerpos (Preciado, 2022a) y les pide que repitan la feminidad y masculinidad que se han naturalizado socialmente y cómo la escala corporal se ve transformada, “Es la experiencia corporal integral la que está actuando en nuestra relación con el espacio, los sentidos operando en relación a la experiencia creada, historizada y transformada” (Sepúlveda, 2009, p. 86). Esto permitirá entender la forma en que el género y la sexualidad se espacializan y dan significado a los lugares.

Además pensar cuáles son esos cuerpos que importan, que no importan y son abyectos (Butler, 2002) o qué consecuencias tiene que un cuerpo se relacione con el espacio si manifiesta una expresión contra-sexual⁹ (Preciado, 2022) tanto en la sociedad como en la escuela. Como menciona val flores en algunos de sus trabajos, no se puede fingir que no sucede nada al ignorar estos cuerpos, “Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras

⁹ La contra-sexualidad es una teoría/práctica planteada por Paul B. Preciado para referirse a lxs corpuxs, deseos y estilos de vida no hegemónicos vistos por la sociedad de manera extraña. También, este término es utilizado para reflexionar acerca de las maneras en las que la sociedad segrega corporalidades por medio del sexo-poder y la sexopolítica. Esto será explicado con más detalle en el marco teórico.

formas de pensar y de habitar este mundo” (flores, 2008, p. 21) y es necesario repensar “cómo (nos) hacemos cuerpos (in)vivibles en las escuelas y potenciar culturas sexuales más democráticas que reivindican la justicia erótica, para que podamos escuchar y hablar tanto del dolor como del goce en nuestras aulas” (flores, 2016, p. 29).

Pienso una Educación Geográfica que posibilite la aparición de la experiencia encarnada en las aulas con el objetivo de ser cuestionada, redefinida y transformada desde las necesidades actuales de lxs estudiantes y recuperar las experiencias espaciales negadas (Garrido, 2005). En este sentido, es el cuerpo el que se articula tanto desde lo geográfico como lo sexual pues “Para que el sujeto habite el cuerpo, para que el sujeto radicalice su experiencia, para que tenga conciencia de la misma, debe haber un *Lugar* para su existencia” (Sepúlveda, 2009, p. 100).

En este sentido, es importante caracterizar la población y el lugar para el desarrollo de este trabajo, puesto en el escenario de la Educación Básica Secundaria y Media del Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero. Esta institución educativa se encuentra en una transición de su población escolar femenina a mixta, además, ha posibilitado escenarios de discusión y cuestionamiento acerca del género, las sexualidades y el espacio desde distintas perspectivas.

1.4. Interrogante transgresor de investigación

¿Cómo diseñar una propuesta educativa sobre las relaciones entre espacialidad y educación en la sexualidad junto con estudiantes y docentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero?

1.5. Apuestas transgresoras de este trabajo

Apuesta transgresora general

- ☛ Diseñar una propuesta educativa sobre las relaciones entre espacialidad y sexualidad junto con estudiantes y docentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero.

Apuestas transgresoras específicas

- ☛ Caracterizar los medios institucionales que el Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero han usado en el campo de la educación sexual y la espacialidad desde su propuesta educativa.
- ☛ Establecer expresiones de la espacialidad y sexualidad en el desarrollo de las actividades de Ciencias Sociales.
- ☛ Relacionar la espacialidad de las estudiantes con el campo de educación en la sexualidad.
- ☛ Socializar la propuesta orientada al área de ciencias sociales con un enfoque de educación en la sexualidad.

1.6. Una revisión al pasado. Geografías, espacios, cuerpo y educación sexual en las aulas de diversas latitudes en el mundo.

El siguiente estado del arte recopila la revisión de distintos trabajos que se han realizado en algunas partes del mundo para situar cómo se ha abordado la enseñanza de la geografía desde el enfoque de género y/o de las sexualidades o la educación sexual. Para abordar la revisión, esta se divide en las latitudes seleccionadas con su respectiva problemática.

1.7. Latitud Nacional: Colombia.

La búsqueda de los documentos de esta latitud se realizó en repositorios de universidades. Se encontraron once trabajos de las licenciaturas en ciencias sociales y programas de ciencias sociales (sociología y artes liberales en ciencias sociales) que realizaron intervención en aula de educación básica o media sobre la educación sexual. Todos priorizaron el uso del enfoque cualitativo con sus respectivas técnicas.

¿Cómo se ha abordado la educación sexual desde de las ciencias sociales en Colombia?

Los trabajos realizados por Chagüendo (2020) y Amariles (2016), coinciden en las problemáticas y los propósitos. Sin embargo, antes es importante mencionar que las intervenciones se realizaron en instituciones educativas en los municipios de, Santander de Quilichao, Cauca en el trabajo de Chagüendo y, el de Amariles en Candelaria y Pradera en Valle del Cauca. Estos contextos están alejados de las grandes urbes y presentan particularidades sobre el tema en cuestión.

Ambos trabajos problematizan las altas tasas de embarazos, transmisión de ITS e inicio temprano de la vida sexual. Adicionalmente, expresan el auge de situaciones de discriminación hacia personas con identidades sexuales no normativas y las violencias basadas en género. Sin embargo, al revisar los trabajos, se enfatizó en el componente preventivo que en el reconocimiento y respeto por el otro.

Esto es contradictorio pues los mismos autores afirman que desde las ciencias sociales se puede abordar un espectro amplio sobre estos temas, pues se puede trabajar lo histórico, lo cultural, lo político y el reconocimiento de lxs otrxs como componentes de la sexualidad, sin embargo, se mantiene el enfoque preventivo y biologicista.

El de Navarrete (2013), en Pasto, Nariño y el de Fernández *et al* (2018) en Medellín, Antioquia, problematizan los estereotipos de género, la discriminación por razones de género y la mirada biologicista de la sexualidad. Identificaron problemas de machismo, homofobia, transfobia y relaciones desiguales de género. Por medio de propuestas de enseñanza intentaron abordarlo para mitigar sus efectos en el grupo.

Por parte de Navarrete (2013), concluyó que las relaciones de género son desiguales y propician la discriminación, pero dejó de lado las identidades sexuales no normativas, caso contrario con Fernández *et al* (2018) que al evidenciar los altos niveles de homofobia y transfobia,

priorizaron el manejo de este tema. Ambos trabajos utilizaron la convivencia como categoría de análisis en sus contextos para abordarla como una dimensión de la sexualidad.

Estos trabajos se relacionan con el de Rodríguez y Saénz (2020) y el de Fiorentino (2022) en Bogotá. Ambos ocuparon las categorías de formación política. Abordaron la dimensión social, política y cultural de la sexualidad al problematizar cómo los medios de comunicación, las canciones y relatos construyen la sexualidad. El trabajo de Rodríguez y Saénz tuvo un enfoque multidisciplinar mientras que el de Fiorentino educó en sexualidad desde una perspectiva histórica, por lo que se destaca el uso de fuentes como mediaciones didácticas en el desarrollo de la propuesta.

Por último, los trabajos de Maldonado (2015), Botero (2019) y Rey (2019) analizan el papel del cuerpo en el aula. Botero (2019) en Fusagasugá, Cundinamarca trabaja la influencia cultural del cuerpo en la educación. Menciona que el cuerpo se ha trabajado principalmente desde la educación física, pero desde las ciencias sociales no se ha problematizado. Esta propuesta concibe al cuerpo como el que habita el espacio escolar y que está cargado de sentidos, emociones y expresiones para relacionarse con los otros y como un territorio.

Los de Maldonado (2015) y Rey (2019) en Bogotá, resaltan el papel de las familias en la construcción del género y la manera como en los primeros años de vida influye en sus cuerpos y formas de expresarse con el vestuario y comportamientos. Pero en la escuela la expresión puede variar cuando esta construcción se sale de lo normalizado y se convierte en objeto de burla. Se realizan distintas actividades para identificar dichos prejuicios y la forma como el género configura relaciones desiguales de poder.

¿En Colombia se imparte una educación geográfica con perspectiva de género y/o de las sexualidades?

En la revisión realizada por Patiño et al (2018) (se mencionó en la problematización) se evidencia que el tema ha sido trabajado disciplinaria o interdisciplinariamente pero no en el contexto escolar y en relación con lo pedagógico y didáctico. Sin embargo, este trabajo se terminó en el 2017 por lo que no se incluyen dos trabajos de pregrado que se realizaron tiempo después y que incluyen este marco de trabajo, el de Martínez (2018) y Carranza y Mesa (2018)¹⁰. Estos trabajos resaltan porque se relacionan directamente con la enseñanza escolar de estas geografías.

El trabajo de la profesora Johanna Martínez (2018) realizado en Bogotá en el suroccidente de la ciudad, tiene por objetivo diseñar estrategias didácticas para reconocer el concepto de cuerpo como territorio con estudiantes de educación media. La docente planteó un problema en relación con el cuerpo teniendo en cuenta las violencias de tipo físico, psicológico y simbólico que viven las mujeres en los entornos escolares y, además, cuestionar al cuerpo como un territorio que reproduce los roles de género. Se destaca la utilización de cartografías corporales para ejemplificar

¹⁰ A la fecha (2023), siguen sin aparecer más trabajos de la enseñanza de la geografía que den cuenta de este enfoque, sin embargo, desde la Línea de Investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional, se vienen adelantando algunos proyectos pedagógicos que aún no están concluidos, pero que reflexionan esta temática de forma disciplinar, lo que brinda el panorama de que este conjunto de temas está teniendo su aparición progresiva.

distintas situaciones, percepciones y sentires de la población estudiantil analizada. Este trabajo se enmarcó teóricamente en el enfoque de la geografía feminista rescatando los aportes de la geógrafa Doreen Massey.

El trabajo de los docentes Sebastián Carranza y Daniel Mesa (2018), analiza las prácticas espaciales de un grupo de estudiantes de educación media en el sur de Bogotá utilizando la dialéctica de género, espacio y vida cotidiana. El cuerpo es un concepto clave para este trabajo, pues se enmarca desde lo planteado por Lefebvre al afirmar que este es productor de los espacios. El género es otra categoría importante pues analiza cómo influye en las prácticas cotidianas de los y las estudiantes en relación con su aula, escuela y barrio y se construyen espacios de lo masculino y de lo femenino.

Identifica también las percepciones agradables o desagradables que surgen en determinados espacios según el género. Este trabajo maneja tres enfoques geográficos. El primero se sitúa sobre las geografías de la vida cotidiana desde Alicia Lindón. El segundo es la producción social del espacio desde Henri Lefebvre. El tercero son las geografías de género desde autoras como Linda McDowell, María Dolors García Ramón y Janice Monk. Los profesores utilizaron estrategias como: elaboración de cartografías escolares, de barrio, los juegos de roles y debates.

Colombia a diferencia de otros países de la región, se encuentra muy atrasada en divulgar trabajos que reflexionen sobre el género en las clases de geografía o, en su defecto, que hagan propuestas educativas para trabajar desde sus múltiples posibilidades las relaciones entre geografía y género, o más específicamente, geografía y educación sexual. Los dos trabajos que hasta el momento se acercan a este campo manejan un enfoque de género Carranza y Mesa (2018), y el de Martínez (2018) que se acerca más al campo de las sexualidades, pues las temáticas que abordó se relacionan con la violencia y la no heteronormatividad.

1.8. Latitudes Latinoamericanas: Argentina y Brasil.

Los documentos de estas latitudes se ubicaron en distintas bases de datos como repositorios educativos, revistas (Encuentro de saberes; Didáctica geográfica; Cardinalis; Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales; Revista Latinoamericana de geografía e género; Didácticas específicas), un libro de varios autores y una tesis de pregrado. En total se encontraron quince documentos (siete de Brasil y ocho de Argentina).

Los artículos investigativos son de corte cualitativo y en Brasil algunos cuantitativos. Se priorizaron los realizados en contextos de educación básica o que reflexionen la enseñanza de la geografía. En el caso de Argentina, se resalta la sistematización de experiencias y la revisión documental. Para el caso de Brasil, se destaca la entrevista a profundidad, encuesta cualitativa y cuantitativa, análisis del discurso, la etnografía, y el estudio analítico o exploratorio basado en la investigación bibliográfica.

Enfoque de género y educación sexual en la geografía escolar de Argentina:

Argentina se caracteriza por la variedad de trabajos en este tema gracias al interés de profesoras de geografía y al reciente despegue de las investigaciones sobre geografías de género y de las sexualidades en el país albiceleste. Por lo tanto, desde inicios de este milenio, en el ámbito educativo se han hecho propuestas tanto para la educación superior en la formación del profesorado de geografía como del manejo de estos temas en el aula.

Desde los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), García (2009) propone la geografía como un espacio transversal para abordarla. De otra parte, Lossio y Manassero (2020) proponen la enseñanza de este tema para una escuela primaria, y con la sistematización de experiencias se identificaron dificultades como: el miedo de las profesoras, el reclamo de las familias y el cuestionamiento sobre la pertinencia de trabajar la educación sexual en la primaria, aun cuando la ley lo permite y lo exige.

En la misma línea de trabajo “Geografía y ESI” se destaca la labor de la profesora Magdalena Moreno al fundamentar y dar herramientas para abordar esta relación. En un primer momento Moreno (2019) reflexiona en torno a esta relación y presenta una unidad de enseñanza para trabajar el derecho a la ciudad con perspectiva de género.

Posteriormente, Moreno y Mastrolorenzo (2021), lanzan un libro aportando unidades de enseñanza entre Geografía y ESI desde las dimensiones políticas, económicas, demográficas y ambientales de los territorios. Destacan la importancia de enseñar la dimensión espacial de la sexualidad y de utilizar un lenguaje no binario en las aulas.

Por otro lado, Fernández y Guberman (2016), Varela (2017), López (2018) y Guberman (2019) plantean discusiones en torno a la inclusión del enfoque de género en la enseñanza de la geografía escolar. Varela (2017) y López (2018) argumentan al revisar la epistemología de la geografía y su enseñanza, conceptualizando al espacio como algo neutro, homogéneo, asexuado y patriarcal al enfatizar la relación hombre-medio.

Por lo tanto, Fernández y Guberman (2016) y Guberman (2019) desde su experiencia en el aula escolar y universitaria, defienden la importancia de fundamentar el enfoque de género en los programas de formación de profesorado para que al llegar al aula escolar se supere la deficiencia que se expuso anteriormente.

Fernández y Guberman (2016) señalan que este enfoque aborda las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, los roles de género y el sexismo. Posteriormente Guberman (2019) concluye que es necesario utilizar este enfoque y la educación sexual para concretar una renovación en la enseñanza de la geografía escolar para denotar “el carácter social de la construcción del espacio, la reflexión sobre la forma en que vivimos y apropiamos el espacio” (p. 104).

A pesar de que Argentina posee un arduo trabajo realizado por profesoras y que sus reflexiones han llegado a las mallas curriculares de geografía en la escuela (Moreno y Mastrolorenzo, 2021; Guberman, 2019), la experiencia de Lossio y Manassero (2020) deja en claro

que aunque haya una Ley de ESI formulada desde el 2006, siguen presentes varios obstáculos para su implementación y transversalización con la enseñanza de la geografía. Pero se destaca la rigurosa formación del profesorado en este enfoque, así como el aporte de las propuestas de las docentes.

Las geografías del género y de las sexualidades en el espacio escolar de Brasil¹¹

Brasil ha tenido un avance significativo en el desarrollo investigativo de las geografías del género y de las sexualidades, especialmente en el ámbito escolar. La iniciativa de lxs docentes por indagar estos temas permite valorar análisis multidimensionales pues no se realizan exclusivamente en centralidades urbanas sino que han investigado en zonas periféricas.

Junckes y Silva (2009) y Santos y Ornat (2014; 2016) se interesan por indagar el espacio escolar y lo que significa y comporta con lxs estudiantes que tienen identidades sexuales y de género no normativas (personas transgénero, travestis y homosexuales). Santos y Ornat (2014; 2016) afirman que la espacialidad en la escuela no es solo un telón de fondo, sino que este tiene significados, está atravesado por relaciones de poder y reproduce la heterosexualidad obligatoria lo que termina en actos de homofobia y transfobia.

Junckes y Silva (2009) abordan el espacio desde la perspectiva política y legal, y afirman que el Estado Federal debe brindar mayores garantías a los estudiantes, no abordar únicamente la educación sexual desde lo genital o biológico y potenciar la enseñanza de la geografía para romper estos estigmas: “se cree que la geografía tiene un papel fundamental. Es un campo de conocimiento capaz de problematizar el espacio escolar en su doble dimensión y llevar a la discusión la pluralidad de relaciones socioespaciales que lo sustentan” (p. 155).

En cuanto a propuestas o indagaciones en distintas partes del país, se encuentran múltiples puntos de interés de los y las docentes. Rodrigues y Almedia (2018), y Rodrigues (2010) se interesan por el cuerpo de los estudiantes desde un punto de vista paisajístico o territorial. Almedia y Ornat (2014) por la construcción de masculinidad en un espacio educativo militar y, Santos y Nasmento (2018), por el interés de plantear una educación sexual transgresora interseccional en las escuelas.

Rodrigues y Almedia (2014;2018), Santos y Nasmento (2021) y Rodrigues (2010) están de acuerdo en que variables interseccionales de clase, etnia, sexualidad, identidad y subordinación, atraviesan el espacio lo cual se refleja en la cultura escolar de los centros educativos que indagaron y a su vez se ubican en ciudades intermedias o en zonas periféricas caracterizadas por una gran injusticia socioespacial.

Rodrigues y Almeida (2018) realizan su trabajo en la favela Morro da Conceição en Río de Janeiro, Rodrigues (2010) en varias escuelas de la ciudad de Sorocaba, y Almeida y Ornat (2014) en Ponta Grossa, Paraná y tienen en común el interés en el cuerpo de los estudiantes, sus

¹¹ Algunas citas textuales de este apartado son traducidas de manera propia puesto que el idioma original de los trabajos realizados es el portugués brasilero.

experiencias corporales, sus narraciones corporales o el significado espacial que le dan al cuerpo y cómo permite que se generen expresiones de género que pueden resultar en violencia de género.

Fernández y Almeida (2018) se interesan por la importancia que le dan los estudiantes de escuela a sus experiencias corporales, al punto en que las significan como paisajes o territorios “Los debates contemporáneos sobre las corporeidades se potencian cuando el sujeto es el lugar, el espacio, el territorio, el paisaje, y estos son movimientos que admiten la interdisciplinariedad entre áreas” (p. 302).

Mientras que Rodrigues (2010) se enfoca en los cuerpos extraños desde sus narrativas y un enfoque *queer*. “La actitud asumida por los cuerpos extraños contribuye a fortalecer los choques de minorías que requieren visibilidad (...) independientemente de la sexualidad, identidad de género, formación, estatus social o cultural que cada uno asuma” (p. 203). Por medio de las narraciones de homofobia narradas lxs autores utilizan este material para exponer a docentes y estudiantes heterosexuales cómo los comentarios, la violencia y la discriminación marcan sus cuerpos.

Almeida y Ornat (2014) relacionan la construcción de la masculinidad con el espacio de la Escuela de Guardias Mirins que es militar y potencia diversas masculinidades. Esto con relación a los trabajos anteriores, expone que el cuerpo manifiesta distintas expresiones de masculinidad o feminidad por medio del ejercicio performativo que realizan cada día. En este caso, el espacio de la escuela produce una masculinidad hegemónica y es masculinizado.

Por último, Santos y Nasmento (2021) le apuntan a una educación transgresora interseccional para reflexionar el cuerpo como el que está atravesado por múltiples categorías de clase, etnia, género, sexualidad y espacio. Desde los postulados de la pedagoga bell hooks consideran importante la pedagogía crítica para reconocer la historia y proveniencia de las personas. Se enfatiza en la experiencia de estudiantes racializadas que sufren de discriminación o viven en cuerpo propio las consecuencias de la injusticia socioespacial.

1.9. Latitudes globales: Reino Unido, Países Bajos, Portugal, India, Nigeria y Suráfrica

Se ubicaron diecisiete documentos que fueron ubicados en revistas digitales (Journal of Geography in Higher Education; Journal of Geography; Gender and Education; Journal of Curriculum Studies; International Research in Geographical and Environmental Education; South African Geographical Journal; Revista Latinoamericana de geografía e gênero; Geography and Gender Reconsidered; American Journal of Humanities and Social Sciences).

El acceso a muchos documentos fue complejo porque la mayoría de estas revistas exige una membresía para acceder a su contenido, por lo que se buscó estos documentos en bases de datos como Google Scholar, Academia.edu y ResearchGate en las cuales los autores y autoras subieron de forma autónoma.

La mayoría de los artículos encontrados son reflexivos, de análisis y/o revisión documental. Solo dos hacen referencia explícita a una experiencia en instituciones educativas escolares desde enfoques cualitativos o enfoques mixtos para exponer algunas cifras. Llama la atención que Reino

Unido cuenta con los artículos más antiguos de esta revisión con el inicio en 1983 y el resto en la década de 1990 que contrasta con el panorama latinoamericano y de Colombia que surgen desde el 2000 en adelante. Esto gracias a que Reino Unido fue la cuna de este enfoque y llegó rápido a sus países vecinos.

Geografías de género, de las sexualidades y educación geográfica en Norte(s) Global(es): Reino Unido, Países Bajos y Portugal.

Los primeros trabajos se realizan en Reino Unido por las profesoras McDowell y Bowlby (1983) y Monk (1983) que se inquietaban por incluir las geografías feministas o de género en los programas de formación de geógrafos. Por tal razón discuten argumentos y propuestas para incluir a la mujer en los análisis espaciales y en los problemas teóricos que abordan los geógrafos y geógrafas en su formación. Posteriormente, en la década de 1990, con el reciente surgimiento de las geografías de las sexualidades, aparecen otras preocupaciones por parte de lxs docentes universitarios de geografía.

Skelton (1997) y England (1999) discuten enseñar sexualidades en la formación docente, así como intentar sexear la geografía para abordar la dimensión espacial de la sexualidad que estaba en auge en pleno giro cultural y espacial. Esto para indagarlas desde la concepción de la reciente teoría *queer* que fue atractiva para la geografía anglosajona. Así se interesan en llevar estos planteamientos no solo al aula universitaria, sino al aula escolar, pues consideran necesario que en estos niveles se eduque en sexualidad por medio de la geografía.

Del 2000 en adelante, vendrán apareciendo un gran volumen de trabajos en este campo. Como proponer recursos para la enseñanza de la geografía de género (Rose, 2007), las reflexiones de una profesora al hablar de sexualidad en el aula durante sus clases de geografía (Valentine, 2007), la reflexión de los hábitos de género en las aulas (Bondi, 2009) y dos experiencias en aula escolar sobre la enseñanza de las geografías de las sexualidades (Gordon, 2010; Schmidt, 2014). Estos últimos utilizan el enfoque *queer* para sus intervenciones, pues justifican que hace visible las desigualdades en el espacio escolar y brinda herramientas conceptuales para enfrentarlas.

Así, Schmidt (2014) propone una disposición *queer* de la escuela para comprender la inequidad por medio de la espacialidad cuestionando el sistema heteronormativo. Gordon (2010) ilustra la escuela como espacio físico que los estudiantes denominan un “nido de hormigas” que no tiene autonomía espacial para construir su identidad corporal. Ambos trabajos, defienden lo *queer* como algo cotidiano que está en las escuelas y que se expresa en la creación de paisajes corporales que lxs estudiantes hacen por medio de sus interacciones con las personas y el lugar.

Por último, nuevamente Skelton (2020) y Zebracki y Hall (2020) revisan lo que significa enseñar sexualidades en la geografía veinte años después de que surgieron los primeros trabajos. Skelton (2020) menciona que han aparecido climas favorables para realizar esto, como por ejemplo la aprobación de la Ley de Matrimonio para parejas homosexuales en 2004 y la Ley de Igualdad del 2010 lo que brinda mayor seguridad para discutir “políticamente” esos temas.

Zebracki y Hall (2020) revisan que actualmente el panorama mundial presenta puntos interesantes para enseñar las geografías de las sexualidades desde una perspectiva multidimensional y que en lo posible se planteen nuevas estrategias para atravesar las fronteras de la investigación geográfica y pedagógica.

En el caso de los Países Bajos, Fortuijn (2011) expresa que desde las universidades neerlandesas ha sido complejo formar con el enfoque de género a geógrafxs, los cuales en su mayoría llegan a las aulas escolares a enseñar geografía. Esto dificulta que se tenga una educación geográfica escolar con enfoque de género y/o de las sexualidades. Mientras que en Portugal, Silva y Carvalho (2014) defienden la utilización de una educación sexual corporeizada que enfatice en las experiencias en los lugares (casa, calle, escuela, etc) para que lxs niñxs y jóvenes comprendan las relaciones que plantean ellos y prevenir la violencia de género.

Geografías de género, enfoque de género y educación geográfica en Sur(es) Global(es): Nigeria, Suráfrica e India.

Este estado del arte finaliza con trabajos realizados en latitudes del sur global. Por el lado del continente africano, Bob (1999), Awmbila (2007) y Mohammed (2014) realizan sus respectivos estudios en la educación escolar, al revisar los diseños curriculares de la educación geográfica. Bob (1999) en Suráfrica, evidenció la ausencia de estos enfoques, por lo que plantea incluir los estudios de género en la enseñanza de la geografía escolar para “poner a la mujer en el mapa”.

Posteriormente, Mohammed (2014), se acerca a escuelas de Nassarawa en Nigeria y evidencia que pese a las orientaciones curriculares que plantean para la enseñanza de la geografía con enfoque de género, los docentes siguen sin sentirse preparados para hacerlo o no saben cómo abordar el tema y que las mujeres no se sientan incómodas, así como se encontró la ausencia de interés para trabajarlo.

Esta situación se aclara con lo investigado por Awmbila (2007), al exponer que en las universidades del continente, ha habido una constante dificultad para articular la enseñanza de la geografía con los estudios espaciales del género, lo cual se evidencia en los obstáculos y deficiencias al tratar estos temas en las aulas con niñxs y jóvenes.

La misma situación se repite en Nueva Delhi, India, donde Raju (2004) menciona a manera de anécdota, que después de realizar sus estudios doctorales sobre género en el mundo anglosajón y al querer implementar dicho enfoque, sus colegas hombres le reprochaban por qué no se interesaba en enseñar la geografía física o la biogeografía. Son evidentes las dificultades que tienen las docentes de geografía en la India para utilizar el enfoque de género en sus prácticas de enseñanza.

También se evidencia la ausencia de un enfoque de género que se relacione con las sexualidades o identidades sexuales no normativas. Los países africanos consultados y la India demuestran que el Sur Global tiene un amplio trayecto que recorrer para que sus docentes se formen en estos temas y los lleven al aula escolar reconociendo no solo el papel de las mujeres sino de todos los individuos sociales sujetos al sexo, género y espacio.

Il Puenteo. Situar el lugar: Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero.



TANTA BELLEZA INADVERTIDA
TANTA AMARGURA QUE NO VEN
TANTO GOLPE AL ALMA CASI
NOS HACE CREER
QUE EL SILENCIO ES NUESTRO
ALIADO PARA PERMANECER

Y MIRA QUE UN DIA NOS
CANSAMOS
Y BROTAMOS DE LA TIERRA
SIN AVISO
INVADIMOS TOA' LA' CALLES
NADIE QUEDARA SUMISO
LEVANTANDO EL POLVO QUE
NOS HICIERON MORDER

LEVANTARNOS PARA
HONRARNOS
SER LA CARNE INNEGABLE
SER LA CUERPA QUE NO
ENTIENDEN
SER EN VIDA RESISTENCIA
SER Y HACER HERENCIA

Y SER EL GRITO
UN GRITO EN CUERPO
QUE EL SILENCIO NADA
CAMBIA
Y NOS CANSAMOS DE
ESCONDERNOS

Y SER EL GRITO
UN GRITO EN CUERPO
Y QUE A NADIE QUEDE DUDA
QUE ES ORGULLO ESTO QUE
SIENTO

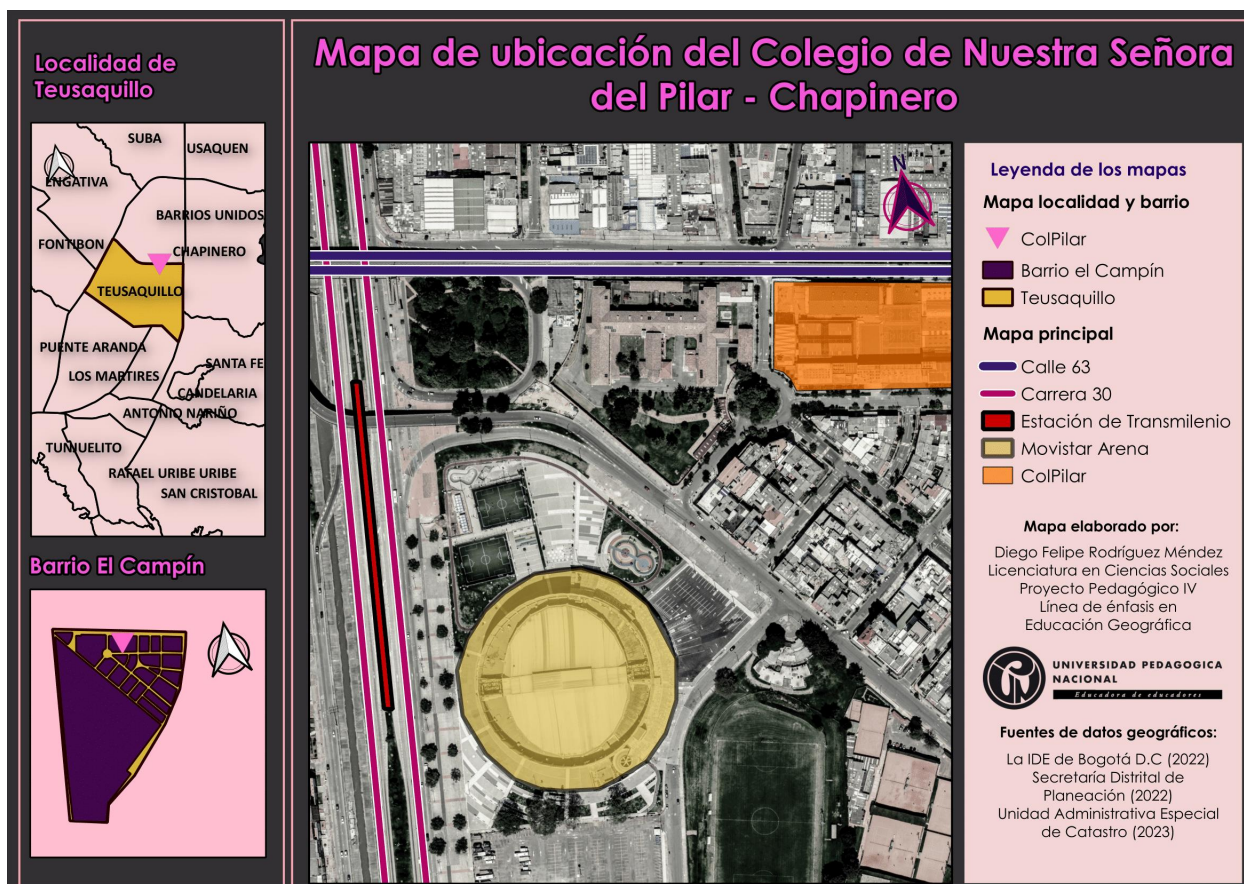


SER EL GRITO
EME MUSICA
(2019)



II Punteo. Situar el lugar: Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero

Mapa 1. Ubicación del Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero



Nota. Elaboración propia hecha en QGIS con base en La IDE de Bogotá D.C. (2022), Secretaría Distrital de Planeación (2022) y Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2023).

Este II punteo sitúa el lugar en el que se llevó a cabo la intervención y sus actores. Es una institución educativa de carácter privado dirigida por las Hermanas de la Caridad de Santa Ana y se encuentra ubicada en el barrio El Campín, Localidad de Teusaquillo en Bogotá, Colombia (ColPilarCh, 2022a). Presta el servicio en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media. Se caracteriza por ser una institución que hasta hace unos años atendía exclusivamente a población femenina, sin embargo, desde el 2015 comenzó su transición para convertirse en un colegio mixto.

Hasta el 2022, Transición y Básica Primaria son mixtos, mientras que Básica Secundaria y Educación Media continúan siendo femeninos, sin embargo, la categoría de “femenino” se problematizará más adelante. El colegio es confesional por lo que su horizonte institucional, su misión y filosofía se orientan así, según ColPilarCh (2022b)¹²:

¹² En este momento, la institución se encuentra actualizando su Proyecto Educativo Institucional (PEI), por lo que la información expuesta en este apartado es tomada de la Página Web Oficial y del Manual de Convivencia.

- **Misión:** El Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero, se propone formar integralmente líderes, reflexivos y críticos de su entorno social, político, religioso, cultural y científico, desde la perspectiva del Evangelio basada en la verdad, la responsabilidad y la tolerancia, para sean agentes de su propio desarrollo y de su comunidad.
- **Filosofía:** El Colegio propicia la formación de estudiantes Pilaristas desde los valores evangélico-congregacionales, como seres individuales, sociales y trascendentes, para lograr su madurez y la transformación de la realidad, haciéndolos más justos y libres.

Actualmente su lema es “*Formación de Líderes para el Siglo XXI*” el cual se sostiene y espera cumplirse por medio de sus valores institucionales y el perfil que deben cumplir los actores de la comunidad educativa (Estudiantes, Docentes, Familias, Egresados). Desde sus propósitos formativos, se plantean valores institucionales que se dividen en las siguientes categorías: congregacionales, personales y sociales.

Figura 1. Valores Institucionales



Nota. Realizado con base en Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch (2021).

- Los *valores congregacionales* hacen referencia a entender y vivir la caridad de las Hermanas de la Caridad de Santa Ana, es decir, valorar a las personas que se quiere acoger teniendo en cuenta que sufren y merecen compasión.
- Los *valores personales* son aquellos que repercuten directamente en la convivencia de la comunidad estudiantil y la manera en la que se relacionan con los demás. Además, expresa otros que van hacia la individualidad del estudiante como la autonomía, el liderazgo y la creatividad.
- Los *valores sociales* se evidencian en el trato y convivencia que se debe tener en la sociedad. Aquí se hace referencia a cómo se debe actuar en una sociedad llena de diferencias y a la que todos se van a tener que enfrentar al salir del colegio.

2.1. La Organización Curricular: posibilidades de formación humana y social

Estas comprenden Áreas de Estudio, Actividades Extracurriculares y demás actividades que aportan al cumplimiento de la misión y los valores institucionales. Las Áreas de Estudio que están establecidas en el Plan de Estudios se dividen entre asignaturas obligatorias y asignaturas

electivas que se desarrollan en tres trimestres anuales. Según ColPilarch (2022a), las Áreas de Estudio:

Desarrollan diferentes estrategias alineadas con el P.E.I. (Plan Educativo Institucional) y el Modelo pedagógico tomado por la institución, basado en el Aprendizaje Significativo Mediado; el cual busca mover las emociones del estudiante dando lógica a los saberes trabajados en clase, teniendo en cuenta el carácter y los valores institucionales con el fin de lograr un aprendizaje significativo en la vida de los estudiantes. (Párr. 1).

Por lo tanto, desde las distintas Áreas de Estudio, se pretende aportar a la formación personal y social. También se espera utilizar las herramientas que brinda la academia para aportar a la construcción de pensamiento crítico y el reconocimiento de los sujetos en la sociedad. Según ColPilarch (2022a):

Es por esto que desde la academia se busca fomentar el liderazgo que basado en el pensamiento crítico permita a nuestros estudiantes reconocer en sí mismos y en los otros un factor importante y aportante a la construcción social. De esta manera el conocimiento enmarcado en los valores, servirán de fuente para el desarrollo social y la inclusión que permita desarrollar ciudadanos líderes con conocimiento y factor humano desarrollados. (Párr. 2).

En las Áreas también se encuentran las asignaturas electivas, aportan a la formación artística o deportiva de la comunidad estudiantil y brindar escenarios distintos. Estos espacios electivos permiten desarrollar habilidades de interacción social, comunicativas, motrices, procedimentales y del manejo del espacio personal y social.

2.2. Área de Ciencias Sociales: el medio de posibilidades

El Área de Ciencias Sociales se organiza por asignaturas según el grado y realiza un trabajo articulado con la asignatura de filosofía. El plan se encuentra organizado a partir de los EBC (Estándares Básicos de Competencias) de Ciencias Sociales. Así los ejes temáticos y las asignaturas se estructuran a partir de esas orientaciones curriculares.

Tabla 1. Organización del plan de estudios según eje de los EBC, asignaturas y grados

EBC	Asignaturas	Grados
Relaciones con las culturas y la historia	Ciencias Sociales	1°, 2°, 10° y 11°
	Historia	3° a 9°
	Ciencias Políticas y Económicas	10°
Relaciones ético-políticas	Ciencias Sociales	1°, 2°, 10° y 11°
	Ciencias Políticas y Económicas	10° y 11°
	Democracia	3° a 9°
Relaciones espaciales y ambientales	Ciencias Sociales	2°
	Geografía	3° a 9°
	Ciencias Políticas y Económicas	10° y 11°

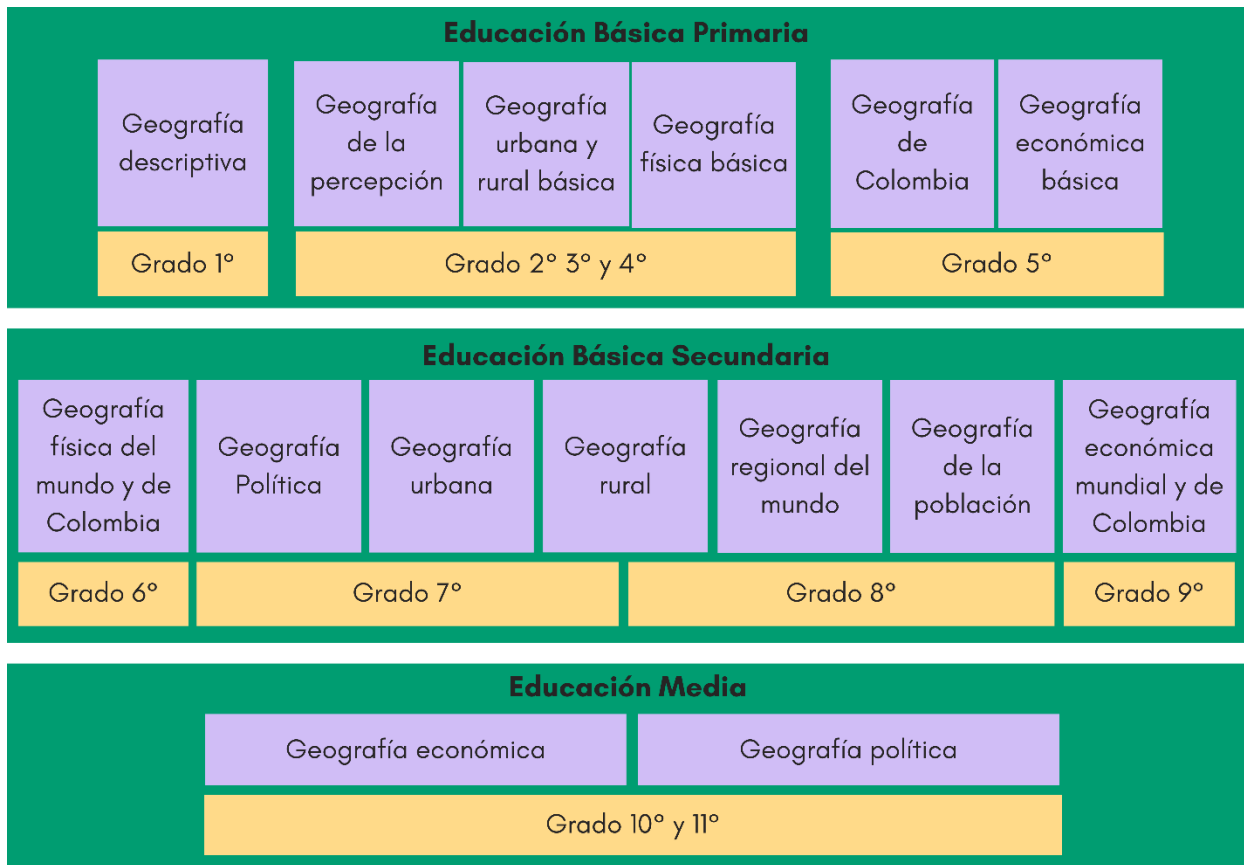
Nota. Realizado con base en Plan de Estudios del Área de Ciencias Sociales (2019)

Geografía y espacialidad en el currículo escolar

En este trabajo, se revisa como se organiza la enseñanza de la espacialidad a partir del eje “Relaciones Espacio-Ambientales”. Siendo así, por medio de la revisión del plan de estudios y los

diálogos entablados con los y profes. y profas. del área, se llega a la siguiente clasificación temática con base en algunas ramas o enfoques de la geografía:

Figura 2. Organización temática según enfoques o ramas de la geografía



Nota. Realizado con base en Plan de Estudios del Área de Ciencias Sociales (2019)

Esta organización evidencia las posibilidades de abordar la espacialidad en todos los grados a partir de un enfoque geográfico o rama de este campo. En algunos grados se realiza de forma directa en la asignatura de geografía, mientras que en otros es de forma transversal a través de las temáticas definidas en el plan de estudios. Cada grado tiene un objetivo de aprendizaje, una pregunta problematizadora, temas y desempeños en distintas escalas (saber-conocer, saber-hacer, saber-ser) que se cumplen a través de las medicaciones didácticas y criterios evaluativos definidos por los y las docentes.

Para el caso de la geografía, la enseñanza del espacio varía según el nivel, es decir, para básica primaria se parte de un aprendizaje objetivo de este, mientras que para básica secundaria y media se manejan: objetivo, subjetivo y complejo. Del mismo modo, el reconocimiento del espacio comienza de forma concreta y finaliza de forma abstracta, es decir, se parte del espacio cercano (casa, barrio, localidad, ciudad) y luego del lejano (país, continente, mundo) para comprender no solo factores físicos sino humanos, demográficos, económicos y políticos a partir de distintas escalas y percepciones del espacio (vivido, percibido y concebido).

Las mediaciones didácticas empleadas para los grados son las siguientes. Para Básica Primaria, la observación y descripción del espacio cercano, dibujos del entorno, la lectura e interpretación de mapas y la valoración del espacio. Para Básica Secundaria, la lectura, interpretación y construcción de mapas, construcción de mapas mentales y análisis de escalas nacionales, continentales y mundiales. Para Educación Media, análisis multiescalar (corporal, urbano, rural, nacional, continental y mundial), argumentación en torno a las sociedades como sistemas múltiples en interacción e interpretación de distintas estructuras espaciales (geoeconómicas y geopolíticas)

El Área de Ciencias Sociales anualmente contribuye con varias actividades institucionales y que se relacionan directamente con los temas del componente espacial, pero también sobre género y sexualidad. A continuación, se hará referencia a dos: El Modelo de Naciones Unidas y el Coloquio de Filosofía.

2.3. Actividades Institucionales de Ciencias Sociales: PILMUN y CDF

Modelo de Naciones Unidas. PILMUN: la geografía sí importa

PILMUN es el nombre que se le asignó al modelo de Naciones Unidas del colegio desde que se creó hace 6 años. Según Cárdenas (2017), actual Coordinador Académico del colegio y fundador del modelo, PILMUN “Es un simulacro del sistema de la ONU en el que estudiantes de todas las etapas de la vida académica asumen el papel de diplomáticos” (Diapositiva 2). De esta manera, los y las delegadas según la comisión u órgano se reúnen a dialogar y negociar problemáticas a partir del ámbito asignado. El modelo fue creado en el 2016, pero se llevó a cabo por primera vez en el 2017. Su misión puntual según Cárdenas (2017) es:

Promueve la formación integral de líderes reflexivos y críticos de su entorno social, político, religioso, cultural y científico, para que desde los diferentes saberes respondan a las particularidades de la sociedad actual en los diferentes ámbitos de esta y en defensa de los derechos humanos, para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (Diapositiva 3).

Se tuvo la posibilidad de asistir al modelo (2022) y en palabras de la Rectora “PILMUN es importante porque le permite a niños, niñas y jóvenes entender que el mundo no es solo Bogotá, que es muy grande y que las diferencias se encuentran en todo lado (Concepción Amézquita, comunicación personal, 14 de junio. Diario de Campo no. 10 PPI). Esto se da como resultado de las comisiones seleccionadas como: Security Council; ACNUR; PNUD; C.D.H.; PNUMA; ONU Mujeres; Consejo de Seguridad Histórico; O.E.A.; Parlamento Europeo; Liga Árabe; Unión Africana; y Senado.

Se tuvo la oportunidad de participar como evaluador y delegado de Palestina en la Mesa de ONU Mujeres (2022). Esta mesa tiene un objetivo importante y es valorar el papel de la mujer en las dinámicas sociales del mundo y no verla como una añadidura obligatoria de trabajar sino como actriz social y que participa en múltiples dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales. Por otro lado, es necesario añadir que se trabaja ese papel en escalas múltiples, es decir, en distintos contextos sociales y geográficos, lo que permite tener un panorama más complejo de la(s) mujer(es).

Para este año se trabajó en la mesa ONU Mujeres “El papel de la mujer en el contexto bélico” y se incluyeron algunos grupos armados de los que las mujeres han sido partícipes como el Ejército Zapatista, las Kurdas o las Farianas (FARC). Esta temática permitió problematizar la cotidianidad de la mujer contrastándolo con las labores que se les ha dejado a lo largo de la historia gracias al sistema patriarcal, es decir, el trabajo doméstico y reproductivo. Durante el debate se logró evidenciar cómo las estudiantes enunciaban a las mujeres de forma plural al exponer variables de clase, edad, grupo social, lugar de residencia, estado civil y otras categorías.

Coloquio de Filosofía, encuentros y des-encuentros con la(s) identidad(es)

Esta actividad tiene una trayectoria más amplia en la institución, pues hasta el momento (2022) se han realizado XXI ediciones y se ha convertido en un espacio que permite discutir sobre una gran variedad de temas. Según la página del XXI Coloquio de Filosofía (2022a) su propósito es:

Generar espacios de discusión y reflexión entre las estudiantes de 8, 9, 10 y 11 sobre los cuestionamientos que actualmente nos conducen a reevaluar la sociedad que habitamos. El objetivo es que el encuentro permita construir conexiones que permitan a los y las estudiantes entender desde diferentes ópticas el mundo que les rodea. (Párr. 1).

Para el año 2021 se realizó el coloquio con el nombre de “Distopía y Utopía” con el lema “La vida debe ser comprendida hacia atrás, pero debe ser vivida hacia adelante”. Se realiza el 16 de septiembre de manera virtual debido a la contingencia sanitaria del Covid-19. Es relevante mencionar que, para este evento, se trabaja una mesa titulada “Identidad, género y filosofía” que pretende discutir “El reconocimiento de la otredad nos invita a que replanteemos nuestras consideraciones sobre la sociedad. Todos podemos caber en este mundo lleno de mezquindad, de injusticia y señalamiento abusivo” (XXI Coloquio de filosofía, 2021). De esta manera aparecen dos charlas a cargo de un docente y una docente del área de ciencias sociales para poner sobre la mesa estos cuestionamientos.

En la charla de “Cuerpo, identidad y género”, se discute lo que tiene que ver con el interés que el cuerpo ha tenido para la filosofía desde la reflexión que se realiza sobre la relación cuerpo-alma y mente-alma. Por otro lado, se plantea la dialéctica entre cuerpo, identidad y género teniendo en cuenta que el cuerpo configura tanto la identidad como el género. Lo anterior se sustenta desde lo planteado por la filósofa Judith Butler y que fue mencionada en esta mesa. Por otro lado, en la de “Feminidades y Masculinidades” se retoma los planteamientos de Butler para explicar la performatividad de género y cómo los cuerpos terminan configurando expresiones de género masculinas y femeninas y lo problemático que puede ser salirse de estos binarismos.

El encuentro del año 2022 se tituló “XXI Coloquio de Filosofía. Salud mental y Sociedad” y parte de los postulados que realizó Michael Foucault en una conferencia de 1970 en la Universidad de Tokio sobre la locura y la sociedad. Con base en esto, se discuten temas en relación con los planteamientos que trabajó Foucault a lo largo de su vida como el poder, el biopoder, el micropoder, la biopolítica y la concepción de los sujetos sociales considerados raros o desviados.

En esta oportunidad se trabajó en la mesa “Inclusión/exclusión” y se coordinó esta mesa junto con un compañero de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Especial. La mesa tuvo dos enfoques, el de la discapacidad y el de los estudios *queer*. Se organizó una mesa para reconocer las diferencias y se expone una ponencia al auditorio participante cuyo formato es una narración sobre lo que es ser raro y poder apropiarse de eso en la vida cotidiana.

Para su soporte teórico se toma como referencia a Alanis Bello, Beatriz Preciado, Jordi Planella y Asun Pie, que son autores que han trabajado en el marco de la teoría *queer* y los cuerpos extraños ([ver ponencia](#)). A partir de la discusión las estudiantes expresaban sus experiencias personales:

El espacio posibilitó conocer las experiencias de lxs estudiantes de 8° a 11° en relación con su identidad de género, su expresión de género y orientación del deseo. La conversación ellxs se permitió gracias a las preguntas hechas por parte de lxs docentes, pero también a partir de las mismas dudas de lxs estudiantes. Algunos de los temas más resonados en el espacio tuvieron que ver con el uso del lenguaje no binario, las identidades no binarias y la discriminación a personas con identidades sexuales no normativas. Este es un ejemplo de una de las discusiones emergidas en el aula:

Estudiante 11°: A veces me cuestiona que utilicen el lenguaje no binario, pero no porque esté mal, de hecho es bueno visibilizar las identidades no binarias ... me molesta que a veces lo tomen como un juego, es como si no se lo tomaran en serio ...

Profe. Cami: Pero mira que eso es lo interesante. Antes no se hablaban de estos temas, y las formas de enunciación de los sujetos sociales era únicamente masculinas.

Otros interrogantes surgieron a partir de la siguiente experiencia:

Estudiante 10°: Soy una chica negra, pero además soy lesbiana. Y en mi experiencia escolar ha sido muy incómodo que cada vez que mencionan las identidades negras todas me voltean a ver, como si por ser negra fuera un bicho raro ... Y sé que además, el hecho de ser lesbiana es algo que juega contra mí Además, las experiencias de segregación o discriminación no hicieron esperarse, así, estudiantes con identidades de género no normativas contaron sus experiencias:

Estudiante 11°: Una vez, en medio de la pandemia, con la indicación del pico y género, salí a comprar una cosa, y cruzando la calle me paró un policía para pedirme el documento. Él quedó extrañado cuando lo vio, pues porque la foto que hay allí era de cuando estaba más pequeña, sin embargo en ese momento y ahora he venido apropiando de una expresión de género que no es ni femenina ni masculina ... fue algo muy incómodo porque en el momento no creyó que yo fuera la del documento. Por último, al ser desde el enfoque *queer* la mesa, no se optó por manejar un enfoque inclusivo o de la diversidad, por el contrario, se enfatizó en las diferencias:

D.R.: No confundamos el enfoque de la inclusión o la diversidad como unos que permiten que todos estén en condiciones igualitarias. Estos enfoques perpetúan el trato del otro como alguien inferior y reproduce los binarismos: normal/anormal. Por el contrario, debemos hablar de diferencias, cuestionar la diferencia y reconocer las diferencias. Las diferencias son terrenos inestables y es lo que nos configura a todas las personas. (Fragmento de diario de campo no. 9 PPII. 16 de septiembre de 2022).

2.4. La convivencia, un proceso permanente en el Col. Pilar

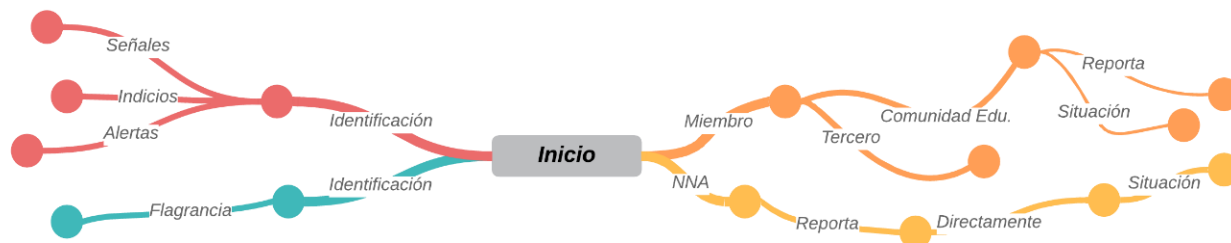
Desde el manual de convivencia, la institución sostiene la importancia de la convivencia como parte de la cotidianidad escolar:

El convivir es un proceso permanente, dinámico y de construcción colectiva. No aprendemos a convivir solos, por el contrario, una cultura de convivencia se fortalece en la medida que todos miembros de las familias, escuelas o comunidades fortalecen sus vínculos y en casos de conflictos puedan hacer un uso positivo del mismo. La convivencia constituye un medio por el cual las personas pueden relacionarse o interactuar en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias. (Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch., 2021, p. 1).

Sin embargo, para poder aportar a la formación de dicho proceso es necesario definir los mecanismos que intervienen. Con base en lo establecido en la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar, la institución define la conformación de un comité de convivencia y por lo tanto de una ruta de atención integral para la convivencia y el debido proceso.

Desde el manual y según la ley, existe un primer momento, el de iniciación. Aquí se identifica el problema o la situación, lo cual puede suceder desde diferentes variables:

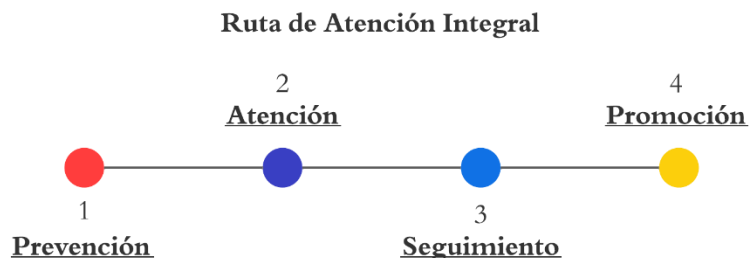
Figura 3. Ruta de atención integral para la convivencia y el debido proceso



Nota. Realizado con base en Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch (2021).

Con base en esta identificación, se plantea una ruta de atención que permitirá intervenir en la situación convivencial:

Figura 4. Ruta de atención integral para la convivencia escolar



Ley 1620 de 2013. Artículo 20

Nota. Realizado con base en: Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch (2021)

Las situaciones se atienden a partir de la ruta definida y desde la visión institucional puesto que:

En el Colegio de Nuestra Señora del Pilar-Chapinero se buscan acciones correctivas o de mejora, con el fin de proporcionar un ambiente donde la sana convivencia sea un pilar fundamental para el desarrollo de las diferentes actividades de los estudiantes, por tal razón es importante trabajar colectivamente: estudiantes, padres de familia, acudientes, profesores, directivos y demás miembros de la comunidad educativa para conseguir los mejores resultados, caminando todos en un mismo horizonte y **no depositar toda la responsabilidad únicamente en la Institución.** (p. 31).

La institución desde el 2020 incluyó en el manual de convivencia los protocolos expuestos por el “*Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de*

los derechos humanos, sexuales y reproductivos”. Existen muchos protocolos, pero los que se incluirán a continuación hacen referencia a los temas de discriminación y violencia por razones de género y sexualidad ([Ver protocolos](#)). Expresa la institución con respecto a estos protocolos que:

La Institución Educativa tendrá en cuenta y dará cumplimiento, si fuera el caso, a cada uno de los protocolos contemplados en la Ley 1620 de 2013; se han mencionado los, que, de acuerdo a la dinámica de la Institución, se pueden presentar y que pueden ser material de consulta para cualquiera de los miembros de la comunidad educativa. (p. 48).

Con este balance, que va desde lo global hasta lo particular, se evidencia que el tema de la educación sexual es algo que es necesario trabajar para atender las situaciones convivenciales y las necesidades que exigen los estudiantes, pues cada día, se hace más evidente que este proceso debe estar actualizado y en trabajo constante para garantizar los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes. Pero no solo eso, también el reconocimiento de su identidad y las relaciones con las otras personas. Siendo así a continuación se expone en el proyecto de educación sexual del colegio.

2.5. Respeto y hospitalidad hacia el otro: Proyecto de Educación Sexual

“Este es el mandamiento mío: que os améis unos a otros como yo os he amado”

Evangelio de Juan 15:12

El Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero plantea un proyecto de educación sexual que se formuló de forma oficial en el 2017 por el departamento de Orientación Escolar. Actualmente las orientadoras a cargo son las que continúan promoviendo dicho proyecto. Su objetivo general es el siguiente:

Contribuir a la formación de la sexualidad de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades físicas, psicológicas y afectivas, según la etapa del desarrollo en la que se encuentren, dentro del marco de los principios del perfil Pilarista, posibilitando el desarrollo integral y armónico del estudiante. (Proyecto de Educación Sexual, 2017, p. 2).

El Col. Pilar con base en el modelo educativo de las Hermanas de la Caridad de Santa Ana y su P.E.I. conciben a los estudiantes como seres diferentes capaces de reconocerse a sí mismos y enfrentarse al mundo por medio de sus acciones y responsabilidades (Proyecto de Educación Sexual, 2017).

La educación sexual pretende formar tanto lo cognoscitivo como lo afectivo. Es decir, educar en el conocimiento de la realidad del país, en el criterio propio, habilidades comunicativas, así como en el amor, la autoestima, el erotismo, las sensibilidades, la estética, las relaciones de compañerismo, amistad y sexo/afectivas. En este proceso intervienen el proyecto pastoral y la educación religiosa escolar teniendo como principal objetivo el respeto por el otro y la hospitalidad hacia los demás.

Este proyecto se sustenta pedagógicamente por medio de una serie de módulos temáticos que trabajan de forma transversal con las áreas de estudio, los directivos docentes, los docentes titulares y las familias. Esto evidencia que no es una tarea exclusiva de orientación escolar sino que

está dirigido por algunos miembros de la comunidad educativa y en algunos casos solicitan apoyo de profesionales externos.

Este proyecto se sustenta legalmente en la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Código de Infancia y Adolescencia (algunas de estas normativas serán explicadas detalladamente más adelante) adicionalmente, se rigen bajo la Ley 1620 de 2013 para promover los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Teóricamente se sustenta en un concepto de la sexualidad de Cafarra (1987 como se citó en Proyecto de Educación Sexual, 2017) que engloba las condiciones biológicas, culturales, psicológicas y afectivas, lo que da a entender una concepción amplia y que está presente en todas las etapas de la vida de las personas:

Teniendo en cuenta esta definición, para los educadores del Colegio De Nuestra Señora del Pilar - Chapinero, se hace necesario trabajar con los y las estudiantes en formación en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan un desarrollo adecuado de las funciones propias de la sexualidad (Afectivas, biológicas, comportamentales, comunicativas, reproductivas), con libertad, responsabilidad, asertividad y calidad, favoreciendo la construcción de contextos de bienestar, respeto e inclusión. (Proyecto de Educación Sexual, 2017, p. 7)

Del mismo modo, no es un proceso dedicado exclusivamente para la comunidad estudiantil sino que también se dirige hacia los docentes pues estos no son ajenos a prejuicios, creencias e ideas sobre la sexualidad:

lo cual implica reflexionar constantemente sobre la manera en que forman, valoran, disciernen y viven la sexualidad humana, otorgando la posibilidad de construir diálogos transformativos con los y las estudiantes en una reflexión conjunta [...], generando una educación activa con un alto significado para los niños, niñas, jóvenes y sus familias. (p. 8).

El proyecto está dirigido a la comunidad estudiantil desde el grado transición hasta undécimo. Por lo que los contenidos están adecuados a la edad y al desarrollo psicosexual de los educandos. La organización temática se establece de la siguiente manera:

Tabla 2. Organización temática según niveles del Proyecto de Educación Sexual

Nivel	Eje temático	Nivel	Eje temático
Educación Preescolar y Básica Primaria	Conocimiento de sí mismo	Educación Básica Secundaria y Media	Proyecto de vida
	Equidad de Género		Derecho a la vida
	Construcción de contextos protectivos		La sana convivencia
	El cuidado del cuerpo		Integridad física, psicológica y social
	Vivir en comunidad, aceptar las diferencias y trabajo en equipo		Desarrollo de la personalidad
	Desarrollo humano		Toma de decisiones
			Construcción y cuidado de las relaciones
			Salud sexual y reproductiva

Nota. Elaboración propia con base en Proyecto de Educación Sexual (2017).

Estas temáticas se desarrollan través de reflexiones individuales y grupales, talleres, juegos, charlas, videos y otras estrategias didácticas. Además algunas de estas temáticas han sido trabajadas con familias utilizando las mismas estrategias. Sin embargo, para evaluar estos

objetivos, a continuación se contextualiza el papel de los actores educativos en el campo de la educación sexual.

2.6. La comunidad educativa del Col. Pilar: mapeos de roles pedagógicos y sexuales

El cuerpo de docentes: políticas corporales y sexuales en el ejercicio educativo

“¿Qué le pasa a nuestras palabras cuando el sexo se hace presente en el aula? ¿qué le hace el sexo a nuestras palabras docentes? ¿cuánto del modo de conocer en el espacio escolar supone el ignorar nuestro espacio corporal? ¿cómo (no) se escriben sexo, coger, identidad, deseo, afecto, placer, éxtasis, en nuestras prácticas educativas con niñxs? ¿qué experiencia sensorial administra los cuerpos en el aula? ¿qué le hace la ESI a nuestras escrituras pedagógicas? ¿qué legados de placer transmitimos a nuestrxs estudiantes en las prácticas y escrituras escolares? ¿cómo no volverse cómplices de legados de disciplinamiento sexual con nuestras escrituras docentes? [...] ¿hay (no) deseos sexuales en nuestras escrituras áulicas? ¿se puede ensanchar nuestra imaginación sexual si no interferimos los modos binarios de escritura escolar? ¿qué gestos mínimos rompen los pactos cis-heterosexualizantes de escritura? ¿nuestras escrituras como docentes (no) colaboran con la industria escolar del (no) sexo?”
val flores (2022, p. 1).

Lo personal es pedagógico afirmó la docente val flores (2022) pues en el caso de lxs docentes “nuestras propias biografías docentes emergen como f(r)icciones pedagógicas para interrogar cómo el sexo se hace presente en el aula. Porque lxs educadores tienen un sexo, dicen el sexo, todo el tiempo, aunque digan que no lo hacen” (p.4). Es así como el cuerpo docente cumple un papel fundamental en la educación sexual, en la proliferación de políticas corporales y sexuales, y en la economía de la norma heterosexual y los afectos de lxs estudiantes:

Trabajan con el sexo al ponerlo a trabajar en el discurso y sus extendidos o reducidos márgenes de significación. Lxs educadorxs hacen del sexo un tema tabú, un asunto de risa, un tema serio, una frontera infranqueable... hacen muchas cosas con el sexo, con el discurso del sexo. (flores, 2022, p. 8)

Para caracterizar este apartado se consultó a dos directivas docentes¹³ por medio de una entrevista semiestructurada sobre el abordaje de la educación sexual en el colegio (ver anexo A) y a 37 docentes titulares de distintas áreas de enseñanza¹⁴ de todos los niveles del colegio por medio

¹³ Según el Ministerio de Educación (2002) los directivos docentes son “Quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas [...] y son responsables del funcionamiento de la organización escolar” por lo que en este caso las entrevistadas se caracterizan por tener contacto con las familias, la gestión convivencial y el abordaje del Proyecto de Educación Sexual del colegio.

¹⁴ Son lxs docentes pertenecientes a las Áreas de Enseñanza de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física, Filosofía, Educación Religiosa Escolar, Matemáticas, Español y Literatura, Inglés, Dibujo Técnico y Tecnología, y Ciclo Básico (Va de grado Transición hasta Segundo de Primaria) de Educación, Primaria, Secundaria y Media.

de un cuestionario abierto (ver anexo B) acerca de las nociones previas, el marco normativo y cómo manejan la sexualidad y escala corporal a partir de una serie de temáticas generales de la educación y convivencia. Por lo que en este caso se pretende realizar un balance de las políticas corporales y sexuales que realizan en el ejercicio educativo.

Las directivas docentes conciben la sexualidad como dimensión fundamental y parte integral de lxs individu@s en los que se encuentran los enfoques culturales, psicológicos, fisiológicos y físicos que varían a lo largo de la vida de las personas. Además, incluyen el sexo, la identidad de género, la expresión de género que configuran sus relaciones sociales y percepciones del mundo; concretan que el amor, los afectos y el erotismo hacen parte de esa dimensión.

Mientras que el 81% de los y las docentes titulares coinciden en que la sexualidad es el conjunto de factores psicológicos, biológicos y socioculturales que se inscriben en la identidad de las personas, además consideran que la corporalidad, la identidad de género, la orientación del deseo y las relaciones sociales hacen parte de este conjunto. El 16.2% coincide en que solamente hace referencia a características biológicas, fisiológicas y anatómicas de las personas. Por último, un 2.7% lo reconoce como un saber utilizado históricamente para hablar u ocultar deseos, identidades y expresiones individuales.

En cuanto a lo que los y las docentes consideran que es la educación sexual, el 64,9% coincide en que es un proceso formativo encargado de fortalecer la identidad de lxs educandxs en lo que se refiere a la autoestima, el manejo de emociones y la orientación del proyecto de vida. El 18,9% expresa que es la encargada de formar en relaciones sociales (interpersonales e intrapersonales). El 13,5% menciona que es un proceso exclusivo de las Ciencias Naturales y Médicas para brindar información preventiva. Por último, solo un 2,7% expresó que es un proceso que cuestiona estereotipos, binarismos, el cisgenderismo y la heterosexualidad obligatoria.

Comentan las directivas que la educación sexual se ha enfocado en el cuidado del propio cuerpo y en el respeto los demás cuerpos. Se enfatiza en una educación afectiva, en valores y respeto hacia los demás sin importar sus diferencias. Lo definen como un proceso de permanente orientación hacia niñxs y adolescentes con base en sus necesidades sexuales y en la edad de desarrollo psicosexual en la que estén. Además, el hecho de que el colegio esté cambiando su población de “femenina” a mixta ha priorizado la formación en el respeto y el conocimiento de las diferencias corporales, por ejemplo, que tanto niñas como niños se les educa en qué es y cómo se desarrolla la menarquia.

En cuanto al compromiso con el tema, los y las docentes titulares expresaron en su totalidad que han asumido la educación sexual de forma moderada, comprometida y algo indiferente. El 54,1% la asume con un compromiso moderado, pues a pesar de que no se relaciona directamente con su área hay temáticas que pueden relacionarlas con este campo. El 27% está comprometido directamente pues se relaciona con su área y con sus funciones como docente. Las áreas que resaltaron en este apartado fueron: Ciencias Sociales (4), Ciencias Naturales (2), Educación Artística (2), Español y Literatura (1) y Ciclo Básico (1). Esto es importante pues son áreas en las

que sus propósitos formativos son de énfasis humanístico y que priorizan el análisis de distintos contextos.

Por último, algunos dicen que el proceso es algo indiferente, pues no tiene mucha relación con su área y hay pocas temáticas que pueden relacionarse, las áreas que expresaron esto fueron: Inglés, Matemáticas y Educación Física. Se resalta que no hubo respuestas en las que los y las docentes expresaran que eran indiferentes al proceso en sus funciones como docentes o en las temáticas de su área, lo que quiere decir que de alguna u otra manera la sexualidad está presente siempre.

En el aula, los y las docentes expresaron usar la escala corporal para formar a lxs estudiantes en sexualidad. Los temas que expresaron mayor tendencia fueron las relaciones interpersonales e intrapersonales que se relacionan directamente con el manejo de la convivencia escolar, en la cual pueden presentarse conflictos o distintas formas de relacionamiento amistosas, de compañerismo o sexo/afectivas. El cuerpo como primera escala también tomó relevancia al relacionarlo como un medio de comunicación, como un territorio de experiencias o como un lugar de disputa en el que pueden hacerse evidentes los estereotipos corporales.

Todos estos temas expresan ser trabajados en todas las áreas, aunque algunas en mayor o menor medida dependiendo de la relación temática. Esto deja en evidencia que el cuerpo se convierte en la escala más cercana en la que los y las docentes han podido abordar la sexualidad, pues este es un lugar que está atravesado por experiencias internas y externas o materiales e inmateriales que interesan a la educación sexual.

Los docentes titulares en cuanto a las temáticas que consideran más importantes para educar en sexualidad expresaron son la prevención de violencias, acoso y el respeto por la diversidad sexual. Coinciden que debe ser abordada en todas las edades, tanto en la adolescencia como en la infancia y debe ser transversal en las diferentes áreas. No obstante, comentan las directivas que la transversalización no está como se quisiera, sin embargo, se han encargado de sacar espacios externos para abordar las necesidades de lxs estudiantes que son expresadas por los docentes, estos son el primer canal de comunicación.

Pero este no es un proceso del que se encarguen exclusivamente el cuerpo de docentes directivos y titulares. El colegio ha tenido la oportunidad de trabajar junto a entidades sociales (Nosotras) y sanitarias externas (Secretaría Distrital de Salud y Hospital del Norte) para brindarles talleres, charlas y capacitaciones a la comunidad educativa acerca de educación sexual preventiva sobre temas sobre la menarquía, métodos anticonceptivos y prevención de ITS.

Comentan las directivas docentes que la comunidad religiosa ha manejado la educación sexual a partir de los valores congregacionales establecidos en el Manual de Convivencia, la Coordinación de Pastoral y la Orientación Espiritual haciendo énfasis en la acogida, el respeto y la hospitalidad teniendo en cuenta que se convive en un mundo lleno de diferencias y además tratar de cumplir la normatividad vigente.

Los docentes titulares y directivos evidencian un amplio conocimiento acerca de leyes, sentencias constitucionales y protocolos que promueven el ejercicio y defensa de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en la comunidad escolar. Una gran mayoría conoce la Ley General de Educación, la Ley de Convivencia Escolar, el Directorio de Protocolos formulados por la Secretaría de Educación Distrital (Bogotá) y la Sentencia del caso de Sergio Urrego. Solo un 5,4% expresó no conocer ninguna normatividad.

Esto es importante pues los marcos legales brindan orientaciones preventivas y de promoción, por lo que los docentes conocen el propósito de esta normatividad y han tratado de apropiarse de ella. También, ha sido útil en materia de prevención de Violencias Basadas en Género (VBG) pues gracias a los protocolos brindados por la Secretaría de Educación Distrital los y las docentes han podido actuar y prevenir algunas manifestaciones de violencia, puntualmente, el acoso. Sin embargo, hubo disenso en torno a la funcionalidad de los protocolos pues manifiestan que estos requieren de actualización y seguimiento.

Los y las docentes también se han visto involucrados en relación con las políticas corporales pues expresaron las directivas que no es un secreto que algunos se enuncian desde una orientación del deseo no hegemónica, lo cual no es ningún impedimento para trabajar en el sector educativo. Sin embargo, también lo mencionan porque consideran que esto es algo que queda por fuera de la institución y hace parte de su vida privada, lo cual se comprende como la desexualización de las figuras docentes, según flores (2009):

En las instituciones escolares, existe “una norma no escrita según la cual los docentes no deben parecer personas sexualizadas, una norma que ellos observan en su forma de vestir, pulcra pero impersonal” (Epstein, 2000; 130). [...] En el proceso de desexualización de quienes se dedican a la enseñanza se espera que lleven una vida sexual “ejemplar”, lo que implicaría, según Epstein, “estar casadas/os y, en el caso de las mujeres al menos, tener hijos ya en edad escolar, para cumplir más satisfactoriamente el papel de “guardián moral”, que sirve de ejemplo para los niños y regula las sexualidades de los jóvenes” (2000:137-8). (p. 8).

A veces se han presentado riesgos como “el acoso verbal, la posibilidad de agresión física, las amenazas de acciones disciplinarias o pérdida del empleo, por el sólo hecho de reconocerse públicamente como lesbianas o gays, temores atendibles y que nos expulsan compulsivamente al silencio” (flores, 2009, p. 9), no obstante el colegio con un fuerte trabajo por parte de algunas docentes ha evitado generar y cuestionar estigmas hacia los o las docentes que se enuncian desde deseos no normativos para brindar un ambiente laboral amigable, evitando la discriminación entre pares y reconociendo su papel como educadores.

Mientras tanto, las directivas docentes contaron el trabajo que se ha llevado a cabo con estudiantes que se identifican con un género o deseo no hegemónico, siendo este de acompañamiento y orientación partiendo de la revisión de literatura sobre neurodesarrollo y psicología clínica. Aclaran que se realiza sin estigmatizar a lxs estudiantes, dándoles la libertad en su autodeterminación, pero siempre exigiendo que se realice desde el respeto.

No hay sanciones o normas punitivas en el Manual de Convivencia que les prohíban relacionarse afectivamente de forma no heterosexual, sin embargo, siempre se realiza el la

orientación en cuanto al reconocimiento y esclarecimiento de sus emociones como el amor, el enamoramiento, la amistad, la admiración o el erotismo.

Pero este proceso no ha sucedido sin un trabajo previo. Se resalta la labor de docentes que en los últimos diez años han cuestionado la pasión por la ignorancia, los comentarios violentos sobre formas de expresar y vivir la sexualidad, y además, las relaciones de poder que ponen en desventaja a las estudiantes frente a los docentes en situaciones de acoso. No ha sido fácil expresar a directivas docentes o docentes titulares cuando están promoviendo prejuicios o comentarios malintencionados, pero este trabajo ha dado frutos.

Algunos de los retos comentados por parte de las directivas docentes es la falta de recursos humanos en el tema, pues consideran que su formación no es la suficiente para atender todas las necesidades y temáticas en relación con la educación sexual. Así mismo, los docentes titulares afirman requerir capacitación pues desconocen cómo enfrentar la ignorancia como política sexual de desconocimiento.

Es necesario que todos y todas las docentes sean partícipes de este proceso independientemente de su interés por el campo. También coinciden en la falta de material educativo y mediaciones didácticas para diversificar el proceso formativo en todas las edades, pues este es un apoyo importante para abordar temáticas que no saben representar o evidenciar de forma directa.

Por último, directivas y docentes titulares coincidieron en que las familias deben ser parte de este proceso, pues no es tarea exclusiva del colegio y lxs docentes. El proceso debe apoyarse desde casa, pero lxs acudientes están prevenidos a hablar del tema y no aceptan con facilidad que sus hijxs se estén enunciando desde un marco distinto al cis heterosexual. Por esto se ha trabajado en la comunicación asertiva de padres a hijxs, su miedo a no ser juzgados, la responsabilidad penal hacia la toma de decisiones y la crianza responsable.

Es una obligación de las familias comenzar a romper con los esquemas culturales hegemónicos que se han fortalecido a través el sistema sexo/género, sostienen las directivas. Pero no solo esto, también conocer las concepciones básicas en torno a la sexualidad, por lo que se han dado espacios para trabajar con las familias y solventar las necesidades expresadas por lxs acudientes y las estudiantes.

Un ejemplo de trabajo es acerca de la contextualización de conceptos básicos como sexo, sexualidad, género, identidad de género, orientación y derechos sexuales y reproductivos para solventar dudas y eliminar tabúes. Es así como el lenguaje y la comunicación cumplen un papel fundamental al tratar lo relacionado a la sexualidad, el placer y los cuerpos:

En este sentido, tener en cuenta y lidiar con la inestabilidad e inaprensibilidad del lenguaje del sexo, nos desafía a activar modos de desaprendizaje de las formas normalizadas del imaginar el sexo y el desear, de tramar prácticas educativas que no terminen por dessexualizar el lenguaje del sexo como modo apropiado y aceptado de hablar las sexualidades. (flores, 2022, p. 7).

Lxs estudiantes feminizadas: hábitats, resistencias y (des)encuentros con la norma

“Jugaron a escarbar, a resucitar a sus niñas llenas de rabia, pudor y ansia, creciéndoles en el resplandor del pulso. Y se clavaron un silencio prometedor en el vientre, un elixir curativo de viento huracanado, de incienso especiado, contra la gravedad adulta”
val flores (2017 p. 51)

La población feminizada del colegio ha sido protagonista en algunos escenarios de este trabajo, a continuación se mencionarán dos puntuales. Para el 2021, las estudiantes de grado undécimo Sharon García, Manuela Gutiérrez y Linda Ovalle deciden realizar para su trabajo de grado un artículo investigativo titulado *“Percepciones de las estudiantes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la educación sexual en el Colegio Nuestra Señora del Pilar Chapinero”* producto de observar la necesidad de reforzar su abordaje en el colegio. Para el trabajo, tomaron como población de indagación los cursos de noveno a undécimo (151 personas). La primera pregunta que realizaron fue si en el colegio se ha implementado la educación sexual, un 51% respondió que sí.

Dentro de los temas abordados, se encuentra que en clase se han trabajado temas relacionados con lo siguiente: el cuerpo humano y el desarrollo, salud sexual y reproductiva, habilidades para la salud y el bienestar, inteligencia emocional, relaciones (Intra e interpersonales), violencia y mantenerse segura, sexualidad y comportamiento sexual, valores, derechos, cultura y sexualidad y comprensión del género.

Las estudiantes desde su percepción sostienen que la educación sexual impartida en la institución no se ajusta a las necesidades de ellas (86,1% negativo) y consideran que este tema debe ser impartido por profesionales en el tema (96,7% afirmativo). Adicionalmente realizaron una entrevista a la orientadora escolar en donde ella afirma que el colegio si brinda los espacios para trabajar este tema y resalta la importancia de que sean informados adecuadamente. El trabajo concluye la necesidad de seguir trabajando en la continuidad y permanencia de la educación sexual en el colegio (García et al, 2021).

El segundo escenario es el día de la mujer. Para el 2023 se llevó a cabo la conmemoración del 8M¹⁵ y se observaron una serie de contrastes en el desarrollo de la jornada. De parte de la institución se realiza una izada de bandera con un pliego de puntos que permitieron ver la ruptura del discurso tradicional hacia el actual. Las palabras de la rectoría hacen referencia a las cualidades que representan a las mujeres pilaristas como la felicidad, la ternura y el ejemplo a seguir de la Virgen del Pilar. Por otro lado, la coordinación académica enfatiza en la diferencia como característica política de las sujetas escolares:

Durante la lectura de sus palabras explicita que aunque a las estudiantes ya no les gusta que las feliciten en este día las invita a educar y no a enojarse si un sujeto masculino las felicita. También invita a las estudiantes a cuestionarse y problematizar las diferencias para no homogeneizarlas. Precisa que se debe

¹⁵ Ahora las estudiantes para referirse al día de la mujer utilizan la contracción 8M con el fin de brindarle un mayor sentido político y no de celebración.

reconocer al otro, al diferente, al raro, al *queer* y a todas aquellas identidades que merecen su lugar en la sociedad. Finaliza la lectura pidiendo disculpas públicas por si en algún momento las hizo sentir mal, y de forma simbólica pide perdón en nombre de todos los hombres que con sus actitudes patriarcales, machistas o misóginas hieren y dañan a las mujeres a partir de distintas violencias. (Fragmento del discurso del coordinador académico en diario de campo no. 2 de PPIII. 8 de marzo del 2023).

Puntualiza el docente que la lucha contra el patriarcado es una tarea de todxs, que no es algo exclusivo de las mujeres y que los hombres deben empezar a cuestionarse y derrumbar sus certezas tanto epistemológicas como socioculturales:

PROFA. JOHA: No Diego ¡Qué hermoso! Voy a chillar ... Él me ha dado las gracias por educarlo en estos temas, antes del 2022 la conmemoración era diferente.

D.R.: Sí, fue un discurso con un enfoque diferencial increíble, quedé sin palabras ... ¿Cómo era antes del año pasado el día de la mujer?

PROFA. JOHA: No pues, nos daban rosas, chocolates ... (Cosa que aún sucede, pero ahora se lo cuestionan) ... Y esto ha sido resultado de mi lucha educando a los docentes no solo en las clases, sino en las conversaciones, en las actividades e incluso en la sala de profes. También he logrado cultivar en las estudiantes esto al punto en que con las de once estamos leyendo Cultura Feminicida Mis chinas el año pasado estaban haciendo una comparsa feminista.

D.R.: Se nota que has movido cosas en el colegio. Me siento orgulloso de ti y lo que estás logrando a partir de tus intereses. ¡Te felicito! “¿Esto será enseñar a transgredir como decía la maestra bell hooks? ¿Incomodar para transformar?” – Pienso.

PROFA. JOHA: Ese es mi deber en este colegio, Diego. Llegué para influir en estos temas.

D.R.: Si lo hiciste. –Pienso– Y te admiro un montón, profa. (Fragmento conversacional con la profa. Johanna registrado en el diario de campo no. 2 de PPIII. 8 de marzo del 2023).

Posterior a estas palabras se proyecta un video sugerido por la profa. Johanna Martínez que explica de forma sintética y para todas las edades en qué consiste el 8M y la ruptura de los paradigmas tradicionales de feminidad que establecen características específicas de comportamientos y gustos de las mujeres, haciendo referencia a que ni el rosado, ni las muñecas, ni la docilidad las caracterizan. Por el contrario, las mujeres tienen diferentes expresiones de género y sus gustos o intereses no definen nada. La conmemoración continuó así durante el resto del día:

En la hora de almuerzo observé cómo en este día las estudiantes de varios grados hacían uso de la pañoleta morada. Al acercarme y preguntar el por qué la usaban, mencionaban que era porque se están apropiando de su lucha a pesar de que por el momento, no puedan salir a marchar. Sin embargo, las mujeres e identidades feminizadas de los últimos grados de bachillerato se caracterizan por estar de acuerdo en que ya no quieren ser felicitadas. Ya no quieren chocolatinas. Ya no quieren rosas y flores. Ahora mismo, se está instaurando un pensamiento colectivo para reunirse a cantar “Sin miedo”, guardar un minuto de silencio por las mujeres que ya no están a causa de los feminicidios o crímenes de odio y realizar carteles con frases como “Ni una menos” o “Por las que ya no están”. (Fragmento de diario de campo no. 2 de PPIII. 8 de marzo del 2023)

Esto se ha logrado gracias al arduo trabajo educativo de la profa. Johanna. Quizá su propósito formativo no sea volver feministas a sus estudiantes, pero sí ponerlas a cuestionar sus privilegios y visibilizar las desigualdades a las que son sometidas las mujeres, así como analizar las razones estructurales por las que son violentadas en América Latina. De esta forma se constituye la comunidad estudiantil feminizada del Col. Pilar y estos son algunos momentos en los que repiensan y cuestionan al sistema sexo/género en su entorno escolar.

Sujetxs de sexo/género/deseo: lxs estudiantes de 901 y Décimo

*“Hay tantos niños que van a nacer
Con una alita rota
Y yo quiero que vuelen compañero
Que su revolución
Les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar”*
Pedro Lemebel (2011, p. 221).

Para el desarrollo del proyecto pedagógico se definió trabajar con estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media. En el año 2022, se trabajó con el grupo de estudiantes del curso 901 y en el 2023 con los dos Décimos. A inicio de ambos grados, se solicita el permiso de participación por medio de un [consentimiento informado](#) que los y las responsables debían firmar si autorizaban. Por medio de un taller diagnóstico (ver anexo C), la aplicación de grupos focales (ver anexo D) y las actividades desarrolladas en clase se logró realizar una caracterización en relación directa con los temas planteados en este proyecto pedagógico.

El rango etario de esta población escolar se ubica entre los 14 años a los 17 años, por lo que se hallan en la etapa del desarrollo psicosexual de la secundaria y preparatoria que básicamente agrupa la adolescencia según el modelo humanístico de lxs autores Álvarez y Balsa (2020). No obstante, esto no significa que la etapa propuesta dictamine la verdad universal sobre la identidad, el deseo y el comportamiento de lxs estudiantes. Este trabajo justifica la fluidez de las personas, especialmente de lxs adolescentes puesto que están descubriendo y experimentando.

La población seleccionada se caracteriza por querer tener mayor autonomía e independencia de los adultos (docentes y familia) para poder tener nuevas experiencias, relaciones, personas y retos. Se encuentran en la búsqueda de su identidad sexual, su identidad de género y su orientación del deseo. Comienzan a relacionarse afectiva y eróticamente con otras personas. Su estado anímico puede ser de mucha energía, entusiasmo, y curiosidad, así como también la apatía, la indiferencia o el dolor (Álvarez y Balsa, 2020)

Evidencian la interiorización de ideas relacionadas a los discursos sociales predominantes, por lo que no es extraño encontrar personas con posturas homofóbicas y transfóbicas que han sido internalizadas debido a su familia, los medios de comunicación y otras instituciones sociales. Es por esto por lo que se encuentran en un ejercicio constante de cuestionamiento y crítica hacia esas ideas y en algunas ocasiones, lxs estudiantes que se enuncian de forma no hegemónica prefieren expresar esto solo a sus círculos de confianza y no propiamente a su familia.

Figura 5. *Identidad y expresión de género*



Nota. Tomado de Grupos focales y actividades de aula (2022; 2023).

Durante la intervención, en actividades de clase algunas estudiantes expresaban no compartir la identidad “mujer cisgénero” lo que al llegar al colegio se pensaba sería lo cotidiano pues este es de carácter femenino en transición a ser mixto y con un curso que a simple vista se pensaría es de mujeres en su totalidad. A medida que se obtuvo la confianza de lxs estudiantes, en los grupos focales por medio de la última pregunta todas expresaron su identidad de género y cómo se han venido construyendo en este aspecto.

La mayoría de las personas en los cursos se identifican como mujeres cisgénero y la acompañan con una feminidad hegemónica. Sin embargo hay otras que afirman identificarse con la identidad no binaria, género fluido, agénero o en proceso de *transición* pues desde su construcción individual y la expresión de género que manifiestan diariamente, no se encuentran en los límites de lo masculino o lo femenino. Estas identidades no binarias no son un secreto, sino que sus compañeras y docentes saben la forma en la que se identifican.

Lxs estudiantes no binarixs o género fluidxs afirman expresar su género por medio de su vestuario, sus accesorios y su manera de ser. Además como parte de su construcción subjetiva deciden hacer uso de pronombres, que pueden ser femeninos (ella) neutros (elle/ellx) o masculinos (él) y en algunos casos de un nombre distinto.

El grupo de estudiantes en general respeta la forma en la que se identifican aquellxs estudiantes. Esto evidencia que las aulas no son exclusivamente cisgénero y que la construcción individual del género de la población estudiantil es muy variada, no rígida y dinámica lo que contrasta con cualquier modelo psicológico o médico que dictamina verdades universales sobre el modo de vivir y experimentar el género.

Figura 6. Orientación del deseo



Nota. Tomado de Grupos focales y actividades de aula (2022; 2023).

La categoría de orientación sexual se debate desde los estudios de sexología clínica con una perspectiva humanística pues al enfocar la orientación con adjetivo el sexual se hace referencia a que lo único por lo que se siente atracción son los órganos sexuales y se ha preferido usar el término “preferencia genérica” (Álvarez y Balsa, 2020) haciendo énfasis en que lo que atrae es el género que expresa la persona.

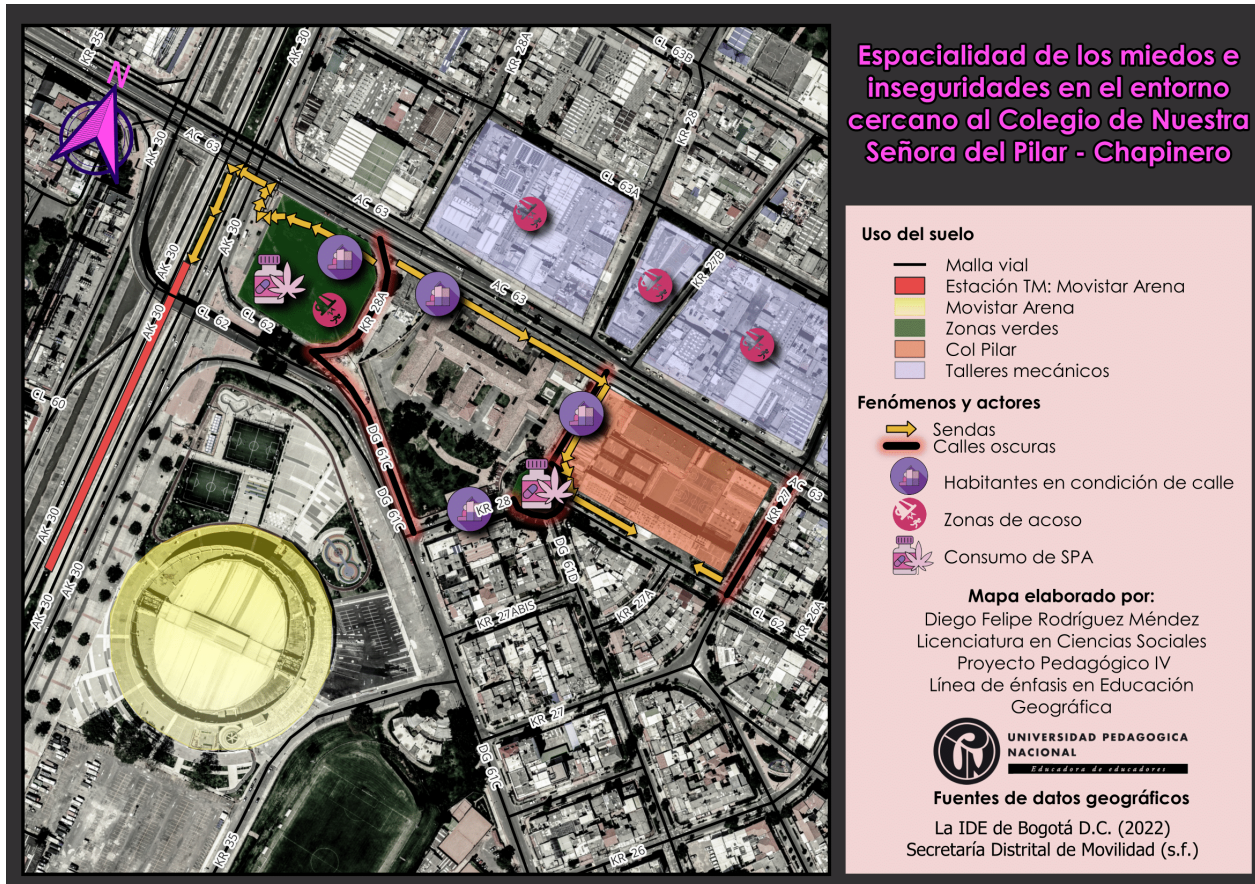
Aunque, por el enfoque de este trabajo, se prefiere utilizar el término orientación del deseo, propuesto por las pedagogías *queer* y que es más amplio y se relaciona de forma directa con lo que expresaron las estudiantes al escucharlas. La orientación del deseo hace referencia a la atracción física, afectiva, emocional y de los placeres que sienten las personas hacia otras con base en sus preferencias o gustos (Sánchez, 2019).

Esto es distinto de la conocida “orientación sexual” porque tiene en cuenta la amplitud del deseo. Deseo de vivir experiencias, deseo de sentir, de emocionarse y de relacionarse con otras personas, lo que queda totalmente de lado y se enfatiza en la atracción sexual más no en el placer y descubrimiento que son características propias de la intimidad y desarrollo de las personas. Con base en esta contextualización, se resalta que fueron lxs estudiantes por medio de sus experiencias que hicieron dar cuenta de la viabilidad de utilizar esta categoría.

Lxs estudiantes expresaron sentir atracción, afecto y placer desde preferencias no heteronormativas y deseos no hegemónicos. Algunas estudiantes dijeron que no sabían específicamente qué personas les atraían, otras en cambio, afirmaban ser lesbianas o bisexuales y contaban sus experiencias personales al relacionarse con otras personas. Un pequeño grupo dijo que no veía la necesidad de encasillarse en una preferencia específica y dijeron que solo les atraían las personas. La variedad de deseos continuaba aflorando con preferencias asexuales, pansexuales, demisexuales y una gran fluidez de deseos, afectos y pasiones.

Habitar los lugares, habitar la ciudad: relación con la ciudad de lxs estudiantes

Mapa 2. Miedos e inseguridades de lxs estudiantes en el entorno cercano al colegio



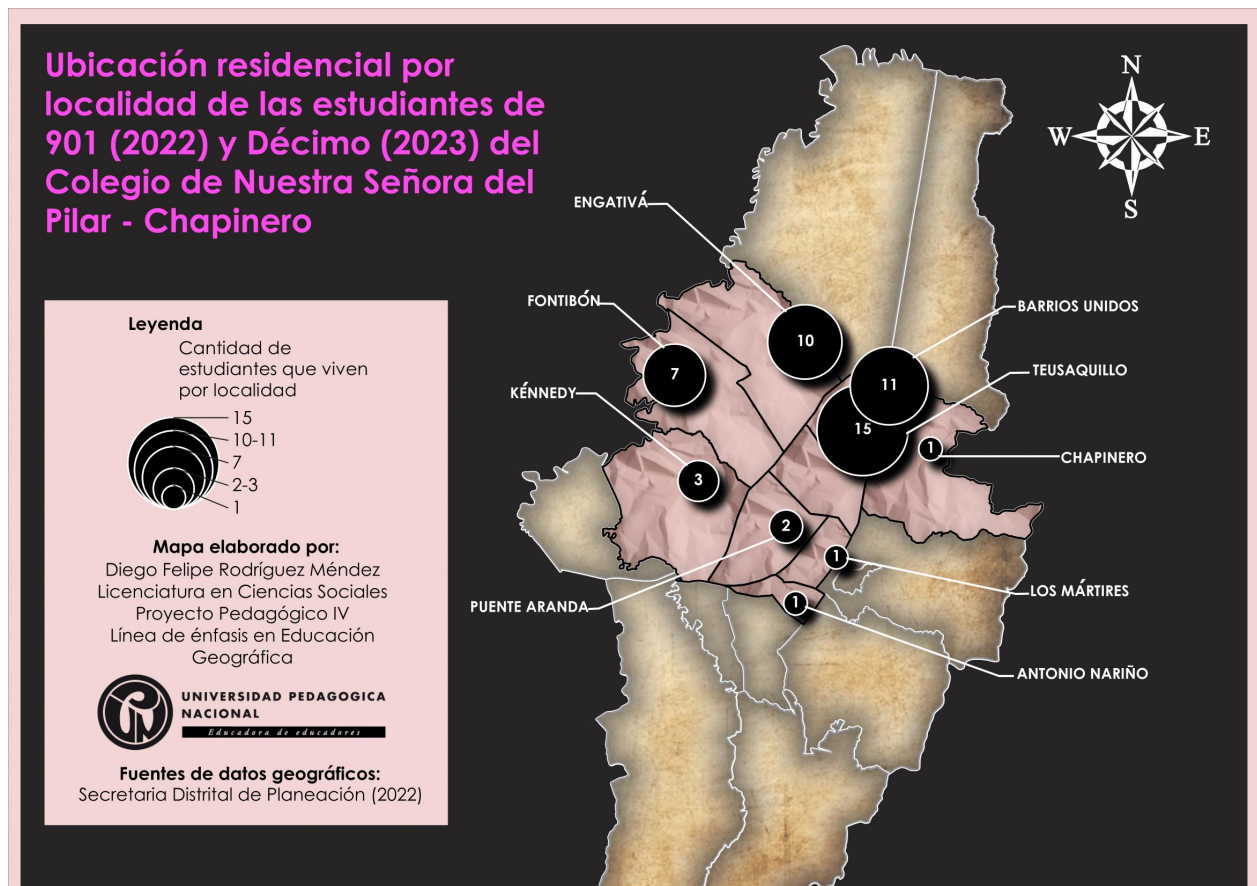
Nota. Elaboración propia hecha en QGIS con base en La IDE de Bogotá D.C. (2022) y Secretaría Distrital de Movilidad (s.f).

Este apartado expone las experiencias de lxs estudiantes al sentir y vivenciar múltiples miedos en el entorno cercano al colegio. A pesar de estar limitando con la calle 63 y cercanías con la carrera 30, los alrededores se caracterizan por tener actores o características físicas que les hace sentir miedo o inseguridad. Los actores que mencionaron son los habitantes de calle, los consumidores de SPA (Sustancias Psico-Activas) y los trabajadores de los talleres mecánicos.

Expresan lxs estudiantes que no pueden caminar tranquilas por las sendas, que están de color amarillo en el mapa, para ir hacia la estación de Transmilenio o llegar a las calles o carreras pues están constantemente con el sentimiento de que algo puede sucederles. Además, narran cómo han sido víctimas de acoso al recibir comentarios, piropos o miradas mal intencionadas. En el que más han sentido esto es en el clúster de talleres mecánicos, espacio que está masculinizado y en el que se ha reproducido una cultura machista y patriarcal. Siendo así, cuando lxs estudiantes pasan por estos talleres, es inevitable que experimenten algún tipo de violencia basada en género (VBG).

Además mencionan que en las noches algunas calles o zonas verdes son muy oscuras y solitarias. En el mapa son aquellas calles señaladas con negro y que resaltan los bordes en color rojo y que les genera miedo. En algunas zonas verdes coinciden varios miedos, lo que los convierte más desagradables. Lxs estudiantes comparten que con base en lo que han visto en los medios de comunicación, saben que estar en lugares con estas características y sumado con espacios solitarios y oscuros las hace mucho más vulnerables y propensas a ser víctimas de una VBG.

Mapa 3. Ubicación residencial por localidad



Nota. Elaboración propia hecha en QGIS con base en Secretaría Distrital de Planeación (2022).

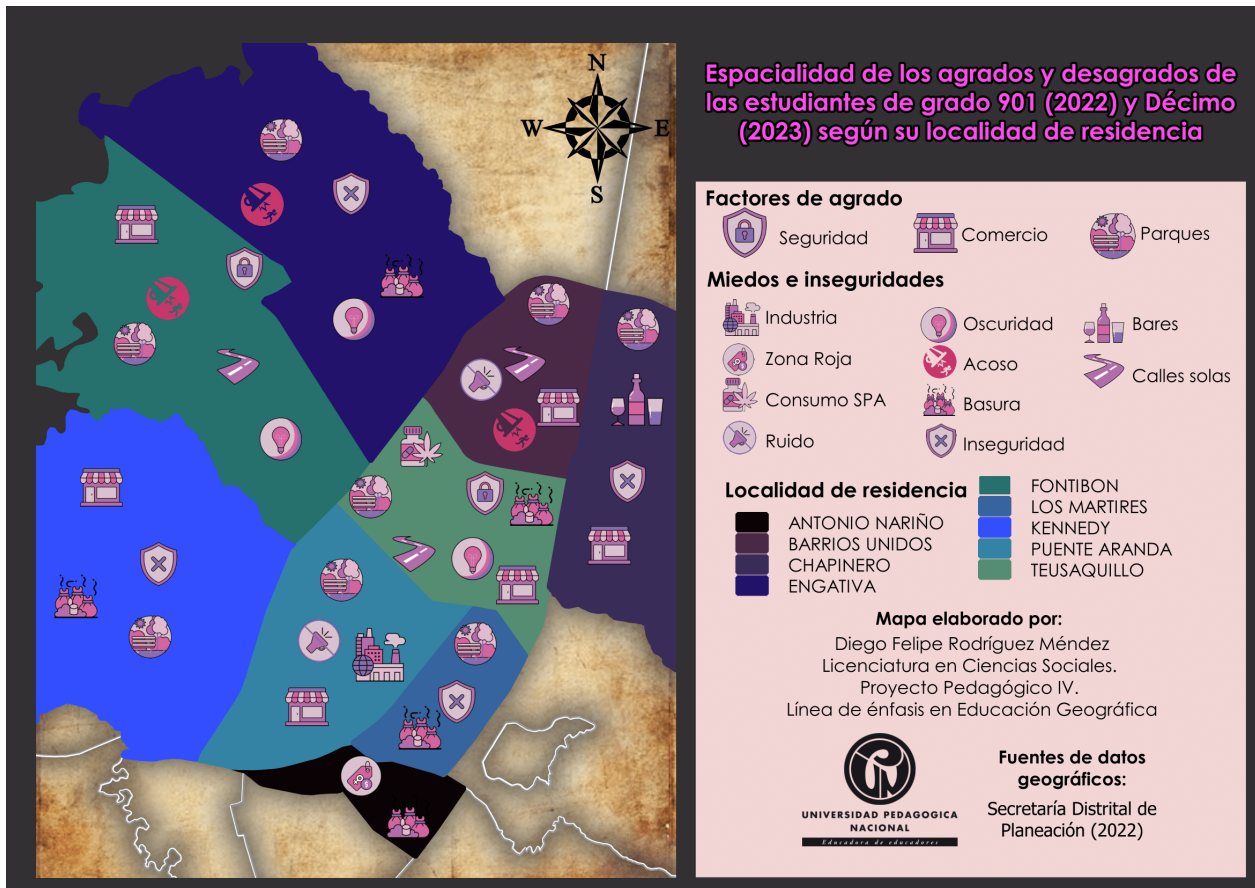
El mapa anterior contextualiza el consolidado de la ubicación residencial de lxs estudiantes del curso 901 (2022) y Décimo (2023) por localidad. Estos datos fueron obtenidos por medio de la actividad de caracterización “¿Cómo es mi relación con los lugares que frecuento?” (ver anexo C). Se realiza con el objetivo de identificar su distribución espacial en la ciudad e identificar si a partir de esta pueden presentarse diferentes experiencias en los lugares que frecuentan.

Este grupo de estudiantes se encuentran focalizadas hacia la zona centro-occidental, pero también están distribuidas por varias localidades de la ciudad, sin embargo, en las que más viven son en Teusaquillo y Barrios Unidos, las cuales se encuentran cerca al colegio. El resto vive en

orden descendente en Engativá, Fontibón, Kennedy, Puente Aranda, Chapinero, Los Mártires y Antonio Nariño.

Es a partir de esta ubicación, que posteriormente se les solicita expliciten cuáles son las características que resaltan del barrio o lugar en el que viven, para que luego mencionen qué les gusta, qué no les gusta, qué las hace sentir cómodas o seguras y qué las hace sentir inseguras o amenazadas. De esta manera se identifican los agrados y desagradados que sienten en sus lugares de residencia.

Mapa 4. Lugares de agrado y desagrado según la localidad de residencia



Nota. Elaboración propia hecha en QGIS con base en Secretaría Distrital de Planeación (2022).

Este mapa expone los lugares de agrado e inseguridades. Por parte de los lugares de agrado llegan a tres puntuales, la presencia de parques o zonas verdes, el comercio y la seguridad. Los parques les brindan tranquilidad y además son agradables a la vista. El comercio permite que las zonas no estén solas ya que siempre hay presencia de personas durante el día. Y la seguridad las hace sentir cómodas al saber que tienen menos de probabilidad de ser violentadas.

En el caso de las inseguridades, se encuentra la inseguridad con la presencia de habitantes de calle, actores delictivos y los robos frecuentes lo que genera un ambiente de miedo. Esto se vuelve más peligroso cuando hay soledad o las calles son oscuras en la noche. Automáticamente

les genera temor porque sienten que alguien podría robarlas, atacarlas, abusarlas e incluso violentarlas. Por esta razón evitan salir solas y prefieren ir acompañadas si se ven en la necesidad de pasar por estos lugares.

Muchxs expresaron distintas experiencias de acoso en el transporte público o en la calle por la manera en la que iban vestidas o por ser mujeres y estar solas, también mencionaron algunas experiencias en torno a situaciones de homofobia que han vivido en el espacio público y cómo esto las ha hecho vulnerables. Por último, se mencionan algunos miedos que dependen de la localidad en la que se encuentren.

Factores físicos como el ruido generado por las industrias o el tráfico (terrestre y aéreo). También, el manejo de basuras, pues consideran que el espacio público al estar lleno de residuos deja de ser agradable a la vista y también genera malos olores. Por último se encuentran los bares y la zona roja que por lo general a sus alrededores o en algunos puntos de la noche, convierten el entorno en uno muy inseguro y se acentúa la presencia de actores delictivos.

Estos factores serán sustentados teórica y geográficamente en la Estación IV en el análisis formal de la información obtenida. De esta forma se evidencia que lxs estudiantes como mujeres cisgénero o personas con identidades no normativas, están expuestas a distintas situaciones de violencia o acoso. Son sujetxs vulnerables con miedo estar y habitar en la ciudad.

2.7. Geografías de lo imaginario en la educación sexual colombiana: balance de la normatividad actual

Colombia posee una amplia normatividad con respecto al tema y está repartida en distintos niveles:

Tabla 3. Normatividad y políticas públicas a nivel nacional y distrital sobre educación sexual

Leyes nacionales y políticas públicas
<ul style="list-style-type: none"> Ley General de Educación (1994); Código de Infancia y Adolescencia (2006); Programa de Educación para la Sexualidad (2008); Ley de Convivencia Escolar (2013); Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (2014); Ambientes Escolares Libres de Discriminación (2016) [NO APLICADO]. (ver anexo E).
Sentencias de la Corte Constitucional y Sentencias de Constitucionalidad
<ul style="list-style-type: none"> T-565/13; T-804/14; T-363/16; T-478/15; C-085 de 2016; T-363 de 2016; T-192/20; T-433/20. (ver anexo F).
Propuestas, políticas públicas y protocolos a nivel distrital sobre educación sexual

- Informe sobre las dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Diversidad sexual en la escuela (2007); Orientaciones para el abordaje de la educación para la sexualidad en Bogotá (2007); Guía de diversidad afectivo-sexual para adolescentes LGBT. Guille en el colegio: El amor y el sexo no son del mismo color (2010); Cartilla didáctica sobre conceptos clave de la diversidad sexual y de género. Respeto por la diferencia en los colegios de la localidad de Chapinero (2011); Propuesta de Lineamiento de la Política Distrital de Sexualidad de Bogotá (2012); Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas (2014); Cartilla #6 educación con equidad desde los derechos sexuales y los derechos reproductivos: herramienta pedagógica para una educación no sexista en Bogotá estrategia para avanzar en la transversalización de la igualdad de género en instituciones educativas distritales (2015); Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (2019). (ver anexo G).

Nota. Fuente elaboración propia (2023)¹⁶

Afirma el medio de comunicación independiente Sentiido (2021) que “Colombia no necesita una ley más de educación sexual, sino aplicar las que ya existen” (párr. 1). Desde el desconocimiento se afirma que la normatividad vigente no es suficiente, pero esto no es del todo cierto, pues Colombia en materia de legislación educativa cuenta con unas leyes y orientaciones curriculares sólidas y estructuradas. Continuando con la idea “La educación sexual no es una clase, es un proceso a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela” (Sentiido, 2021, párr. 9). Esto lo apoya la normatividad pues su abordaje debe ser transversal en el currículo por medio de proyectos institucionales y las asignaturas.

Para garantizar el éxito de este proceso permanente, es necesario que lxs docentes estén informadxs, sin embargo, no todas las instituciones tienen al personal capacitado para realizar dicha labor y se termina relegando a entes externos de salud o a los docentes del área de ciencias naturales lo cual impide su desarrollo adecuado (Sentiido, 2021). A nivel nacional, este es el panorama de una educación sexual fundamentada en lo legislativo pero imaginaria en la práctica.

Sin embargo, en el 2013 aparece la Ley de Convivencia Escolar que va a ser la base en años posteriores cuando se presenten situaciones de discriminación. Esta ley “beneficia a todos los niños y niñas que, por razones de raza, etnia, discapacidad, procedencia socioeconómica, características físicas, orientación sexual y expresión o identidad de género, son víctimas de acoso escolar o persecución institucional” (Martínez, 2016, párr. 6). En esta ley se apoyan diferentes sentencias constitucionales dictadas desde el año 2013 hasta la actualidad.

¹⁶ Esta normatividad y sentencias constitucionales estarán detalladas en los anexos con información sobre sus responsables, lineamientos y aportes para la educación sexual. Este apartado realizará un balance sobre la aplicación de estas normatividades y, qué lleva establecido y orientado para las instituciones educativas de Educación Preescolar, Básica y Media.

Las distintas sentencias expresan la obligatoriedad de implementar la educación sexual, así como de reiterar que está prohibida la discriminación a personas con identidades de género y orientaciones del deseo no normativas. Pero la homofobia no será el único motivo por el que aparecerán estas sentencias, también se deberá a situaciones de discriminación que afectan a estudiantes transgénero, travestis y no binarios que se les ha vulnerado su derecho a expresar su personalidad, sus pronombres y demás atributos de su identidad.

Para el ámbito distrital desde periodos de alcaldía como el de Samuel Moreno (2008-2011) y Gustavo Petro (2014-2016) se han implementado propuestas y programas por iniciativa de algunos docentes. En el primer periodo se observa la creación de cartillas por parte de Colombia Diversa para informar sobre “diversidad sexual” así como los primeros diagnósticos y orientaciones para su aplicabilidad. Durante el segundo periodo, se fundamenta la Política Distrital de Sexualidad, orientaciones mejor fundamentadas y diagnósticos sobre las afectaciones ejercidas a niños, niñas y adolescentes con identidades sexuales no normativas en la escuela.

Otro ejemplo es el caso del profesor Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez que trabaja desde el 2010 en el Colegio Gerardo Paredes IED. En el 2014 comenzó a implementar una propuesta educación sexual para la ciudadanía y con enfoque para la diversidad en el currículo. En el 2017 las tasas de natalidad del colegio cayeron a 0 por lo que le otorgaron el premio *Global Teacher Prize* y es referente nacional en educación sexual (Global Teacher Prize, s.f.).

Para el 2019, en el Distrito se consolida un directorio de protocolos para la atención de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Este directorio fue incluido en los manuales de convivencia de las instituciones educativas, pero también lo recibieron los colegios privados. De esta manera, se encuentran protocolos para situaciones de Violencias Basadas en Género (VBG), la homofobia y transfobia por parte de estudiantes y docentes.

Bogotá, presenta más desarrollo que en el resto del país en este tema, sin embargo, en muchos colegios siguen sin consolidar este proceso aunque estén aplicando la normatividad establecida; además las últimas administraciones distritales no han continuado con la actualización y seguimiento del proceso de manera rigurosa. El camino que tiene la consolidación de una educación sexual sigue siendo largo y difícil. Afortunadamente, la normatividad brinda todas las herramientas para justificar su aplicación, solo hace falta trabajar de manera permanente con todos los actores de la escuela para lograr su éxito.

III Puenteo. Fundamentos geográficos, eróticos e investigativos.



**NORMAL ES UN
PROGRAMA DE MI
LAVADORA
UNO DE LOS
BOTONES DE MI
NAVE ESPACIAL
MI CUERPO ES
DIFERENTE COMO
Y MUERDO A
DESHORA
Y NO SOY UN
HUMANO NORMAL**

**LO SIENTO PERO
YO VENGO DE
MARTE PARA
REGALARTE LO
RARO QUE SOY
NO QUIERO
HETERONORMATIVI
ZARTE
MIRA QUE TIENES
ARTE DONDE VAS
YO VOY**

Normal es un programa
de mi lavadora –
Viruta FTM



III Puenteo. Fundamentos geográficos, eróticos e investigativos

3.1. Otras geografías ... Geografías del género y de las sexualidades: tránsitos y debates

El III puenteo enfatiza en los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos. Este trabajo asume como ruta de interpretación a las geografías del género y de las sexualidades. Dicho campo se caracteriza por tener uno de los desarrollos conceptuales y metodológicos más rápidos en el campo geográfico, pues despegó durante la segunda mitad del siglo XX hasta inicios del XXI. Este apartado menciona algunos momentos relevantes y aportes que realizaron algunxs autorxs desde sus campos para comprender la construcción mutua entre el sexo, género y el espacio. No están desligados o presentan cambios bruscos, como en todo proceso epistemológico, su desarrollo es progresivo, dialéctico y situado.

En la década de los 60, con el reciente auge de los aportes de la primera y segunda ola -en desarrollo- del feminismo, las demandas de las mujeres geógrafas no se hicieron esperar. La geografía se caracterizaba por utilizar enfoques cuantitativos y positivistas interesados en el estudio de las distribuciones espaciales, la insistencia por la objetividad y neutralidad en la investigación, así como la exclusión de temas relacionados al cambio social y el papel de las ciencias humanas (Sabaté *et al*, 1995).

Por medio de la irrupción de la Geografía de la Percepción se inició al primer momento de este desarrollo, la Geografía de la Mujer en el mundo anglosajón (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda) “Solo cuando la Geografía de la Percepción abre las primeras fisuras en el paradigma positivista, se pueden encontrar algunos trabajos iniciales interesados por conocer el comportamiento espacial específico de las mujeres y por estudiar sus imágenes mentales del entorno” (Sabaté *et al*, 1995, p. 29).

La Geografía de la Percepción da un paso importante pero no superó las limitaciones de los enfoques positivistas, pues siguió describiendo patrones, más no problematizando la desigualdad de género. Este episodio visibilizó la vida de la mujer y su acceso limitado al espacio; pero propuso una imagen homogénea de estas. Se destacan algunos trabajos que visibilizan la percepción del entorno privado (la casa) de mujeres en la literatura y su sentido del lugar (Monk y Hanson, 1989; García Ramón, 2008).

Por lo tanto, en la década de los 70, aparecen de forma casi simultánea la Geografía Feminista y la Geografía de Género. Su objetivo es visibilizar la desigualdad entre hombres y mujeres en el espacio, la crítica a la dicotomía entre espacio público y privado, la participación económica de las mujeres y una tímida visibilización de las características de clase, raza y etnia (Monk y García, 1987; Monk y Hanson, 1989; Sabaté *et al*, 1995).

La geografía feminista por su parte, critica la masculinización del discurso geográfico (Ortega Valcárcel, 2000) y la geografía de género denuncia que se “ha considerado a la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo, sin plantear las profundas diferencias que se dan entre hombres y mujeres en la utilización del espacio” (Sabaté *et al*, 1995, p. 14).

Es importante diferenciar los dos campos, porque si bien, en el ámbito anglosajón significan lo mismo (Nelson, 2016) en el Iberoamericano no lo son. Por un lado, la Geografía Feminista rescata los aportes de la teoría marxista. “El materialismo histórico llega a nuestra ciencia tanto a través de las tendencias radicales en Geografía como desde la influencia del feminismo socialista, muy extendido en los movimientos de liberación femenina anglosajona desde los años setenta” (Sabaté *et al*, 1995, p. 32).

El enfoque materialista y el concepto de clase permiten entender la subordinación de la mujer, la participación y relación que tuvo con los mercados durante el siglo XIX y XX en Inglaterra, el análisis del trabajo remunerado en el trabajo doméstico y la crítica hacia la relegación del uso del espacio público para hombres y el privado para las mujeres (Monk y García Ramón, 1987; Monk y Hanson, 1989; Mc Dowell, 1999; García Ramón, 2008).

Mientras que, en la Geografía de Género, se ha utilizado con mayor propiedad en el mundo Iberoamericano y su desarrollo se prolonga hasta finales de la década de los 80. Está influida por la Geografía Cultural y Social que le permite presentar una amplia gama de temas en la investigación (García Ramón, 2008). En este sentido, Soto (2010), expone que el campo prioriza en sus análisis: el género como diferencia, relación social y construcción social.

Con estas premisas, se espera desnaturalizar las dicotomías: público/privado, producción/reproducción, abierto/cerrado, centro/periferia, etc, pues desde las ciencias sociales y la geografía, se ha demostrado que estas no son categorías cerradas, sino al contrario, son fluidas. Del mismo modo, se analizan las relaciones de género como relaciones de poder en diferentes espacios y el sentido de lugar que les es dado en: la casa, el barrio, la comunidad, lugares de ocio, parques, el trabajo y el Estado-nación (Soto, 2010).

Los aportes de Massey (1998) en cuanto al sentido del lugar y su relación con el género lo sustenta de la siguiente manera:

espacio y lugar, los espacios y los lugares, así como el sentido que tenemos de ellos [...] se estructuran recurrentemente sobre la base del género. Más aún, se estructuran sobre la base del género en miles de maneras diferentes, que varían de cultura a cultura y a lo largo del tiempo. Y esta estructuración genérica de espacio y lugar simultáneamente refleja las maneras como el género se construye y entiende en nuestras sociedades, y tiene efectos sobre ellas (p. 40).

Esta afirmación la sostiene por medio de los distintos trabajos que realizó durante su vida como el análisis de las mujeres obreras en Reino Unido, la identidad de género en relación con el lugar de trabajo y la creciente masculinización de las industrias de alta tecnología en Cambridge (Massey, 1998; 2012). Massey explica la cualidad de la fluidez de la identidad, categoría útil de presentar en el siguiente momento de este campo, en el que se presentan cambios teóricos, metodológicos y filosóficos de las ciencias sociales y, también, en el estudio de la geografía.

Estos cambios se dan gracias al giro cultural -en la geografía será expresado como giro espacial- la emergencia de los postulados del postmodernismo, los estudios poscoloniales, los estudios culturales y la evidencia de sujetos sociales que seguían siendo invisibilizados por la geografía. Así en la década de los 90 surgen las Geografías de las Sexualidades. En el mundo

anglosajón surge “la crítica hecha por las mujeres de color en el Norte Global y por mujeres del Sur Global, contra la corriente principal, blanca y de clase media, del feminismo” (Nelson, 2016, p. 28).

Además, hasta el 90 se continuaba generalizando una figura femenina que no contemplaba la variedad de categorías interseccionales más allá de las empleadas comúnmente para describir a las mujeres del norte global. “De esta manera se pensaron nuevamente categorías como la de clase y la de patriarcado, que habían sido muy utilizadas en las geografías que concebían el género como una relación social” (Soto, 2010, p. 227).

La identidad y la diferencia son características primordiales de este campo. Los estudios postcoloniales manifiestan “que el conocimiento está viciado por la condición sexual, pero también por su condición racial y cultural, blanca y occidental” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 452). Así las identidades son diferentes en Asia, África, Latinoamérica y el resto del mundo, por lo que llama la atención el interés por exponer las narraciones de viajeras del siglo XIX y principios del XX en Medio Oriente y zonas de Asia para visibilizar esas diferencias que no son propias de occidente y de un sujeto social blanco y masculino (Soto, 2010).

Además, la influencia de las perspectivas posestructuralistas de Foucault y Derrida, y del psicoanálisis de Lacan y Kristeva, desestabilizan “la verdad universal, el rechazo del ideal de conocimiento científico como objetivo y transparente, así como un enfoque más profundo en el lenguaje, el poder, la identidad y la subjetividad” (Nelson, 2016, p. 30). Conceptos como el de deconstrucción, fluidez, liquidez entre otros, permitieron ingresar a la geografía analizar la identidad y a los lugares desde estas perspectivas para el estudio de la espacialidad, los cuerpos y las sexualidades.

Este campo “entiende la identidad sexual como una categoría cultural de carácter móvil, por tanto, rechaza las divisiones entre heterosexuales, homosexuales y bisexuales” (Prats, 2006, p. 503). El análisis de la escala corporal se vuelve importante para entender las experiencias vividas, percibidas y concebidas de las personas en el espacio social, pues se entiende al cuerpo como un lugar que no es estable (McDowell, 2000).

Sobre el cuerpo se encuentran los trabajos de McDowell (1995) del trabajo corporal y las actuaciones de género heterosexuales en la ciudad. También el de Longhurst (2001) sobre los cuerpos fluidos en el espacio; su trabajo destaca las categorías de abyección, los cuerpos con discapacidad, enfermos, embarazados y envejecidos para comprender sus limitaciones en el acceso al espacio y su conversión en espacios de opresión o espacios de resistencia.

En otra línea, desde la década de los 80 se publicaban las geografías de los hombres homosexuales, sin embargo, en los 90 esto quedó obsoleto y se amplió el margen de análisis. En este tema es pionero el compilado realizado por Bell y Valentine (1995) al identificar que la sexualidad y el espacio se construyen mutuamente. Esto quiere decir que los lugares se producen según la sexualidad presente, así como las sexualidades se producen según los lugares en los que se encuentre.

Otro compilado realizado fue el de Brown *et al* (2007), cuyo principal aporte fue exponer que “la sexualidad -su regulación, normas, instituciones, placeres y deseos- no puede entenderse sin comprender los espacios a través de los cuales se constituye, se practica y se vive” (p. 6). Es evidente que en los espacios existen relaciones de poder que regulan el comportamiento sexual de la población. Sin embargo, otro aporte fue el de comenzar a conceptualizar un espacio *queer*.

El espacio queer rechaza las identidades monolíticas, heteronormativas y homonormativas. Así, se plantea una Geografía *Queer* pues según (Oswin, 2008) muchos gays y lesbianas lo único que querían era que se les considera “normales” para poder seguir con su vida cotidiana como parte del mundo ordinario, ser ciudadanos de bien y aportar a la construcción de nación.

Por lo tanto, trabajar con Geografías *Queer* implica “(re)pensamientos radicales, (re)dibujos, (re)conceptualizaciones, (re)cartografías que podrían (re)hacer cuerpos, espacios y geografías” (Brown, 2006, p. 890). Para entender mejor el propósito de estas geografías, Larreche (2018) expone que:

es importante resaltar que la sexualidad no se reduce a la descripción de sujetos con preferencias sexuales como figuras discretas (homosexualidad, transexualidad, bisexualidad, intersexualidad, entre otras), sino a una yuxtaposición entre una dimensión individual, social y cultural que elucubra tensiones entre discursos hegemónicos y deseos hegemonzados (p. 167).

A pesar de que actualmente este campo tiene más relevancia, las Geografías de las Sexualidades no han tenido el camino fácil. Ejemplo de esto es la experiencia de Bell (2007) al intentar presentar una ponencia titulada *Fucking Geography* (Putá Geografía) para mostrar que al campo le hacía falta explorar temas en relación con las identidades sexuales, los mapas del deseo y los lugares de la sexualidad. Larreche (2018) explica este rechazo:

La sexualidad ha representado un tabú cognitivo siendo un tema “incómodo” en determinadas instituciones académicas, justificado por un cierto temor de las y los autores por ser identificados con aquellas orientaciones sexuales sobre las que investigan, Santos (2016). [...] se invisibilizó o subestimó a la sexualidad como objeto de estudio geográfico, acusado como un tema de dudosa pertinencia epistemológica, usufructo de una geografía machista (Rose, 1993) en el momento de releer la espacialidad o territorialidad desde las tangentes de las sexualidades. (p. 167).

Las geografías de las sexualidades se frenaron por prejuicios morales. De ahí que David Bell cumplió la tarea de transgredir y afirmar que existe una puta geografía que necesita ser explorada, erotizada y follada. Lo mismo sucedió en Latinoamérica al apostarle por una geografía maldita (Silva *et al*, 2013) o una subversiva (Silva *et al*, 2009) que expone aquello anormal, extraño y *queer* que no se ha trabajado de manera rigurosa en el campo.

Actualmente las Geografías del Género y de las Sexualidades no trabajan como campos separados sino de forma mutua y han indagado “El papel destacado de la mujer en las comunidades rurales” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 456), las geografías de diversas latitudes que van desde el Norte Global, las del Sur Global y las Latinoamericanas que exponen un marco interseccional y multidimensional del sistema sexo/género en el espacio (Nelson, 2016).

En este sentido resulta pertinente hablar de Otras Geografías que permitan referirse a “un sinfín de geografías –Algunas nuevas, otras no tanto–, que, desde nuestro punto de vista, no han

recibido la atención que merecen en los textos de geografía humana convencionales, ni tampoco en muchas otras ciencias sociales” (Nogué y Romero, 2006, p. 37).

3.2. Fundamentos (contra)conceptuales

Espacialidad(es), la posibilidad de las diferencias

“Mikonos y Lesbos representaban dos modos opuestos de espacialización política de la sexualidad. Mikonos era homosexual, privatizante, consumista, un banco del dólar rosa, mientras que Lesbos era queer, radical, precaria, vegetariana, colectivista”

Paul B. Preciado (2019, p. 220)

Conviene teorizar cómo el género y la sexualidad se espacializan. Esta espacialidad del sexo y el género ha variado desde las distintas concepciones teóricas pues algunas son de autoras feministas y críticos del género. Posteriormente lo harán geógrafxs y arquitectxs, antropólogxs, filósofxs y sociólogxs parte del giro espacial.

Massey (2012) expone que el espacio está en constante construcción, es abierto y posibilita la aparición de la diferencia. Es material, simbólico y evidencia la construcción del género y las jerarquías sociales que privilegian lo masculino, pero el espacio también lo constituye la sexualidad. Bell y Valentine (1995) analizan los aportes de la teoría *queer*, en especial, los de Judith Butler para interpretar el espacio.

En “*El Género en Disputa*”, Butler (2007) expone un capítulo titulado “Actos corporales subversivos” (p. 173) haciendo referencia a los actos discursivos, performativos y corporales realizados por las personas que se salen del margen hetero centrado que fundamenta debe haber una coherencia entre el sexo/género/deseo, esto lo ejemplifica por medio de experiencias de personas intersexuales, transgénero y mujeres lesbianas *butch*.

Bell y Valentine (1995) interpretan este capítulo y concluyen, existen “Actos espaciales subversivos” (p. 25) “inmorales” como el beso de dos hombres en la calle o una marcha del día del orgullo. “La heterosexualidad de nuestras calles es un artefacto, no un hecho natural, y las marchas del Orgullo, las protestas Zap y otros actos no heteronormativos o antiheteronormativos lo ponen de manifiesto haciéndolas *queer*” (Bell y Valentine, 1995, p. 25) Por esto el espacio realiza actos performativos y discursivos que reproducen la heterosexualidad obligatoria.

Pero esta espacialización no solo acontece en espacios públicos, también en espacios cerrados. La metáfora del *Closet* se espacializa según Sedgwick (1998) al poner en tela de juicio las dicotomías secreto/revelación y público/privado cuando expone cómo las personas no-heteronormadas no están seguras en lugares cerrados y lugares públicos. El closet deja de ser una metáfora para materializar el poder/espacio que define relaciones de poder y opresión en donde los espacios y relaciones espaciales ocultan, borran y niegan experiencias corporales (Brown, 2000).

Sedgwick (1998) expone “Vivir dentro del armario y, por lo tanto, salir de él nunca son cuestiones puramente herméticas: las geografías personales y políticas a considerar aquí son las

más imponderables y convulsivas del “secreto a voces”.” (p. 106). En este orden de ideas, es conveniente enfatizar en que la escala corporal produce espacios y a su vez, es producida por los espacios. El cuerpo comienza a situarse como el creador de complejas geografías que dan significados a los lugares y experimenta situaciones de opresión, en este caso, el armario espacializa la homofobia y la heteronormatividad (Brown, 2000). Por ejemplo, en la escuela pueden encajarse a su vez espacialidades del closet, de opresión y de resistencia.

En este orden de ideas conviene revisar el concepto de *heterotopía* propuesto por Foucault “Este término, que se opone tanto a la *u-topía* (sin lugar) como a la *eu-topía* (buen lugar), indica un espacio otro, «un lugar real en el que se yuxtaponen diferentes espacios incompatibles»” (Preciado, 2021, p. 118). Estos contra-espacios en la escuela se han hecho visibles al tratar de ir en contra de su visión disciplinaria y vigilante. La escuela puede estar en las heterotopías de ilusión y compensación al darle a esta un potencial libertario y transformador (Gallo, 2009).

Preciado (2021) se aproxima a este concepto para fundamentar el de *pornotopía* que se caracteriza por su “capacidad de establecer relaciones singulares entre espacio, sexualidad, placer y tecnología (audiovisual, bioquímica, etc), alterando las convenciones sexuales o de género y produciendo la subjetividad sexual como un derivado de sus operaciones espaciales” (p. 120).

Clasifica estas pornotopías en distintos tipos, conviene enfatizar en los siguientes: *de restricción* y *de resistencia*. La escuela puede ser de restricción, pero también de resistencia al posibilitar las “alteraciones en los modos normativos de codificar el género y la sexualidad, las prácticas del cuerpo y los rituales de producción de placer” (Preciado, 2021, p. 121).

La pornotopía es lo más cercano al concepto de espacialidad *queer* que critica la “obliteración tanto de heteronormatividades como de homonormatividades; una espacialidad en permanente construcción y deconstrucción; que no solamente hablará de pulsiones sexuales, sino que pusiera en cuestión cualquier categoría identitaria de clase, género o sexualidad” (Jiménez, 2019, p. 251). Esto afirma, las personas no tienen identidades fijas o preexistentes y el espacio tampoco lo tiene.

La espacialidad *queer* posibilita la crítica hacia el ideal de inclusión pues “el espacio *queer* se interpretará como las posibilidades de ir más allá de las divisiones limitadas y normales entre hombre/mujer, hetero/homo” (Brown, 2006, p. 890). Lo *queer* en la geografía tiene otros usos como visibilizar “los flujos laborales transnacionales, la diáspora, la inmigración, la salud pública, la globalización, la domesticidad, la geopolítica y la pobreza” (Oswin, 2008, p. 109). Así, un espacio *queer* da herramientas para derrumbar binarismos y examinar a la sexualidad acompañada de la raza, clase y género, aspectos importantes para analizar y problematizar en el espacio educativo.

Esto último visibiliza lo que Soja (2010) ha propuesto como Tercer Espacio “como Espacio Vivido que se caracteriza como multifacético y contradictorio, opresivo y liberador, apasionado y rutinario, conocible e inconocible” (p. 206). Esta definición la concretó después de recibir críticas por parte de académicas como bell hooks, Teresa de Lauretis, Gillian Rose y Gloria Anzaldúa

acerca de cómo debía abordar a lxs otrxs y entender la lucha colectiva para combatir los ejes de opresión (raza, clase y sexo).

bell hooks (1990), propone el margen como espacio de apertura radical retomando sus aportes sobre las luchas que ha realizado y su ubicación social para ir en contra de la opresión por la raza, el género y la clase:

Los espacios pueden ser reales e imaginarios. Los espacios pueden contar historias y desvelar historias. Los espacios pueden ser interrumpidos, apropiados y transformados a través de la práctica artística y literaria. Como señala Pratibha Parma, "la apropiación y el uso del espacio son actos políticos (p. 152).

Esta concepción visualiza el lugar¹⁷ de la resistencia que, aunque esté lleno de marginalidad, siempre tiene la posibilidad liberar de las opresiones que puedan presentarse. Esto lo complementa Teresa de Lauretis, autora que propuso las tecnologías de género¹⁸:

[Estamos buscando] el «otro lugar» del discurso, aquí y ahora, el punto ciego o espacio muerto, o sus representaciones. Pienso en ello como espacios en el margen de los discursos hegemónicos, espacios sociales que se abren camino en los intersticios de instituciones y en los resquicios y las fisuras de los aparatos de poder-conocimiento. (Lauretis, 1987, pp. 111-112 como se citó en Soja, 2010, p. 200).

Llama la atención su propuesta pues, a partir de sus postulados expone que el sujeto social debe ir más allá del binarismo hombre/mujer para evidenciar las representaciones culturales de clase, raza y sexualidad (De Lauretis, 1989). Los espacios muertos retoman la importancia de trabajar por espacios al margen que posibiliten la crítica a las representaciones que manifiesta en su trabajo teórico. Así lo realizan las otras autoras que aportaron a su concepto como Gillian Rose que propone la plurilocalidad para reconocer la diferencia en los lugares y Gloria Anzaldúa el lugar de las mujeres en el espacio del discurso.

Es este el Tercer Espacio, que a simple vista parece no esclarecer su materialidad, sin embargo, este es el lugar que está atravesado por múltiples relaciones de poder, el cuerpo "Puede trazarse un mapa de él, pero nunca podrá ser capturado en las cartografías convencionales; puede imaginarse de modo creativo, pero sólo tiene sentido cuando es practicado y vivido completamente" (Soja, 2010, p. 206).

¹⁷ En este trabajo no teorizo el "lugar" como un concepto clave, sin embargo, su aparición es constante en el desarrollo del trabajo. La categoría de lugar o lugares desde Doreen Massey (2012), pueden ser imaginados o materiales. Los lugares son espacios de encuentro de las relaciones sociales que están en un *locus* puntual y que tienen cuatro características principales: temporalmente no son estáticos, son procesos. Están abiertos y sus fronteras son impermeables. Pueden tener conflictos tanto internos como externos que transforman su composición. Es todo esto lo que le brinda *un sentido del lugar* al estar en contacto con las dinámicas de su(s) interior(es) y su(s) exterior(es) y entablar relación con otro(s) lugar(es).

¹⁸ La teórica feminista Teresa de Lauretis (1989) realizando la interpretación feminista de la Historia de la Sexualidad de Foucault propone las "tecnologías de género y sexualidad" al definir las como producto de las tecnologías sociales. Su ejemplo puntual, el cine, pues representa diferencias sexuales. Así el cine muestra "fragmentos de espacio-tiempo, cambios abruptos de plano, secuencias de sensaciones, diálogos apenas audibles, imágenes borrosas ... que el deseo, encerrado en la sala de montaje, corta, colorea, reorganiza, ecualiza y ensambla" (Preciado, 2019, p. 97). Esto quiere decir que espacializa la sexualidad al montar, producir y difundir cartografías de cuerpos en movimiento

Siguiendo a Ojeda (2018) abordo el concepto de espacialidad porque plantea al espacio no como un telón de fondo, pues el espacio está en constante construcción y permeado por los fenómenos sociales. Esta perspectiva la aporta la geografía crítica al proponer el espacio como productor y resultado de interacciones, relaciones y dinámicas sociales. El género y la sexualidad son ejes primordiales de estas relaciones.

El cuerpo, la geografía más cercana

“Nuestros cuerpos realizan una gran variedad de tareas y placeres. Pueden ser superficies para obras de arte, realizar tareas prácticas, establecer y cimentar identidades, hacer el amor, excretar y rezar”

Robyn Longhurst (2001, p. 12).

Desde la década de los 90, los cuerpos en la geografía han desempeñado un papel fundamental para reconocer las relaciones entre las personas y los lugares. Sin embargo, su inmersión en la disciplina fue debatida porque en las ciencias sociales su concepción estuvo relegada a dualismos como mente/cuerpo, lo cual también permeó el pensamiento geográfico. El cuerpo “se ha asociado implícitamente a términos negativos como "pasión, objeto, no-conciencia, exterioridad, pasividad y feminidad”” (Longhurst, 2001, p. 16).

Se generaliza que la mente es masculina y, por ende, racional, objetiva y crítica. Mientras que el cuerpo es femenino, pasional y emocional, lo que explica su división sustentada en el género. En la geografía, esta división cartesiana se ha hecho evidente cuando los geógrafos blancos y heterosexuales excluyeron a las mujeres de la producción del conocimiento geográfico y a los temas femeninos o de género en sus estudios (Valentine, 2001).

Desde los 90 se cuestiona esta división dicotómica y los temas que están en el mapa de la disciplina para hablar de lugares corpóreos y considerar “subjetividades encarnadas diferentes para comprender espacios y lugares” (Longhurst, 1995, p. 100). Además, se entiende como una escala, no absoluta sino superpuesta y encajada, que encarna el conocimiento y como “la geografía más cercana” (Valentine, 2001, p. 15).

En este momento las geógrafas en su mayoría retoman los postulados de posestructuralismo para exponer un cuerpo discursivo y material (Longhurst, 2001) permeado por el espacio. Por lo tanto, (Valentine, 2001) ha retomado los trabajos de Norbert Elías, Pierre Bourdieu y Michel Foucault para justificar su característica de superficie de inscripción cultural, moral, de leyes sociales e instituciones.

El cuerpo para Elías es uno civilizado al que le fue regulada su expresión corporal y el control de sus emociones y pudor. En Bourdieu, la clase se imprime en el cuerpo por medio de la ubicación social, comportamientos de clase y el gusto social por estilos de vida o cosas materiales. Por último, Foucault expone que el biopoder somete los cuerpos y controla poblaciones enteras, también, que el cuerpo se constituye en el discurso y los regímenes discursivos producen cuerpo.

Dicho lo anterior, McDowell (2000) propone que el cuerpo “Se trata del espacio en el que se localiza el individuo, y sus límites resultan más o menos impermeables respecto a los restantes cuerpos” (p. 59), lo cual da indicios de la inmaterialidad, permeabilidad y fluidez de los cuerpos.

La concepción de performatividad propuesta por Butler (2007) es retomada para dialogar sobre la identidad de los lugares y su papel en la producción de corporalidades, “En lugar de considerar el espacio y el lugar como lugares preexistentes en los que se producen actuaciones, algunos de estos estudios sostienen que las propias actuaciones corporales constituyen o (re)producen el espacio y el lugar” (Valentine, 2001, p. 23).

A pesar de que se ha propuesto la fluidez y permeabilidad del cuerpo, es inaceptable trabajarlos a partir de su volatilidad “Cuando los geógrafos hablan del cuerpo, a menudo siguen sin hablar de un cuerpo que rompe sus límites: orina, sangra, vomita, se tira pedos, se traga tampones, objetos de deseo sexual, eyacula y da a luz” (Longhurst, 2001, p. 35). Se han excluido estas características de los cuerpos pues se considera que no aportan a la producción del conocimiento geográfico, pero no solo estas características sino otros cuerpos.

Estas características permiten exponer el concepto de abyección que hace parte de la materialidad de los cuerpos, sus límites rotos y cuerpos otros que facilitan comprender su relación con el espacio, por ejemplo, los cuerpos con VIH o los atravesados por la guerra:

Las personas cuyos cuerpos se consideran desordenados o fuera de control (discapacitados, embarazadas, lactantes, sucios, maricones, gordos, ancianos, pobres) suelen ser marginados como portadores ilegítimos de conocimientos geográficos [...] La abyección es el afecto o sentimiento de ansiedad, aversión y repugnancia que el sujeto tiene al encontrarse con ciertas materias, imágenes y fantasías -lo horrible- a las que sólo puede responder con aversión, náusea y distracción (Longhurst, 2001, pp. 41-45).

Estos cuerpos son excluidos y segregados del espacio público, pero también se puede comprender los patrones de movilidad y acceso de esos cuerpos en distintos lugares de la ciudad. Estos son vistos como “cuerpos maleducados” que se niegan a ser “normales” pero que inevitablemente se juntan, mezclan y entremezclan con otros cuerpos en la ciudad.

La abyección es solo una de las características de los cuerpos que posibilitan su ubicación en el espectro social. Los cuerpos poseen características de clase, edad, raza, sexualidad y género que definen las identidades y diferencias corporales que pueden constituir la base de la exclusión/opresión y ser lugar de lucha/contestación (Valentine, 2001) También es el lugar de distintas experiencias de vida al expresar feminidades y masculinidades hegemónicas y disidentes (Despentes, 2018). Esto es lo que se ha denominado interseccionalidad:

La interseccionalidad investiga cómo las relaciones de poder interseccionales influyen en las relaciones sociales en sociedades marcadas por la diversidad, así como en las experiencias individuales de la vida cotidiana. Como herramienta analítica, la interseccionalidad considera que las categorías de raza, clase, género, orientación sexual, nacionalidad, capacidad, etnia y grupo de edad -entre otras- están interrelacionadas y se conforman unas a otras. La interseccionalidad es una forma de entender y explicar la complejidad del mundo, de las personas y las experiencias humanas. (Collins & Bilge, 2021, p. 17).

Los cuerpos se permean a partir de estas relaciones de poder que pueden ser igualitarias u opresivas y dichas relaciones se materializan en el espacio, por esto la interseccionalidad posibilita ver los cuerpos como algo múltiple, fluido y situado en espacios concretos. Los cuerpos marcan distintas experiencias en los lugares y a partir de las diferencias corporales surgen los prejuicios, la discriminación y la opresión social (Valentine, 2001).

Dentro de las características sexuales y genéricas del cuerpo, las geógrafas también han debatido el binarismo sexo/género pues se ha generalizado que el primero es biológico y el segundo es social, sin embargo, la postura esencialista de que los cuerpos tienen características naturales y fijas (sexo) y otras sociales (género) ha sido debatida, pues lo que se considera “hombre/mujer” o “masculino/femenino” varía históricamente y en distintos contextos culturales.

Esto ha perpetuado la idea de que solo hay dos cuerpos posibles, es decir, cuerpos masculinos con pene y cuerpos femeninos con vagina (Butler, 2002; 2007). Así, desde estas posturas se concluye que tanto el género como el sexo son de carácter social, no esencial ni natural. Así en la geografía se ha visibilizado que los cuerpos son sexuados, no son naturales, sino que están contruidos por los entornos co-producidos que habitan (Longhurst, 2001).

Estos cuerpos se ligan a lo que Gayle Rubin (1986) denomina el sistema sexo/género que es “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el que se satisfacen estas necesidades humanas transformadas” (p. 30). Este sistema inscrito en el cuerpo favorece las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, pero también entre cuerpos hegemónicos normativos y disidentes o abyectos que finalizan en situaciones de violencia, discriminación, exclusión y segregación.

La norma [cis]heterosexual regula la importancia que la sociedad le da a ciertos cuerpos, o como lo propone Butler (2002), aquellos cuerpos que importan “Estos esquemas reguladores no son estructuras eternas, sino que constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan” (p. 36) mientras que aquellos que son abyectos muchas veces ni siquiera son considerados cuerpos, pues sus características no-normativas no importan en la sociedad.

En los recientes estudios geográficos sobre el cuerpo, se ha coincidido en que no hay un solo tipo de cuerpo, al contrario, es necesario hablar de cuerpos producidos por el espacio y que producen espacio con características interseccionales y situados en espacios concretos.

El reconocimiento de esta escala es una “posible vía para mejorar las relaciones sociales, culturales y económicas. Estos geógrafos reconocen cada vez las relaciones sociales, culturales y económicas” (Longhurst, 2005, p. 97). Por lo tanto, este trabajo promueve la concepción de un cuerpo que no es estático, que es interseccional y además la geografía más cercana para comprender las relaciones de poder desiguales y las inscripciones sociales obligatorias que se evidencian en el aula escolar.

Estando en el aula, el cuerpo es evidencia de las *Vastedades Espaciales* que hacen referencia a la profundidad e intensidad de las experiencias interaccionales (Sepúlveda, 2009). La educación

debe permitir el movimiento libre de los cuerpos en el aula y situarlos en un margen como espacio de apertura radical.

¿Una historia de la sexualidad?

“Las sexualidades se parecen a las lenguas: son sistemas complejos de comunicación, invención y reproducción de la vida. Como las lenguas, las sexualidades son construcciones históricas con genealogías específicas e inscripciones bioculturales”

Paul B. Preciado (2022a, p. 28).

Para este apartado, se contextualiza la sexualidad como historicidad y dispositivo social en Occidente durante algunos momentos transcurridos desde el siglo XVI hasta la actualidad. Foucault (2011) no narra las costumbres o prácticas sexuales de las personas a lo largo de la historia, por el contrario, plantea una historicidad del modo en que el sexo entró en el discurso y se vinculó como dispositivo social de saber/poder/placer.

Esto quiere decir que la sexualidad se convierte en un dispositivo social que agrupa fuerzas y tecnologías que permitieron a la sociedad producir saberes y verdades en torno al sexo y el placer. La sexualidad no es una verdad biológica, sino que posee conceptos sociales amplios “El siglo XVII sería el comienzo de una edad de represión, propia de las sociedades llamadas burguesas, y de la que quizá todavía no estaríamos completamente liberados” (Foucault, 2011, p. 17).

Foucault plantea la “hipótesis represiva” proponiendo que la sexualidad como saber era controlada por medio del discurso, es decir se definía en dónde, cómo y con quién hablar de ella. La hipótesis plantea que la represión a la que se sometió la sexualidad no es lo único que hace parte de su historia, aunque esta idea ha sido discutida desde otras perspectivas teóricas e históricas pues la represión si ha sido parte fundamental de la sexualidad.

El trabajo desarrollado por Muchembled (2008) refuta esta hipótesis pues sus planteamientos hacen referencia exclusiva a los siglos XVII y XIX, es decir que no menciona lo que pasaba con este dispositivo ni antes ni después de los tiempos mencionados. Foucault (2011) identifica cuatro paradigmas represivos a lo largo de estos siglos: la histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización del sexo de las infancias, la confesión de conductas anormales y la patologización del placer y el deseo.

La represión la ejecutan diferentes instituciones sociales: la jurisprudencia, la medicina, el ejército, la educación y la religión. Estas son las encargadas de regular el saber de la sexualidad y a su vez, clasificar aquello que se considera normal (familia burguesa, matrimonio monógamo, sexo con fines reproductivos, heterosexualidad ...) y anormal (la poligamia, el sexo con fines placenteros, la homosexualidad, el burdel, ...).

En consecuencia, aparece el poder sobre la vida y el cuerpo que se van a denominar biopoder y biopolítica. Expone Foucault (2011) que el biopoder surge en el siglo XVII y su propósito principal es el adiestramiento del cuerpo para integrarlo a sistemas de control eficaces y económicos. La biopolítica aparece en el siglo XVIII para definir al cuerpo como el soporte de

procesos biológicos que se expresan en las tasas de natalidad y mortalidad, la salud pública y la longevidad. Esto en conjunto ha sexualizado al sujeto moderno y le brinda al Estado, la familia y la iglesia el poder producir subjetividades sexuales.

Sus objetivos fueron controlar los cuerpos y sus prácticas, de ahí que ciencias como la demografía y la medicina dispongan de indicaciones para que la población sepa que es lo adecuado e inadecuado que pueden hacer en materia de sexualidad, y lo que deriva de ella, es decir, comportamientos, emociones, el deseo y el placer. Además, la biopolítica debe pensarse como “un sistema complejo de estructuras reguladoras que controlan la relación entre los cuerpos, los instrumentos, las máquinas, los usos y los usuarios” (Preciado, 2022a, p. 102).

El biopoder y la biopolítica serán retomados más adelante, pues se entiende que estos han tenido variaciones importantes después del siglo XIX. Para esto, se va a retomar la periodización que Muchembled (2008) y Preciado (2020; 2021; 2022a) realizan de la epistemología sexual en Occidente. En el caso del primero, se mencionan los momentos más importantes de la trayectoria entre el siglo XVI y la segunda mitad del XX. Con el segundo, desde la Primera y Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y las dos décadas transcurridas del siglo XXI.

El trabajo de Muchembled (2008) inicia desde el Renacimiento en el siglo XVI y cita a Norbert Elías para sustentar el proceso de civilización e individuación. Desde este siglo se comienzan a dejar costumbres de la Antigüedad y el Medioevo respecto a la sexualidad, y comienza a ser relegada al ámbito privado y con una fuerte carga moral motivada por el cristianismo.

A partir de 1800 la cortesía se convierte en la norma. El proceso de individuación continúa acentuándose para controlar las pulsiones y dividir al mundo en dos espacios, el público y el privado. Además, la sexualidad ahora es regulada por la medicina y jurisprudencia. De este modo, se generaliza una sexualidad que debe ser patologizada y se recomienda a la población no ejercerla en exceso y categorizar la homosexualidad como una enfermedad a partir de 1870 (Foucault, 2011).

Este último episodio antes de iniciar el siglo XX deja como resultado algunas dicotomías fuertemente definidas como heterosexual/homosexual, hombre/mujer, normal/anormal. Aunque a partir de 1900 surgen algunas rupturas para dar inicios a una revolución del sexo. “El desarrollo del uso del maquillaje, de las tinturas para el pelo en la década de 1920, el culto del cuerpo, de la juventud y la esbeltez son otros tantos signos de un deseo de amar y ser amado también, que se afirma cada vez más” (Muchembled, 2008, p. 302).

El trabajo de Muchembled (2008) concluye con la herencia de los *sixties*. Los sesenta se recuerdan por el surgimiento de las contraculturas y la revolución sexual que acontece en Europa y en América del norte. Se visibilizan las luchas de los sectores LGBT+, salen a la luz los resultados del informe Kinsey y la lucha de las mujeres por la conquista del orgasmo femenino.

Desde la perspectiva de Preciado (2022a) el saber de la sexualidad toma en cuenta las tecnologías de poder contemporáneas para definir un régimen farmacopornográfico en la década del 50 del S. XX. Luego de la Primera Guerra Mundial “La reconstrucción prostética del cuerpo masculino marca el paso de una economía de guerra a una economía del trabajo” (p. 141). La

medicina espera que por medio de prótesis se reconstruyan aquellos cuerpos amputados por la guerra, luego estas prótesis e intervenciones médicas tendrán otros usos en la sexualidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial suceden dos puntos de ruptura para la sexualidad, la invención de la píldora anticonceptiva en 1951 y la conceptualización del género (Preciado, 2020). Así se fundamenta un régimen posindustrial, global y mediático, el régimen farmacoponográfico “tomando como referencia los procesos de gobierno biomolecular («fármaco-») y semiótico-técnico («-porno») de la subjetividad sexual” (Preciado, 2020, p. 31).

Este régimen va a funcionar gracias a lo que el autor denomina la sexopolítica o sexo-poder:

El sexo entra a formar parte de los cálculos del poder, de modo que el discurso sobre la masculinidad y la feminidad y las técnicas de normalización de las identidades sexuales se transforman en agentes de control y modelización de la vida. (Preciado, 2020, p. 58)

Se fundamenta un contexto somatopolítico por medio de tecnologías del cuerpo como la biotecnología, la cirugía y la endocrinología, y de formas de representación como la fotografía, el cine y la televisión. “es la era de las tecnologías blandas, ligeras, viscosas, de las tecnologías gelatinosas, inyectables, aspirables, incorporables” (Preciado, 2020, p. 64).

En la era farmacopornográfica deviene la producción de subjetividad sexual e influye de forma camuflada en la vida de las personas. “la sexualidad no puede funcionar sin la circulación de una enorme cantidad de flujos semiótico-técnicos: flujos de hormonas, flujos de silicona, flujos digitales, textuales y de la representación...” (Preciado, 2020, p. 89). Este régimen se levanta sobre las ruinas de la Segunda Guerra Mundial y se desarrolla durante la Guerra Fría hasta la actualidad:

No hay dos sexos, sino una multiplicidad de configuraciones genéticas, hormonales, cromosómicas, genitales, sexuales y sensuales. No hay verdad del género, de lo masculino y de lo femenino, fuera de un conjunto de ficciones culturales normativas. (Preciado, 2020, p. 184).

El inicio de milenio trae innovaciones teóricas y políticas dadas por el feminismo, el movimiento de liberación negro, la teoría *queer* y el movimiento transgénero. Pero no todo es perfecto, pues por parte del discurso médico, aunque se eliminó la patologización de la homosexualidad, la transexualidad sigue siendo categorizada como disforia de género (Preciado, 2020).

Ejemplo de esto, las múltiples dificultades que atraviesan las personas transgénero para realizar sus procesos de transición, o para las personas no binarias lo referente a lo legislativo y médico. La condición disfórica de estos cuerpos se generaliza en una escala planetaria, sin embargo, estos cuerpos resisten a la subalternidad epistémica a la que son sometidos, viven en un: “*Dysphoria mundi*” (Preciado, 2022b, p. 22).

En las dos décadas transcurridas de este milenio se han manifestado otras formas de revolución sexual y permiten entender diferente la siguiente premisa “un individuo = un cuerpo = un sexo = un género = una sexualidad” (Preciado, 2020, p. 91):

El movimiento transexual y transgénero está adquiriendo a la vez visibilidad cultural y reconocimiento legal. Las prácticas de disidencia sexual comienzan a generar posiciones asintóticamente distantes tanto de la heterosexualidad normativa como de los códigos dominantes

de la masculinidad y de la feminidad. La estética *gender fluid* se extiende entre los niños y adolescentes y aumentan las demandas de reconocimiento legal de las identificaciones de género no binario. Aparece una nueva generación que rechaza identificarse con los modelos tradicionales de pareja monógama y afirman la práctica del poliamor. Las redes sociales y las aplicaciones se constituyen en el primer espacio relacional. (Preciado, 2022a, p. 22).

Por lo tanto, según Preciado (2022a) “la sexualidad no puede reducirse ni a la diferencia sexual ni a identidad de género. La sexualidad se define acá como una política corporal, una estética del gesto, una ética de la relación” (p. 28). Esta es una historia de la sexualidad. Una que no se caracteriza por especificar momentos y prácticas, sino como conocimiento y que se relaciona con el contexto, dispositivos sociales y tecnológicos que permean y modifican la subjetividad sexual.

Sexualidad como dimensión (espacial) de la identidad humana:

“Creo que me gustan las personas. Cualquiera. De verdad. Desde que me parezca linda, desde que me trate lindo y desde que se sepa vestir bien y le guste Harry Styles. Y creo que a veces no me gusta explicarlo porque no lo siento necesario como decirle a todo el mundo. Siento que tampoco es tan necesario salir del closet”

Grupos focales: estudiante 901 (2022)

La sexualidad se ha asumido únicamente como sinónimo de genitalidad o coito, lo que produce que al abordarla tengan “dificultades para hablar del tema de manera natural y manejar apropiadamente, sin malicia, las cuestiones que se asocian con ella” (Vargas, 2007, p. 2). Este prejuicio se ha dado por las interacciones sociales que la han significado con relación al sexo, y se deja de lado la amplitud del concepto, siendo el más adecuado el acordado por la OMS (2004, como se citó en Vargas, 2007, p. 55):

... un aspecto central del ser humano que involucra el sexo, la identidad y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se experimenta y se expresa en los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Aunque la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas son siempre experimentadas o expresadas. En la sexualidad influye la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos y religiosos. (p. 3).

La sexualidad depende del contexto sociocultural, espacial y temporal, lo que la convierte en una confluencia de factores más que una verdad biológica o social. Por consiguiente, en el desarrollo de la sexualidad intervienen tres procesos puntuales que se clasifican en: biológicos, socioculturales y psicológicos.

Los procesos socioculturales corresponden a “esas características y comportamientos que socialmente se definen como propios de uno y otro sexo, al igual que a las normas que regulan las expresiones de la masculinidad y la feminidad” (Vargas, 2007, p. 12). Estos hacen referencia explícita al género y el sexo como discursos sociales y performativos que se construyen con base en lo que en las actuales sociedades sexistas esperan de los sujetos al estar permeada de la [cis]heterosexualidad obligatoria.

En los procesos psicológicos intervienen las cogniciones, las motivaciones, las necesidades psicológicas, las emociones y los comportamientos eróticos (Vargas, 2007). En estos procesos es donde lo espacial hace presencia, pues el cuerpo modela las emociones, las sensibilidades y lo erótico según los lugares que habite. Por esto, se realiza un acercamiento desde la política cultural de las emociones, la geografía de las emociones, la co-producción de cuerpos, espacios y sexualidades, la orientación del deseo y la eroticidad/erotismo.

Desde el Giro Emocional, Sara Ahmed (2015) ha sostenido que las emociones son lenguajes y sistemas comunicativos constituidos culturalmente y los afectos son intensificaciones difusas a su vez que sistemas comunicativos, ambos moldean las superficies de los cuerpos y la autora no les da una diferencia significativa. Se debaten los modelos psicológicos, pues las emociones no son exclusivamente del interior sino que se influyen por el mundo, se mueven, forman vínculos y se pegan con otros cuerpos.

Ahmed (2015) se pregunta, ¿qué hacen las emociones? Para responder que “las emociones funcionan al trabajar a través de los signos y sobre los cuerpos para materializar las superficie y fronteras que se viven como mundos” (p. 287). Por esto expone varias emociones y cómo se inscriben en los cuerpos, sin embargo para esta ocasión se hará énfasis en las siguientes: el odio, el miedo, la repugnancia y los sentimientos *queer*.

Para el odio, se habla de cuerpos odiados. El odio es una emoción intensa que implica estar en contra de; por medio de la acción y el lenguaje se suprimen cuerpos. El miedo en cambio se siente de forma distinta pues implica condiciones de espacio y movilidad. El miedo hace que los cuerpos encojan su tamaño, ocupen menos espacio y se alejen del objeto amenazante. La repugnancia implica repulsión y depende del tacto y proximidad con cuerpos abyectos lo que produce espacios pegajosos o viscosos que incomodan.

Los sentimientos *queer* por su parte cuestionan las emociones (hetero)normadas que se interiorizan e imprimen en los espacios y cuerpos “Como ha sostenido Gill Valentine, la “heterosexualización” de espacios (...), se naturaliza debido a la repetición de diferentes formas de conducta heterosexual” (Ahmed, 2015, p. 228). Por esto se plantea que los sentimientos *queer* en un principio son de incomodidad, pues los cuerpos *queer* no encajan y no se movilizan con facilidad en el espacio social. Precisamente esta incomodidad es la que motiva estos cuerpos a resistirse.

Una vez logran la resistencia, los sentimientos *queer* se expresan de forma placentera. Los placeres se espacializan cuando “abren los cuerpos a otros mundos a través de la apertura del cuerpo a otras personas. Así, los placeres pueden permitir que los cuerpos ocupen más espacio” (Ahmed, 2015, p. 253). Los cuerpos se expanden y habitan con comodidad los espacios, pero además, garantizan sus derechos y pertenencia. Este placer no hace referencia solo a la intimidad sexual, también se refiere a la euforia colectiva o las marchas para ocupar espacios públicos y cerrados.

A partir de los conceptos de Sara Ahmed, el Giro Emocional toma relevancia en las ciencias sociales, entre ellas, la geografía. La geografía de las emociones “trata de entender la emoción - experimental y conceptualmente- en términos de su mediación y articulación *socioespacial*”

(Bondi et al, 2007, p. 4), en pocas palabras, espacializa la emoción, y se logra por medio de la indagación de las superficies, límites y fronteras de los cuerpos fluidos y permeables.

Expone Jones (2007) “Si todos somos vastos depósitos de experiencias emocionales y espaciales pasadas, la espacialidad de lo humano adquiere un alcance y un significado aún más profundos.” (p. 206). Por esto, comienza a ser evidente la relación entre espacios-emociones o lugares-sentimientos. En esta parte enfatiza en la espacialidad del miedo que es experimentado principalmente por cuerpos feminizados y disidentes del sexo/género/deseo (Despentes, 2018).

En el contexto latinoamericano expone Soto (2013), el miedo es espacial cuando en el lenguaje se clasifican lugares según el sentido de peligro que se tenga de un espacio público o un espacio cerrado. Estos son algunos ejemplos sobre cómo se espacializan las emociones y cómo se observa, están directamente ligadas con la experiencia corporal y la producción de espacios.

Ahora conviene abordar el concepto de orientación del deseo. Desde el psicoanálisis, el deseo ha sido un tema complejo de abordar, sin embargo, es clara la diferenciación que realizan de este con relación a la ‘orientación sexual’ pues “Cuando el deseo se cualifica como sexual se impone como requerimiento necesario la distinción entre varón y mujer” (Martínez, 2021, p. 131). Esto explica que aborda subjetividades no binarias y además, no es únicamente sexual, es decir, ligado a los encuentros íntimos.

El deseo expone Ariel Martínez (2021) es una superficie corporal vibrante que incluye las fantasías, los dolores, los anhelos, los riesgos y los placeres que lo caracteriza como flujo difícil de contener en una categoría estable como la de ‘orientación sexual’. Hablar de una orientación del deseo es entender que este es *queer* pues “las identidades están (des)ordenadas, y por las notables y continuas formas en que cambian” (p. 141). Esto se configura como un llamado a dejar de categorizar de forma estable y monolítica las distintas formas que adopta el deseo.

Por esto desde las pedagogías *queer* se contempla este paisaje desde el cual “Las nuevas generaciones legitiman la fluidez en la que se mueve la identidad o el deseo” (Sánchez *et al*, 2016, p. 66), dado que no es extraño que algunxs niñxs o jóvenes expresen no encajarse en un deseo fijo, estén constantemente des/identificándose (Preciado, 2020) y sientan a su ritmo los erotismos.

En este orden de ideas, conviene hablar de la eroticidad. La eroticidad es entendida como el cuestionamiento hacia la deseabilidad que expresan los cuerpos en las aulas escolares, como se configuran espacios de atracción y de placer entendiendo que están llenas de seres sexuados (flores, 2019). Atendiendo a lo que reafirma Britzman (2016b) “los placeres del deseo, esa cosa llamada amor, sean considerados en sus propios términos” (p. 59), para no negar que la sexualidad y la eroticidad están presentes en los espacios y cuerpos escolares.

Aunque, también sostengo que es necesario comprender lo erótico desde otras perspectivas. Entiendo lo erótico como “Una pulsión vital que nos arrastra a una curiosidad subversiva para discutir el orden establecido. Una fuerza deseante y un modo de afectación con el conocimiento y con los cuerpos” (flores, 2019, p. 4). Lo erótico también es la fuerza que permite resistir a la

normalidad exorbitante, a la [cis]heterosexualidad obligatoria y la binariedad identitaria, fuerza que están ejerciendo lxs actuales cuerpos estudiantiles de las escuelas.

El trabajo propone abordar una propuesta de educación en la sexualidad que priorice su dimensión sociocultural y espacial al indagar sobre la ubicación social de lxs sujetxs, sus desigualdades, sus experiencias corporales y sus emociones. Esta concepción de sexualidad reivindica el papel de la interseccionalidad, la subjetividad/identidad sexual, la orientación del deseo, las geografías emocionales y el erotismo desde la intimidad y como fuerza vital para interactuar con el mundo.

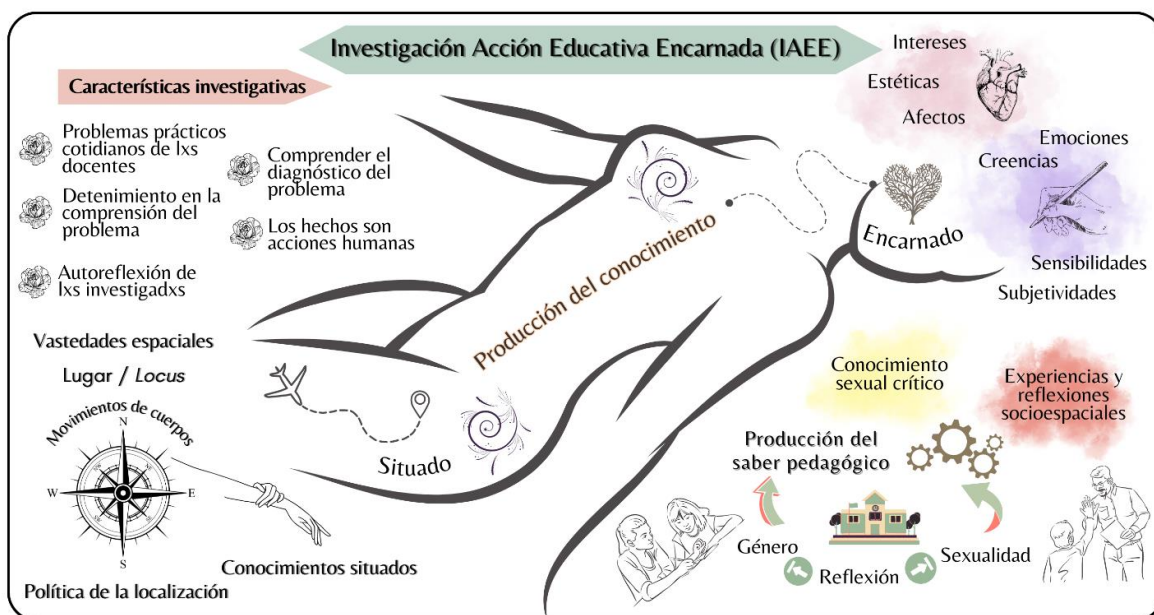
3.3. Coordenadas metodológicas: Hacia una Investigación Acción Educativa (IAE) desde los conocimientos situados y una política de la localización

“Por eso es muy importante observar que la sexualidad no solo se debe pensar sino dejar sentir, vivenciar en laxitud de ir experimentando de una manera libre y sin censuras en el afecto o en el sentimiento cada cual a su ritmo, desde su necesidad y su deseo”

Mercé Sánchez, Melani Penna & Belén de la Rosa (2016, p. 68)

Este apartado contextualiza la localización de la metodología empleada en el desarrollo del ejercicio investigativo al retomar diversos enfoques que confluyen en lo educativo, epistemológico y geográfico con el fin de emplear unas coordenadas aterrizadas a los objetivos del trabajo. Por esto junto al marco teórico se propone un recorrido desde el cuerpo y para el espacio que reflexione la producción de conocimiento en la acción educativa. En primer lugar, el corte empleado es cualitativo, siendo esta “una teoría de análisis que se basa en la investigación que produce datos descriptivos para proceder con su interpretación: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Baylina, 1997, p. 125).

Figura 7. Enfoque de la IAE en este trabajo



Nota. Elaboración propia con base en Elliot (2000), Haraway (1995), Soto (2013) y Venegas (2011)

Su aplicación se refleja en las técnicas empleadas como la revisión documental, los talleres de clase, los grupos focales y el diario de campo pues estos son “una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta (...) los relatos (...) sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela.” (Restrepo, 2004, p. 52).

Sin embargo, no se descarta el uso de datos cuantitativos como las ubicaciones geográficas que permiten visualizar algunos aspectos para el análisis espacial y educativo que aportan a la comprensión de la problemática relacionada con el género y la sexualidad (Baylina, 1997). Por lo tanto, no se desliga el uso simultáneo de los datos cualitativos y cuantitativos.

En segundo lugar, el enfoque metodológico utilizado es la Investigación Acción Educativa Encarnada. Comencemos por explicar la metodología reconocida, la IAE. Su principal referente es Jhon Elliot y ha tomado como modelo a seguir los aportes de Schön y Lewin acerca de la reflexión en la acción. Por lo que este autor dice que en la IAE “la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra” (Elliot, 2000, p. 15) porque ambas van de la mano. El docente investiga mientras educa y a su vez reflexiona su práctica pedagógica. Esto quiere decir que la práctica educativa está encarnada.

Siguiendo esta idea, teóricas feministas como Donna Haraway (1995) han realizado la crítica hacia la universalidad androcéntrica del conocimiento y debatido la supuesta neutralidad y objetividad en la producción de este pues está atravesado por intereses, creencias, emociones y sensibilidades de lxs investigadorxs. Por esto, la producción del conocimiento debe posibilitar una visión encarnada y situada desde la subjetividad de lxs investigadorxs y lxs investigadxs.

El conocimiento encarnado implica “reflexionar sobre las experiencias emocionales de forma inclusiva y no prescriptiva (...) para enriquecer las prácticas de investigación de diversas maneras” (Bondi, 2007, p. 252). Las geografías emocionales argumentan la importancia de prestarle atención a las emociones en la investigación pues son importantes en el desarrollo del proceso y en la forma de relacionamiento con lxs participantes, además que las emociones son aspectos que no se desligan de la espacialización del género y la sexualidad en lo educativo.

Partiendo desde el lugar del aula en el que no hay conocimientos objetivos y neutros, sino localizables, abiertos e incorporados en el cuerpo de las personas, deben “situarse desde todas partes y, por lo tanto, desde ningún lugar, liberarse de la interpretación de ser representado, ser totalmente autocontenido o focalizable” (Haraway, 1995, p. 338). De este modo, es posible acercarse al conocimiento desde las experiencias y reflexiones socioespaciales, sexuales, personales y colectivas de lxs estudiantes.

Desde el campo de la geografía, es importante hablar de la metodología de la posicionalidad y la política de la localización. La posicionalidad, expone Soto (2013) da la posibilidad de entrever las relaciones de poder desde la posición de la persona que produjo conocimiento, lo que da paso a una política de la localización:

el cuerpo es la primera geografía, y por lo tanto, es central para la experiencia del lugar y para la política (...) pues a partir de él se ubica a las personas Esta perspectiva situada de entender al sujeto determina que la localización más importante sea su arraigo en el marco espacial del cuerpo, lo que además constituye un punto de partida de la aproximación epistemológica denominada política de la localización. (p. 199)

Con esto, es posible hablar de una Investigación Acción Educativa (IAE) desde los conocimientos situados con una política de la localización. En este sentido, conviene hablar del saber pedagógico situado que emerge en la investigación educativa por medio de la práctica docente y sus experiencias vividas. Este saber es subjetivo y se ajusta a la práctica de cada docente que se transforma a partir de su reflexión en la acción sobre sus hábitos y creencias (Restrepo, 2004).

Es importante que en el proceso lxs docentes investigadorxs diagnostiquen el problema, lo comprendan y entiendan los hechos del aula como resultado de las acciones humanas, por lo que en este punto debe relacionarse con los sujetos investigados y permitir que estos reflexionen sobre el tema. Además deben adaptarse el saber teórico-pedagógico para que pueda convertirse en un saber práctico-pedagógico en el aula.

Esta reflexión en la acción desde el campo temático empleado se evidencia cuando lxs docentes traen consigo creencias, prejuicios y concepciones erradas del género y la sexualidad: “El profesorado no es una realidad aislada; está inmerso en discursos sociales que se proyectan en su acción docente, perpetuando así sus creencias acerca de la diversidad sexo genérica” (Sánchez *et al*, 2022, p. 21).

Para investigar en estos temas es importante entonces, desde la IAE hacer el diagnóstico de las posibilidades de trabajo sobre la educación sexual, el enfoque de género y las teorías *queer* en el aula. Con base en esto y a medida que avance el proceso, lxs docentes deben reflexionar qué aspectos han venido apareciendo y que puedan problematizarse, así como reflexionar sobre sus creencias y prejuicios sobre el tema.

Por lo tanto, al adaptar la IAE a este problema, se puede “construir un conocimiento sexual crítico con la sexualidad y el género para potenciar la capacidad de transformación; igualmente, potenciar la reflexión y el análisis sobre la construcción social de la sexualidad” (Venegas, 2011, p. 48) lo cual se logra por medio de las intervenciones que realice el docente, así como de la reflexión que genere la comunidad estudiantil investigada.

La IAE debe cuestionar el currículo y las orientaciones que brinda con respecto a la sexualidad y el género para saber cuáles posibilidades presenta para abordar las temáticas y romper la normalidad que estos exponen, como lo menciona Alegre (2013):

Quizás una de las tareas primordiales consiste en empezar a pensar que debemos ser capaces de incorporar en la educación, en la investigación educativa, en el quehacer docente, una reflexión crítica sobre la cuestión de la sexualidad que rompa con las constricciones que nos impiden imaginar otras realidades dentro de la escuela del siglo XXI. (p. 158).

Esta es una metodología en palabras de Tania Pérez (2014) que “rescata el valor epistemológico de estas reflexiones personales, íntimas, hechas desde los márgenes, como un insumo central en la comprensión del poder que trama los actos educativos transformadores” (p. 61). A continuación, se expone el diseño metodológico transgresor definido:

3.4. Diseño metodológico transgresor

Tabla 4. *Diseño metodológico transgresor*

Interrogante de investigación transgresor: ¿Cómo diseñar una propuesta educativa sobre las relaciones entre espacialidad y sexualidad junto con estudiantes y docentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero?				
Objetivo general transgresor: Diseñar una propuesta educativa sobre las relaciones entre espacialidad y sexualidad junto con estudiantes y docentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero.				
Objetivos específicos transgresores	Estrategia de investigación	Técnicas de investigación	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Categorías de análisis
1. Caracterizar los medios institucionales que el Colegio Nuestra Señora del Pilar – Chapinero ha usado en el campo de la educación sexual y la espacialidad desde su propuesta educativa.	Investigación Acción Educativa.	Diario de campo Entrevistas Semiestructurada Cuestionario Revisión documental	No aplican	Educación en la sexualidad Sexualidad Espacialidad
2. Establecer expresiones de la espacialidad y sexualidad en el desarrollo de las actividades de clase en el Área de Ciencias Sociales.		Observación directa. Diario de campo Análisis de contenido Planeaciones de clase	Discusión, plan de intervención, cartografía colectiva, mental, corporal. Representación gráfica, análisis de coyuntura, DNI, croquis y campaña.	Cuerpo Sexualidad Espacialidad Educación en la sexualidad
3. Relacionar la espacialidad de las estudiantes con el campo de educación en la sexualidad.		Observación directa. Grupos focales Trabajo de campo	Taller de preguntas Salida de campo	Cuerpo Espacialidad Educación en la sexualidad
4. Socializar la propuesta orientada al área de ciencias sociales con un enfoque de educación en la sexualidad		Ponencias Artículo reflexivo Guion radial	Podcast en programas radiales.	Cuerpo Espacialidad Educación en la sexualidad

Nota. Fuente elaboración propia (2022; 2023)

IV PUENTE. ANTÍPODAS EDUCATIVAS: (DES)COMPOSICIONES SEXUALES Y DE GENERO PARA RE-APRENDER LAS ESPACIALIDADES.

COMO YO SOY TAN RARA A MÍ ME GUSTA TODO AL REVÉS, COMPRO LA ROPA EN LA CANTINA Y A LA FARMACIA VOY A BEBER. A MÍ ME GUSTA DORMIR PARADA Y CAMINAR EN UN SOLO PIE ME GUSTA EL DULCE QUE SEA SALADO ME GUSTA EL DUETO QUE SEA DE TRES. DUERMO SOÑANDO QUE ESTOY DESPIERTA PERO DESPIERTO Y ESTOY DORMIDA A VECES SUEÑO QUE ESTOY LEVANTADA Y VOY A VER Y ESTOY ACOSTADA.

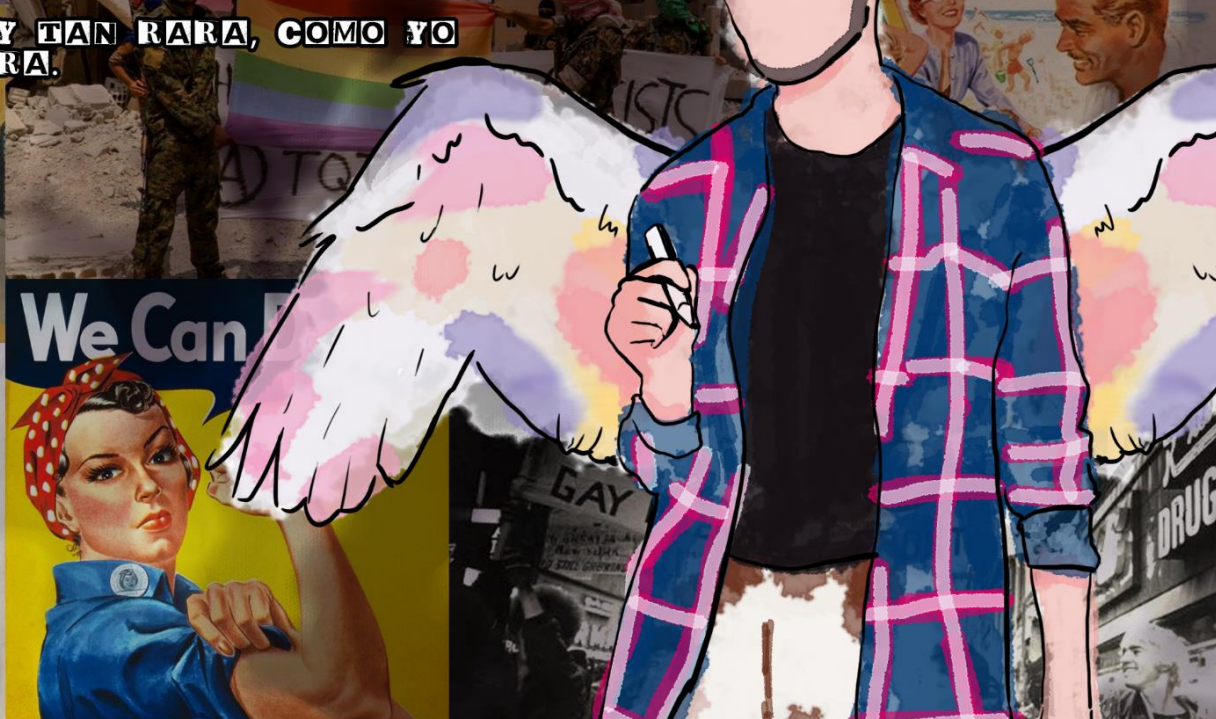
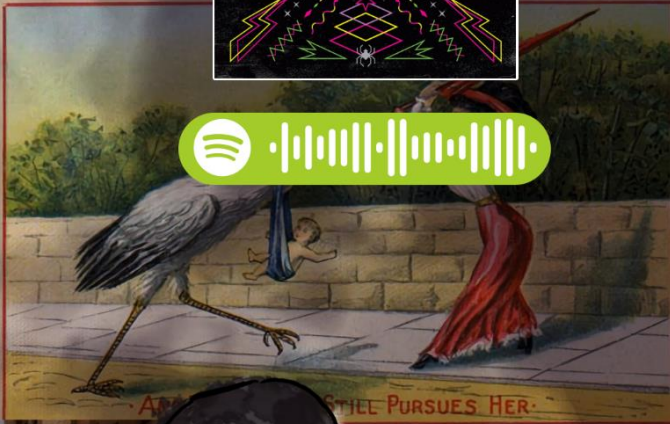
RARA - KUMBIA QUEERS SUSY SHOCK (2019)



COMO YO SOY TAN RARA, COMO YO SOY TAN RARA.

ME GUSTA EL DIA CUANDO ES DE NOCHE PARA DÍA YO TRASNOCCHAR ADMIRO AL CIEGO QUE PUEDA VERME LO MISMO AL MUDO QUE PUEDA HABLAR. ME GUSTA TODO Y NADA ME GUSTA, NO SOY MIEDOSA Y TODO ME ASUSTA, PELEADORA PERO NO PELEO, SOY MUY RARA PERO NO LO CREO.

COMO YO SOY TAN RARA, COMO YO SOY TAN RARA.



IV Puenteo. Antípodas educativas: (des)composiciones sexuales y de género para re-aprender las espacialidades

*“Soy una maestra peligrosa [...] ¿Para cuándo?
Me pregunto yo vamos a quemar el uniforme gris de la mismidad
Me dicen peligrosa porque en la pizarra de mi corazón
Siempre hay espacio para escribir la palabra LIBERTAD
Con mayúsculas, sin puntos finales y con absoluta comprensión
Soy peligrosa porque quiero la emancipación de mis niñxs
Quiero que extiendan sus alitas y que ningún pendejo les quite lo bailao”*
Alanis Bello (2019, pp. 60-61)

El IV puenteo presenta la propuesta educativa consolidada durante los semestres 2022-1, 2022-2 y 2023-1. En primer lugar, se expone el concepto educación y pedagogía que maneja esta propuesta para sustentar los procesos formativos. Luego se contextualiza lo didáctico en lo que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje para sustentar pedagógicamente esta propuesta, luego está componente evaluativo construido a lo largo del proceso. Al tiempo, se enuncian algunos datos puntuales correspondientes a los niveles con los que se trabajó la propuesta, el lugar, el colegio, las características de lxs estudiantes, el tiempo (ver anexo H) y la relación de los contenidos del colegio con los ejes de provocación (ver anexo I).

Luego siguen los ejes de provocación que son espacios definidos a lo largo de la propuesta para relocalizar las (in)citaciones temáticas. Cada espacio destaca la importancia que tiene para el área de ciencias sociales y para la comunidad educativa, lo que se relaciona con tendencias y debates recientes en la educación sexual y en el contexto nacional en lo referente a necesidades y orientaciones educativas.

Luego, se definen una serie de confrontaciones a problematizar en el aula, junto con los contra-objetivos de aprendizaje, su activación de la diferencia, artefactos resonantes y productos resultantes. Se expone el espacio transversal de provocación (la salida de campo) y se justifica la importancia de proponer espacios distintos del aula escolar para educar en la sexualidad a partir de las pedagogías *queer* y el análisis de las relaciones socioespaciales.

Estas confrontaciones en el análisis de resultados no serán analizadas por separado, como se sostiene en el marco geográfico, estos momentos realizan diálogos constantes y se complementan. Estos asuntos discutirán a partir de los diálogos que sostienen y el sentido que le brindan a los fenómenos espaciales, de género y sexualidad contextualizados.

Esta propuesta se relaciona directamente con el currículo y plan de estudios propuestos por el colegio, por ende, toda la planeación fue revisada, aprobada y construida en dialogo con las docentes de ciencias sociales. También, algunas actividades son resultado de las necesidades expuestas por lxs estudiantes con el objetivo de diseñar una propuesta que responda a las necesidades del contexto. Por esto, muchas actividades no surgieron en el orden que muestran los ejes de provocación, sino que fueron apareciendo en la medida en que se ganaba confianza con el espacio educativo y se identificaban urgencias y temas necesarios de abordar.

Por último, es importante retomar el concepto de espacio abordado en este trabajo, a saber, productor y resultado de interacciones, relaciones y dinámicas sociales con el género y la sexualidad como ejes principales atravesados por el poder. Esta propuesta tiene un énfasis en el abordaje de la dimensión sociocultural de la sexualidad en todas las asignaturas de ciencias sociales: Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas y Políticas.

4.1. Una educación en la sexualidad ‘espacializada’

“Lxs profesorxs rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo.”

bell hooks (2016, p. 3)

Para contextualizar adecuadamente este campo, es necesario partir del concepto de educación. Según Rodríguez de Moreno (2010):

La educación se produce en todo ser humano independientemente de que se inserte o no al sistema educativo, ya que la sociedad misma educa de manera no formal e involucra al individuo que nace en su cultura, proceso que se denomina enculturación, dentro del cual los dos procesos más importantes son la socialización y la educación. (p. 35).

La educación es un proceso permanente de formación y que no parte únicamente del sistema educativo, sino de otras instituciones sociales como la familia. Con base en las distintas perspectivas sobre la sexualidad, se plantea abordar la educación en la sexualidad diferenciada de la educación sexual; esta última se ha entendido como un contenido de carácter informativo-biológico sobre aspectos fisiológicos, anatómicos, preventivos de embarazos y de infecciones, por lo que se consolida en un ejercicio de ensayo-error (Álvarez y Balsa, 2020).

La educación en la sexualidad se traduce como “un conjunto de conocimientos teóricos, actitudes y sentimientos que se transmiten tanto en el hogar como en el ámbito escolar, que promueven el ejercicio de una sexualidad integral” (Álvarez y Balsa, 2020, p. xxi). Sin embargo, esta educación no puede plantearse solamente desde la dimensión individual, es necesario analizarla desde una perspectiva social, es decir, que cuestione prejuicios y estereotipos como el cisgenderismo, la heterosexualidad obligatoria y modelos de expresión de género dicotómicos para reconocer su dimensión sociocultural.

Según Ojeda *et al* (2019) la escuela como acontecimiento moderno produce y reproduce los binarismos, la jerarquía sexual y racial, el dimorfismo sexual y la censura hacia expresiones corporales no hegemónicas. Por consiguiente, estos autores plantean una serie de problemas que debería abordar la educación en la sexualidad, para enfatizar en: el cuerpo como entidad biológica, fisiológica y universal; la homosexualidad como patología; la reproducción como objetivo de la sexualidad y sus raíces adulto-céntricas.

Para el cuerpo, esta educación debe acompañarse junto a la identidad, pues “no puede ser nunca fundamento ni objetivo incuestionado de la educación en general” (Torres, 2012, p. 68) así como la dimensión corporal “se asentó en la lógica de la mismidad, produciendo, a su vez,

otredades que la afirmaran ya sea como normal, verdadero o deseable, excluyendo u omitiendo otras formas posibles de pensar, conceptualizar y, sobre todo, de experimentar la corporalidad” (Ojeda, et al, 2019, p. 6). La educación en la sexualidad debe cuestionar y permitir que todos los cuerpos importen.

En el siglo XIX se clasificó la homosexualidad como patología y este discurso biomédico llegó a la educación, lo que ha permitido “identificar experiencias lesbianas y homosexuales con perversión y contagio” (Ojeda et al, 2019, p. 8), gracias a los grupos ultraconservadores y religiosos. Una educación en la sexualidad debe estar en contra de todos los discursos que juzguen los deseos no heterosexuales, lo cual se materializa al no silenciar e ignorar las situaciones de discriminación y violencia hacia esos deseos. Esto puede evitar el daño que enuncia flores (2016) y que se inscribe en los cuerpos de por vida gracias a la ignorancia.

La educación sexual se ha centrado en el coito, en la reproducción y su abstinencia o prevención excesiva de infecciones. Por lo que si se va a emplear el marco de la salud en la educación en la sexualidad esta “aparecería como una preocupación, pero sólo si está dada en el marco de una diversificación de placeres y prácticas sexuales y no de los 'riesgos' y 'amenazas' de la sexualidad hetero-reproductiva” (Torres, 2012, p. 76).

Así como “La anticoncepción tampoco sería el contenido a enseñar a modo de 'cura' frente a la 'epidemia' de embarazos no planificados, sino una herramienta más para el disfrute y construcción del propio cuerpo en relación con otros y otras” (Torres, 2012, p. 76). Desde esta educación no se debe promover el discurso de la prohibición, sino el del autocuidado, la responsabilidad y el disfrute con la persona o personas con las que se decida tener un encuentro íntimo.

Además, la educación en la sexualidad no puede ser des-sexuada (Britzman, 2002), por lo que se “sugiere interrogar las relaciones entre educación y sexualidad, es decir, entre las relaciones escolares del conocimiento y el sexo, sobre todo, por considerar que este tiene un carácter inestable y abierto” (Ojeda et al, 2019, p. 10). Siguiendo la idea de lxs autorxs, desde una pedagogía del cuidado se puede educar sobre autonomía corporal y ciudadanía sexual para que los encuentros sexuales, eróticos y afectivos sean consensuados, libres y placenteros.

Este modelo debería entender “la sexualidad como algo dinámico, como algo integral a la forma en que cada unx de nosotrxs deambula por el mundo, a la forma en que vemos a lxs otrxs y en que lxs otrxs nos ven” (Britzman, 2016a, pp. 72-73). Si se desea continuar con la pedagogía del sexo seguro, esta entonces debe contextualizarse con la vida cotidiana en vez de trabajarlos como temas especiales, peligrosos y sin placer.

Los cuerpos al moverse entre distintos espacios realizan prácticas del sexo seguro que no solo hacen referencia al coito, sino a otras actividades encaminadas al cuidado de sí, por ejemplo, ir a la peluquería, viajar e ir a comer “constituyen, todos ellos, lugares en los cuales los cuerpos viajan, se encuentran y se involucran en el cuidado de sí. Son, también, lugares de deseo, de Eros y de encuentros accidentales” (Britzman, 2016a, p. 73).

El cuidado de sí, según Foucault (2019), hace referencia a una gran variedad de actividades individuales que le permiten a lxs individu@s ocuparse de ellxs mism@s en lo relacionado a su cuerpo, la salud, el ejercicio físico, pero también a todo aquello que permita la satisfacción y el bienestar individual. El cuidado de sí en este contexto se convierte en otra dimensión que la educación en la sexualidad debe ocuparse y trascender de su mirada exclusivamente preventiva.

Ampliar la educación a estos márgenes permite entenderla como algo cotidiano, que hace parte de todas las personas y está presente a lo largo de toda la vida y en distintos contextos espaciotemporales. No puede negarse que esta educación debe ser para todas las edades, tanto en las edades de infancia y adolescencia (Álvarez y Balsa, 2020) y que los contenidos a educar sean correspondientes con sus necesidades y expectativas.

Esto es importante mencionarlo, pues desde la escuela moderna se ha concebido la idea de que las infancias y adolescencias son asexuadas, lo que quiere decir que carecen de capacidades para decidir sobre su identidad, aspecto físico, relaciones sociales y expresión de género. Una educación en la sexualidad que cuestione sus raíces adulto-céntricas les da el lugar adecuado a las infancias y adolescencias que hoy en día se reconoce, expresan su sexualidad de múltiples formas, por ejemplo, construyendo y reafirmando su identidad de género u orientación del deseo.

La educación en la sexualidad forma individualmente a lxs estudiantes, pero también en el reconocimiento de que esta es un proceso sociocultural y que su materialización depende de contextos espacio temporales específicos, es decir, que cuenta con una dimensión espacial, pero también histórica, cultural, familiar, corporal, afectiva, emocional y muchas más. En este caso, conviene teorizar sobre una educación en la sexualidad espacializada.

Una espacialización de esta educación implica pensar en los paisajes sexuales o geografías del sexo que se generan por medio del movimiento de los cuerpos en las aulas (Britzman, 2001). Estos generan representaciones de la sexualidad a partir de sus interacciones y experiencias cotidianas en la escuela. La escuela reproduce las representaciones del mundo y, por lo tanto, del espacio, el territorio y el cuerpo han quedado como simples telones de fondo que lxs estudiantes habitan.

El cuerpo en el aula no puede seguir siendo tratado como un asunto esencialista, por el contrario debe reconocerse su materialidad y espacialidad que lo sitúa en márgenes específicos y como primer lugar de enunciación y construcción subjetiva de lxs estudiantes. La educación en la sexualidad debe rescatar su escala espacial y criticar su lugar negado “La escala espacial de la sexualidad en la escuela, o mejor, en los procesos educativos, hereda de la colonización cultural un modelo de reclusión que obliga al cuerpo a callar, porque solo la palabra permite verbalizar sus asuntos” (Zuleta, 2016, p. 26).

4.2. Paisaje pedagógico: ‘Pedagogías’ *Queer(s)*:

“Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumno que a preservar la norma. Una escuela microrrevolucionaria donde sea posible potenciar una

multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan habría podido seguir viviendo.”
Paul B. Preciado (2019, p. 192).

¿Una pedagogía *queer*? Para poder comprenderla, es necesario remitirse a la forma como los estudios de género, las teorías del género y los estudios postfeministas se encontraron con la educación. Esto sucede durante las décadas de los 70 y 80 del siglo XX cuando se dan los primeros estudios sobre cómo enseñar con una perspectiva de género y llegan a las teorías de la inserción de un currículo crítico que cuestione la pedagogía marcada por el androcentrismo (Alegre, 2013).

Posteriormente, en la década del 90 los aportes del postfeminismo y la teoría *queer* se aproximaron de forma directa al campo de la educación para estructurar la perspectiva *queer* de la pedagogía. “Aunque constituye un campo de estudio reciente, la perspectiva *queer* en pedagogía se presenta como una herramienta teórica eficaz en el momento de repensar las actuales prácticas educativas y las relaciones de poder presentes en la escuela” (Alegre, 2013, p. 147).

En resumen, la pedagogía *queer* interpreta al espacio escolar como el productor de la normalización de la sexualidad, es decir, que promueve la heterosexualidad como única forma posible de vivir, sentir y desear; esto perdura la reproducción de espacios excluyentes con base en el sistema sexo/género binario, de clase media, blanco y occidental. “La Teoría Queer ofrece métodos de crítica para señalar las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía” (Britzman, 2018, p. 14), por lo que constantemente debate los binomios educativos sobre: lo normal/anormal, la inclusión/exclusión y nosotros/ellos.

Es importante aclarar que lo *queer* en su práctica, es decir, cuando se ha convertido en movimiento social, no lucha por lo mismo que los sectores sociales LGBT+:

El movimiento “*queer*” no es un movimiento de homosexuales ni de gays, sino de disidentes de género y sexuales que resisten frente a las normas que impone la sociedad heterosexual dominante, atento también a los procesos de normalización y de exclusión internos a la cultura gay: marginalización de las bolleras, de los cuerpos transexuales y transgénero, de los inmigrantes, de los trabajadores y trabajadoras sexuales... (Preciado, 2009, Párr. 5).

Es decir, estas disidencias sexuales y de género¹⁹ rompen la homonormatividad establecida a partir de la asimilación heteronormativa de las identidades homoeróticas pues ahora “gays y lesbianas liberales ya no se asumen como grupos radicalizados en contra de la norma, sino como aspirantes a la normalidad, “ciudadanos de bien” que pagan impuestos y aportan a la sociedad” (Bello, 2018, p. 111).

Uno de los objetivos de la pedagogía *queer* es interpretar las insuficiencias de la identidad como algo estable, así como criticar la normalidad exorbitante de la heteronormatividad, el racismo y la jerarquización de género. La pedagogía que propone Britzman (2002) imagina las relaciones

¹⁹ “Este concepto suele remitir, en el imaginario social capitalista, a un libre mercado del deseo en el que cada uno elige el suyo sin ningún tipo de objeción, efectos o consecuencias. Lejos de esta perspectiva liberal, la disidencia pone de manifiesto la existencia de una norma opresiva y nuestro deliberado alejamiento, nuestra resistencia a dicha norma” (flores, 2009, p. 1).

sociales más allá de algo sólido conceptualmente, por el contrario, deben arriesgarse e intentar alterar la normalidad.

¿Pero cuáles medios más allá del discurso hacen que la educación reproduzca una normalidad exorbitante? Hay un medio material que hace esto posible: el currículo. Siendo así, desde la pedagogía *queer* urge considerar que el currículo prescribe y define qué es y qué no es válido saber, generalizando un conocimiento logo-falo-etno-adulto-céntrico (Sánchez, 2019). Así, termina invisibilizando otras formas de conocimiento y no es posible hablar de un currículo oculto cuando las exclusiones y jerarquías están re-marcadas y son visibles en el espacio escolar.

Continuando con la autora “El currículo, por tanto, procura la perpetuación de privilegios, siendo producto de la cultura dominante y un instrumento político que influye de manera brutal en la cotidianidad escolar” (Sánchez, 2019, p. 47). Desde la pedagogía *queer* se propone deconstruir el currículo que incomode los contenidos temáticos, den voz a las identidades ignoradas para entender el mundo de otra manera y se alteren los propósitos de formación y evaluación tradicionales.

Esto último suele confundirse con las ideas de una “pedagogía de la tolerancia²⁰” o de una “educación inclusiva²¹” lo cual discute de forma radical la pedagogía *queer*, “La inclusión, el añadido de voces marginales [...], producen las mismas exclusiones que dicen subsanar. La inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí” (flores, 2008, p. 20). Esto radica en continuar aceptando la hegemonía como la normalidad, mientras que la otredad sigue siendo una externalidad a los que les hace falta algo.

Entonces, ¿cómo deconstruir un currículo? Se propone utilizar el enfoque de las diferencias. Afirma Bello (2020) que “la diferencia no opera como algo a domesticar, sino como un universo de posibilidades, de conflictos, de aprendizajes, de disensos, de futuros.” (p. 14). La diferencia permite abordar los conflictos que están presentes en las complejas realidades de las personas. Las diferencias no son como lo ha querido vender el discurso de la diversidad, es decir, que conviven de forma armónica y sin problemas. Además, las diferencias deben permitirle a la educación “desjerarquizar y desnormalizar la escuela, de introducir heterogeneidad y creatividad en sus procesos institucionales” (Preciado, 2019, p. 191).

El currículo no puede seguir operando como uno “multicultural acrítico”, el de la “identidad de mercado” y mucho menos como uno “multicultural ornamental” (Bello, 2018; 2020; 2022):

No se trata de hacer una simple inclusión de las mujeres, las personas negras, las personas LGBT e indígenas en el currículo; se trata, por el contrario, de practicar una pedagogía disidente, oponernos

²⁰ “La tolerancia es un mito liberal, porque implica una relación jerárquica de poder de una profunda asimetría: alguien tolera y otro es tolerado” (flores, 2008, p. 20).

²¹ La idea de la “educación inclusiva” ha sido cuestionada por los teóricos *queer*, entre ellos Paul Preciado, al decir que esta se ha construido como una “fantasía humanista”: “No estoy hablando aquí de la fantasía humanista de la escuela inclusiva (y su consigna «toleremos al diferente, integremos al enfermo para que se adapte»)” (Preciado, 2019, p. 191).

a los discursos que intentan domesticar la diferencia y abrazar otras maneras de enseñar más allá del sistema patriarcal capitalista supremacista blanco. (Bello, 2022, p. 144).

Tampoco se trata de mostrar las diferencias de forma folclórica ni exótica, ni a modo de celebración pues les quita su sentido político ya que se muestran como algo perfecto y no es así, es necesario también cuestionar la diferencia (Bello, 2018) pues son un “terreno político inestable, fluctuante y atravesado por conflictos, jerarquías, desigualdades y deseos” (p. 121).

Pero para trabajar las diferencias, no puede hacerse desde una única Pedagogía *Queer*, por lo que es necesario remitirse a ‘Pedagogías’ *Queer(s)*. Es por esto por lo que en la bibliografía revisada aparecen muchas maneras de referirse a ella, y cada una tiene sus reflexiones y propósitos formativos particulares. Se encuentran entonces: pedagogías de-generadas (flores, 2008, 2009, 2016), pedagogías trasgresoras (hooks, 2016; Britzman, 2002, 2018); pedagogías disidentes (Alegre, 2013); trans-pedagogía (Bello, 2018); pedagogía contrasexual (Preciado, 2022) y un sinfín de denominaciones, pero que amplían la reflexión de la educación.

Plantea Sánchez (2019) que es importante recurrir a ellas porque analizan opresiones y privilegios, educan desde y para la anormalidad, visibilizan cuerpos y sexualidades, consideran las identidades fluidas y entienden la educación como un proceso afectivo. El último aspecto es importante porque las emociones, los afectos y la autoestima se pasan por alto en la formación de lxs estudiantes y en el de lxs docentes y es lo esencial de educar.

“La escuela puede cambiar sus lógicas de insulto, vergüenza y discriminación por experiencias que posibiliten la autoaceptación, el amor propio y el cuidado de todos los cuerpos” (Bello, 2018, p. 125). Esto por medio del afecto y del amor como herramientas para reparar el odio y las heridas que la educación ha dejado tanto en las vidas de estudiantes como de docentes. Para el caso de los docentes, está cuando manifiestan una orientación del deseo o expresión de género no normativa, lo cual los convierte en víctimas, siendo objeto de chistes, insultos, chismes y quejas por parte la comunidad educativa (flores, 2008).

Las ‘Pedagogías’ *Queer(s)* al entender la educación como un proceso afectivo, trabajan por “Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal” (flores, 2016, p. 23). Este es el punto que se quiere resaltar y uno de los principales aportes a la propuesta planteada, darle el lugar al cuerpo tanto en el aula, como en la comprensión de la sociedad y el mundo.

“Les docentes debemos describirnos a nosotres mismos y debemos permitir que nuestros cuerpos y nuestros deseos entren en nuestra práctica educativa” (Sánchez, 2019, p. 95). Y también cuestionar el papel del cuerpo de los estudiantes, como lo menciona Bello (2018) “me refiero a una pedagogía capaz de cachetear con sus tetas de silicona a Comenio, a Rousseau y a todos los pedagogos modernos que pensaron el cuerpo como una cosa que debe ser sometida a vigilancia para evitar su desviación” (p. 115). Es necesario corporalizar la teoría por medio del cuerpo y de las experiencias de lxs estudiantes.

El segundo aporte, va ligado a la reflexión que realizan las ‘Pedagogías’ *Queer(s)* sobre el proceso de la educación en la sexualidad:

Pensar en *queer* significa rechazar al dimorfismo sexual (macho/hembra), para develar que es solo una construcción cultural más. Pensar en clave *queer* implica rechazar la heterosexualidad como la matriz o régimen normal de deseo y placer. Pensar en clave *queer* implica deconstruir la topografía corporal falologocéntrica. Pensar en clave *queer* implica cuestionar el fundamento que presupone que las identidades son auto-idénticas, persistentes a través del tiempo, unificadas e internamente coherentes. Pensar en clave *queer* presupone que los cuerpos no son un dato biológico, universal y sin historia, sino una construcción cultural discursiva y performativa más. Pensar una pedagogía *queer* es, finalmente, animarse a reflexionar y a sentir qué otras maneras, prácticas y significados son posibles. (Ojeda et al, 2019, p. 12).

Las ‘Pedagogías’ *Queer(s)* permiten que se sueñe con una educación que posibilite la estimulación de la curiosidad, el placer y la exploración de aquello que no se sabe. Estas pedagogías, apoyadas de sus distintas variaciones, así como de las pedagogías corporales, del cuidado, feministas, sensibles y emocionales permiten pensar una “utopía loca de una educación para el placer y la vida, y no para la verdad y la norma” (Bello, 2018, p. 127).

Sus propósitos son más realizables de lo que se piensa. La pedagogía *queer* aunque no es un recetario y no brinda una lista de acciones concretas a aplicar, desde sus reflexiones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluativos, de selección de contenidos y sujetos es posible abordarla en las aulas escolares, en cualquier momento, área o asignatura.

En el contexto de la propuesta planteada para las asignaturas de Ciencias Sociales, la pedagogía *queer* cumple la tarea de realizarle preguntas incómodas a la historia y a la geografía, por ejemplo, ¿Qué sucedió con los cuerpos subalternos en distintas temporalidades?, ¿Cómo se entiende el cuerpo como un espacio?, ¿Por qué es necesario trabajar los contenidos formativos a partir de las experiencias personales de lxs estudiantes? Estas inquietudes y otras más serán abordadas en el desarrollo de la propuesta, se toma lo *queer* como una posibilidad de entender los contenidos, temáticas y sujetxs desde otras perspectivas.

El ejercicio de la pedagogía *queer* también pasa por (re)imaginar otros objetivos de aprendizaje, propósitos formativos y formas de evaluar. Se (re)configuran los objetivos tradicionales, es decir, los conceptuales para priorizar los actitudinales que valoren, cuestionen y respeten la diferencia. Lo mismo con los propósitos formativos para explorar otras posibilidades formativas. La evaluación también se (re)piensa para evaluar procesos de forma cuidadosa y diversificada.

Situar las ‘Pedagogías’ *Queer(s)* permite pensar en los cuerpos como lugares en constante relacionamiento. Esos cuerpos que se desplazan por distintos espacios, que pueden ir desde la escuela hasta cualquier parte del mundo. Lo *queer* en la educación permite cuestionar los prejuicios sociales y la discriminación hacia distintas identidades y grupos sociales. Lo *queer* permite reflexionar sobre qué educación en la sexualidad se pretende formar, así como cuestionar al espacio geográfico como cargado de relaciones de poder, jerarquías y la [cis]heterosexualidad obligatoria.

La pedagogía *queer* de este trabajo pretende aportar a una educación en la que todos los cuerpos importen. Cuerpos cisgénero, cuerpos no binarios, cuerpos género fluidos, cuerpos feminizados, cuerpos masculinizados y cualquier cuerpo que esté en la educación. Que cuestione a las identidades monolíticas y permita a lxs estudiantes sentir, disfrutar y vivir una educación plena en la que sus experiencias, placeres, sentires y afectos sean valorados.

4.3. Hacia una geodidáctica rara, extraña y erótica: los procesos de enseñanza y aprendizaje

“El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones sigue siendo un escenario de posibilidades”

bell hooks (2021, p. 299)

El proceso formativo está mediado por procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la pedagogía *queer* estos son diversificados y no uniformes. En primer lugar, se parte de la idea de que los que enseñan no son solamente lxs docentes. Lxs estudiantes a partir de sus experiencias y conocimientos situados aportan a la creación de comunidades de aprendizaje. Por esto lxs docentes deben situarse desde la apertura radical, es decir, que acepten que no lo saben todo, que no poseen la verdad absoluta y tienen mucho por aprender (hooks, 2022).

El proceso de aprendizaje debe estar mediado por la aceptación de la incomodidad y la transgresión. Existen múltiples temas que se tratan de evadir cotidianamente porque se consideran no aptos para abordar con los escolares, pero la pedagogía *queer* expone que se deben tocar aquellos temas, situaciones y sujetxs que rompen con la normalidad exorbitante para generar procesos significativos (Sánchez, 2019). Además, en el contexto de las ciencias sociales, la historia y la geografía esto es útil porque se puede comprobar la complejidad de los fenómenos, espacios sociales y cuerpos de las personas.

Por esto, los que aprenden no son solo lxs estudiantes, en este caso lxs docentes deben cuestionar, preguntar, problematizar y plantear aquellos pensamientos preconcebidos (Bello, 2018; Sánchez, 2019). Estos aprendizajes pueden ser conceptuales, para el énfasis de esta propuesta implica entender qué es el género, qué es la sexualidad, qué es lo *queer* y qué es el espacio y el cuerpo, desde el campo de las geografías de género y sexualidades.

También se busca que lxs docentes aprendan que las identidades no son estables, los deseos no son estables, las personas no son estables y se debe aprender de lxs estudiantes. Ellxs, según su edad, viven etapas del descubrimiento y exploración. Desde sus experiencias con el mundo y con sus identidades podemos cuestionarnos las certezas que como docentes tenemos sobre los temas de género, sexualidad y educación.

En la pedagogía *queer* el aprendizaje de docentes y estudiantes está mediado por el pensamiento crítico. Este se hace evidente al hacer las siguientes preguntas: quién, qué, cuando, dónde y cómo de los fenómenos sociales, históricos, espaciales y culturales (hooks, 2022). Para

esto debe producirse una comunidad de aprendizaje en donde la curiosidad posibilite realizar muchas preguntas y genere un aula apasionada y emocionante.

Esto implica la participación conjunta de estudiantes y docentes en la enseñanza y en el aprendizaje, fomentar la participación en dichos contextos para valorar la voz de todxs, pero también confrontarla y, si es el caso, generar debates con respecto a lo que se esté discutiendo (hooks, 2021). El aula de ciencias sociales es el espacio idóneo para dejar que lo *queer* haga preguntas incómodas, raras y extrañas pues el mundo es demasiado complejo para manejar una única verdad absoluta y no debatible.

En la pedagogía *queer* la enseñanza y aprendizaje valoran el contacto. En el aula, antes de hacer cualquier cosa ya estamos reunidos como cuerpos (hooks, 2021). Se generaliza esa división entre mente y cuerpo, pero esta pedagogía rescata las historias y experiencias vividas con el cuerpo. Es aquí donde aparece el eros “Eros estaba presente en nuestras aulas como fuerza motivadora” (hooks, 2021, p. 216). Lo erótico está presente tanto en docentes como en estudiantes, y en los procesos mencionados cumple un papel fundamental, brindar energía y entusiasmo. Influye en el aprendizaje y en la enseñanza:

La experiencia de aprendizaje puede ser más intensa [...] Imaginemos que un profesor se <<excita>> porque tiene numerosos estudiantes extraordinarios en clase cuya presencia desata la pasión por aprender de los demás; esta es la energía que puede hacer que una pedagogía apasionada tenga un impacto positivo en todas las personas. (hooks, 2022, p. 187).

Usar el eros en las aulas de parte de docentes y estudiantes aviva el debate y enciende la imaginación a otras formas posibles de enseñar y aprender (hooks, 2021). Debe entenderse como fuerza vital que posibilita la autorrealización, formas sensibles de conocer y estéticas para aprender. No debe malinterpretarse a partir de los preconceptos que se tengan sobre su significado. Lo erótico como poder hace de las aulas apasionadas y ambientes propicios para procesos de enseñanza y aprendizaje comprometidos y complejos.

Esta orientación didáctica es una geodidáctica rara, extraña y erótica que cuestiona las formas tradicionales en que las ciencias sociales han abordado los cuerpos, los espacios, los géneros y las sexualidades para hacerlo desde un marco interseccional y mediado por el pensamiento crítico. Hace preguntas incómodas pero necesarias para desajustar las comodidades de estudiantes y docentes sobre qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué aprender y enseñar. Además se visibiliza lo erótico en tanto hacer parte de todxs y está en el aula, no se separa de la mente e influye en todos los procesos formativos que se gestionen en la escuela.

Además, esta formación reivindica el lugar de la geografía en la educación escolar porque “La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal” (Rodríguez, 2010, p. 79). Entre algunos de los fines de la propuesta en el ámbito espacial es generar una conciencia social crítica sobre el mundo.

Por esto, en términos específicos se plantean los siguientes aprendizajes geográficos para lxs estudiantes y que cruzándolos con la educación en la sexualidad generan procesos formativos contextualizados a los intereses del trabajo. Según Rodríguez (2010), con base en la edad y los grados que cursaron lxs estudiantes, tienen una concepción del espacio subjetiva y objetiva, su pensamiento es intuitivo, interpretativo, crítico y complejo, por ende, están en la capacidad de abordar concepciones multiescalares, multidimensionales e interseccionales del espacio y generar los siguientes tipos de aprendizaje, se enfatiza en los de tipo geográfico.

Tabla 5. *Procesos de aprendizaje abordados en la propuesta*

Aprendizaje tradicional	Aprendizajes geográficos
Aprendizaje de sucesos	• Apropiación de concepciones del mundo y experiencias cotidianas con el espacio
Aprendizajes sociales	• Representaciones sociales en distintas escalas de las estructuras sociales de los cuerpos, el género y la sexualidad desde las escalas íntimas hasta las globales
Aprendizaje conceptual	• Apropiación y diferenciación de términos del campo de la geografía de género y las sexualidades: cuerpo como lugar, cuerpo como territorio, cuerpo como lugar de deseo, cuerpo como espacio de identidad.
Aprendizaje verbal	• Análisis de representaciones del espacio como mapas temáticos y mapas económicos, así como gráficas de barras y de torta e informes. • Lectura de noticias, textos informativos e informes nacionales.
Aprendizaje procedimental	• Elaboran representaciones gráficas del espacio: cartografía corporal, croquis, cartografía mental y cartografía topográfica.
Aprendizaje actitudinal	• Valoran la diferencia desde un marco interseccional y no domesticado que expone las divergencias, conflictos e intereses de las personas. • Cuestionan la homogeneidad asignada socialmente a las mujeres, sectores sociales LGBT y disidencias del sistema sexo/género. • Promueven actitudes de respeto cuando una persona piense distinto. • Cuestionan la reproducción de la heterosexualidad obligatoria, el cisgenerismo prescriptivo, el clasismo y el racismo inscritos en los espacios sociales.

Nota. Fuente elaboración propia con base en Rodríguez (2010)

Esta propuesta desarrolló distintos procesos de aprendizaje, pero el que se considera más importante es el de tipo actitudinal y que lxs docentes deben llevar a cabo desde los procesos de formación y no solo de enseñanza únicamente conceptual “no es la función principal del maestro: impartir conocimiento [...] sino la de formar” (Rodríguez, 2010, p. 45). Se debe formar en actitudes de respeto hacia la diferencia, pero también de problematización para cuestionarla, formar en apertura radical para aprender permanentemente y aceptar que no hay verdades absolutas, y finalmente, formar en pensamiento crítico que cuestione las dinámicas heteronormativas, cisgeneristas y opresivas que caracterizan los espacios, lugares y personas que habitan el mundo.

4.4. Ejes de provocación, relocalizaciones (in)citantes

Provocación I: Geografía de la mujer. *Ya están en el mapa, ¿qué más quieren?*

CONFRONTACIÓN	CONTRA-OBJETIVO	ACTIVACIÓN DE LA DIFERENCIA	ARTEFACTOS RESONANTES	PRODUCTOS
Mujer(es) en la década de 1920.	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar el papel social y la expresión de género en la(s) mujer(es) durante la década de 1920 en el mundo sobre los roles sociales influenciados por la clase y la raza. 	<p>Actividad 1. The Roaring 20's:</p> <p>Las estudiantes representan y personalizan con base en una guía de trabajo, a una mujer de la década de 1920 teniendo en cuenta la contextualización histórica de la época.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía del tema con infografía y espacios de consulta 	Dibujo de las mujeres en 1920.

Tabla 6. Eje de provocación I

Esta primera provocación “**Geografía de la mujer. Ya están en el mapa, ¿qué más quieren?**” retoma lo acontecido durante el primer momento en el desarrollo del enfoque de género en el campo de la geografía, por lo cual se define la frase mencionada. La importancia radica en problematizar en el aula **a quiénes se hace referencia cuando se habla de “Mujeres”**, con cuáles características corporales y su papel en la sociedad. Esto lo complementa la mirada de las Ciencias Sociales al situar las características **interseccionales** de las sujetas, retomando lo propuesto por Hill & Bilge (2021) al denotar cómo las **relaciones de poder** influyen en sus relaciones sociales en una sociedad plural y las experiencias individuales al considerar las características de raza, clase, género, orientación sexual, nacionalidad, capacidad, etnia, edad y otras que están **superpuestas y encajadas**.

Esto es importante pues en la enseñanza de las Ciencias Sociales se debe considerar las **diferencias en lxs sujetxs sociales** para tener una mayor **comprensión de la realidad** o fenómenos sociales a analizar, lo cual está soportado en orientaciones curriculares, por ejemplo: DBA No. 6. Grado Noveno; EBC 8° a 9°: Desarrollo compromisos personales y sociales. Numeral 4; y Lineamientos de Ciencias Sociales para grado Noveno, Eje Curricular No. 1. (ver anexo J). Estas orientaciones tienen en común promover el **reconocimiento de las mujeres** a partir de **distintos contextos socioespaciales**, características identitarias y reconocimiento de sus derechos humanos.

Esta problematización es fundamental no solo para lxs docentes de Ciencias Sociales y Geografía, sino para la comunidad educativa²² puesto que al promover que no es suficiente que las mujeres estén en el mapa implica un **reconocimiento** de sus **características identitarias**, el contexto socioespacial, las relaciones de poder y distintas realidades por las que están atravesadas (dinámicas laborales, garantía de sus Derechos Humanos, conflictos armados, etc). Aquí se contribuye desde la educación en la sexualidad a trabajar en contra de estereotipos corporales, estéticos, de género y sexuales promovidos por el arte, el cine y la televisión que repercuten de forma negativa en las ideas, concepciones, conceptos e ideales y realidades hegemónicas. En el colegio, ya ha habido avances sobre estas intenciones desde el interés de las docentes del Área de CCSS y sus actividades institucionales, así como las reflexiones sobre el día de la mujer.

Provocación II: Geografías de Feministas y de Género. *Los espacios no son homogéneos ni asexuados.*

CONFRONTACIÓN	CONTRA-OBJETIVO	ACTIVACIÓN DE LA DIFERENCIA	ARTEFACTOS RESONANTES	PRODUCTOS
Sector primario, vida cotidiana y trabajo reproductivo.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la influencia del género en el sector primario a nivel mundial por medio de un debate para comprender las relaciones con el territorio y las labores del cuidado. 	<p>Actividad 1. ¿Solo para esto sirvo? Preguntas problematizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Quién cocina en tu casa? ¿Cuántos granos, verduras, frutas, productos lácteos y proteínas consumes al mes? ¿Mis acciones cotidianas influyen en la extracción de los recursos naturales? 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación irruptora: “Geografía Económica. Sectores económicos. Sector Primario” (Contra)cartografía interactiva: “Sector primario a nivel mundial” 	Escritos.
Sector secundario, fuerza de trabajo femenina en la industria	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las implicaciones del trabajo femenino en las industrias a nivel mundial para discutir en torno a las diferentes experiencias de 	<p>Actividad 2. ¡Me tienen harta de tanta explotación! Discusión y análisis de vídeo:</p> <p>Con el video observado previamente, se va a discutir la situación de Bangladesh en relación con la industria textil y el <i>fast fashion</i> y la influencia de esto en la alta ocupación laboral de las mujeres cisgénero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Logos contaminantes de marcas <i>fast fashion</i>: Zara, Forever 21, Bershka, Mango, Pull and Bear, H&M y Shein. Video desobediente: La dura INDUSTRIA TEXTIL en Bangladesh 	Participación en debate.

²² En adelante, el enunciado “Comunidad Educativa” hará referencia a Docentes de otras áreas, Orientadores Escolares, Directivxs Docentes, Estudiantes de todos los grados y Familias.

	explotación laboral a la que son sometidas las mujeres en el mundo.	Además, se discutirán las consecuencias laborales a las que se ven sometidas.	<ul style="list-style-type: none"> ● (Contra)mapa de: Bangladesh 	
		<p>Actividad 3. Oigan, pero esto sigue ocurriendo. Cine foro:</p> <p>Se discutirá lo siguiente por medio de un conversatorio permanente varias preguntas problema en relación con la situación de las mujeres maquiladoras de Tijuana, México a principios de los 2000.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Irrucción cinematográfica: Funari, V. (Directora). (2006). Maquilapolis. [Película]. Coproducción México-Estados Unidos; Independent Television Service, California Newsreel. 	Participación en debate.
Víctimas y disidencias en el contexto del Holocausto Nazi	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar las persecuciones y asesinatos de los hombres homosexuales durante el Holocausto nazi con lo sucedido en el conflicto armado con los sectores LGBT+ en Colombia y problemáticas actuales. 	<p>Actividad 4. Pero a nosotres nos siguen matando ... Análisis de coyuntura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con dos noticias en directa relación con las afectaciones que han experimentado los sectores LGBT+ en Colombia, se espera fundamentar y conocer las opiniones de las estudiantes según la noticia que les correspondió 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de la actividad ● Prensa marica: La JEP recibió dos informes más sobre las violencias en el marco del conflicto armado hacia la población LGBT+ ● Prensa marica: No puedo creer que mataran a mi hijo por ser gay 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de opiniones.

Tabla 7. Eje de provocación II

La segunda provocación parte de las **“Geografías de Género y Feministas. Los espacios no son homogéneos ni asexuados”** que retoma el segundo episodio de las geografías de género y feministas que **superaron la descripción de patrones y experiencias** en el espacio de las mujeres para analizar con mayor amplitud las dinámicas sociales que las acogían y principalmente su **participación económica** desde la geografía feminista (Monk y García, 1987; Monk y Hanson, 1989; Sabaté *et al*, 1995). En cambio, desde la geografía de género se buscó abordar al **género como diferencia, relación social y construcción social** (Soto, 2010) por lo que es importante reconocer la alteridad en el espacio geográfico que debe **superar**, bajo la dirección del maestro, la **visión únicamente masculina, heterosexual, homogénea y asexuada**.

La relevancia de retomar las geografías feministas en esta propuesta radica en **ampliar la visión del trabajo femenino** que preconicen lxs estudiantes, pues no identifican las dinámicas ocultas a simple vista experimentadas por las sujetas en lo que tiene que ver con la dicotomía espacio público/privado para hombres y mujeres, el **trabajo doméstico, de cuidado y participación en la industria** que entreveran situaciones de explotación laboral, estereotipos de género y el trabajo en casa obligatorio a raíz del rol socialmente

reproducido. Por parte de la geografía de género, con base en la demografía se debate como la orientación sexual no normativa en un contexto global y nacional es razón de persecución y/o asesinato a partir de unas dinámicas sociales situadas que excluyen cuerpos denominados abyectos y cuyas vidas no importan ni merecen ser lloradas.

Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales existe una serie de orientaciones curriculares útiles para este aspecto, por ejemplo: DBA No. 6. Grado Noveno; DBA No. 7. Grado Octavo; EBC 10° a 11°: Relaciones con la historia y las culturas. Numeral 9; y Lineamientos de Ciencias Sociales para grado Noveno, Eje Curricular No. 1 (ver anexo J). Estas reconocen los derechos de las mujeres y personas con orientaciones del deseo no hegemónicas, su participación económica, formas de discriminación y estereotipos.

Es importante que este análisis trascienda del Área de CCSS a otros escenarios y actores educativos, pues las dificultades de las mujeres en el mercado laboral, la homofobia o discriminación por orientaciones del deseo no hegemónicas y promoción de estereotipos sexuales y de género se sitúan como problemáticas actuales, que continúan reproduciéndose y que es necesario comenzar a trabajar inicialmente desde las familias, con lxs estudiantes en la infancia y adolescencia, y finalmente, con el cuerpo de docentes para promover el reconocimiento de sus Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos dando cumplimiento a lo propuesto por la Ley General de Educación de 1994 y la Ley de Convivencia Escolar de 2013.

En el colegio se han brindado espacios para discutir este tema en espacios como las clases de CCSS en lo que respecta a Geografía de la Población y, Ciencias Económicas y Políticas que manejan de forma transversal la participación de estxs sujetxs en la sociedad. También en actividades institucionales como el Día de la Mujer, el Modelo de Naciones Unidas (PILUM) y el Coloquio de Filosofía. Pero además, externo al Área de CCSS por parte de Orientación Escolar se han realizado algunos talleres referentes al tema orientados a familias y a la comunidad estudiantil, lo que evidencia un abordaje de las temáticas en distintos ámbitos.

Provocación III: Geografías de las sexualidades. *Topografías disidentes y producciones corporales.*

CONFRONTACIÓN	CONTRA-OBJETIVO	ACTIVACIÓN DE LA DIFERENCIA	ARTEFACTOS RESONANTES	PRODUCTOS
Servicios y el problema de la discriminación laboral	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las experiencias de discriminación laboral de lxs trabajadorxs con orientaciones e identidades de género no 	<p>Actividad 1. ¿Y si cambiamos un poco esto marica? Construcción de proyecto de intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> Por medio de 6 materiales de prensa que expresan diversas situaciones de discriminación, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prensa marica/travesti: ● Ámbito laboral LGBTQ+ ● Docentes transgénero ● Experiencias no binarias ● Laura Weinstein y las personas trans 	<ul style="list-style-type: none"> Folleto de proyecto de intervención

	normativas por medio de experiencias de material de prensa que expone dinámicas de exclusión laboral.	hostigamiento y problemáticas en algunas actividades del sector terciario para las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas, las estudiantes plantearán un proyecto de intervención dirigido a la problemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización de las personas no binarias • Volver al armario ... en la oficina 	
Contracartografías del conflicto armado: espacio y cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar en grupo mapas de experiencias corporales de personas LGBT+ y mujeres en el marco del conflicto armado en Colombia. • Comprender las relaciones entre cuerpo, sexualidades, género experiencias y espacio. 	<p>Actividad 2. Si estxs bullosxs hacen ruido es por algo ¿Qué les pasó? Mapeo colectivo de experiencias de mujeres y personas LGBT+ en el marco del conflicto armado colombiano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con base en el lugar o subregión asignada junto al informe del CNMH, se propone el análisis de algunos apartados de estos para exponer en un mapa tamaño carta (<i>para lo económico</i>) y pliego (<i>para las experiencias</i>): • Identificación del contexto: lugar y actor armado, actividades económicas, uso del suelo y formas del paisaje. • Identificación de las experiencias: sujetxs afecadxs, actores armados, experiencias corporales, consecuencias y formas de afrontamiento, sanación o resistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • InterruQciones del CNMH: • Aniquilar la diferencia. • Ser marica en medio del conflicto armado. LGBT en el Magdalena Medio. • Crímenes que no prescriben • Un carnaval de resistencia. • Mi cuerpo es la verdad. Informe final de la Comisión de la Verdad. • (Contra)cartogramas tamaño carta y pliego: • Magdalena Medio • Chaparral, Tolima • Arauca, Arauca • Urabá Antioqueño • Taller de contracartografía colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas de experiencias. • Cartografía de actividades económicas.
Revolución prosexo. Lamer, excitar y hacer gemir la historia.	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar los hechos culturales, sociales y políticos ocurridos después de la mitad del siglo XX en el mundo por medio del trabajo cooperativo para comprender los hechos sociales de la época • Comprender el desarrollo de la revolución sexual con sus 	<p>Actividad 3. ¿Y en la historia sexual qué pasó? ¿Hubo algo llamado la revolución sexual? Ciclo de tiempo colectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con base en una lista de temas sugeridos se asigna un hecho, personaje, canción, libro u obra artística. Con dicha elección se debe traer un dibujo o imagen impresa que pueda pegarse en el tablero junto con una descripción de lo que sucedió, lugar y su fecha para colocar en la línea de tiempo. • Se solicita realizar un mapa mental de algunos de los momentos, movimientos e identidades más importantes de la revolución sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen y descripción del acontecimiento asignado. • Fotografías sobre los temas abordados <p>Mapas mentales revoltosos sobre sexualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contracultura y movimiento hippie • Feminismo(s) • Movimiento de liberación LGBT • Género y sexualidad después de 1950 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas mentales.

	actores y aportes al mundo contemporáneo		<ul style="list-style-type: none"> ☛ Sectores LGBT en Medio Oriente /Países Islámicos ☛ Mujeres en Medio Oriente/Países Islámicos 	
Geografías víricas. Hábitats, resistencias y coaliciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las diferencias corporales por medio de la cartografía corporal • Promover el reconocimiento de las corporalidades seropositivas por medio de la discusión para confrontar su discriminación. 	<p>Actividad 4. A cartografiar lxs cuerpxs colectivamente. Estos seropositivos si tienen que decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se construye en grupo una cartografía corporal en papel periódico con las imágenes de opresión. Con las de privilegio se agrupan en otro lugar para explicar porque estas oprimen a las personas no hegemónicas. • Se discute en clase qué es el cuerpo, cuáles cuerpos importan, qué lugares habitan los cuerpos que no importan y en qué consiste las identidades seropositivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Imágenes de características privilegiadas en las personas. ☛ Imágenes de características opresivas en las personas. ☛ Base de cartografía corporal. ☛ Lectura desviada: Carrascosa, S y Vila, F. (2005). Geografías víricas. Hábitats e imágenes de coaliciones y resistencias. En <i>El eje del mal es heterosexual: figuraciones, movimientos y prácticas feministas “queer”</i> (pp. 45–60). Traficantes de Sueños 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografía corporal construida en grupo. • Discusión en clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una campaña de reconocimiento hacia los derechos de los cuerpos seropositivos y el legado literario de Fernando Molano. 	<p>Actividad 5. Campaña: “All bodies matter. Cartografías desviadas: contra las normas corporales”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes de grado Décimo plantean una campaña de reconocimiento hacia los derechos humanos y sexuales de las personas seropositivas. También rescatan el legado de Fernando Molano. 	<p>Literaturas raras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Molano, F. (2020). <i>Vista desde una acera</i>. Seix Barral. ☛ Molano, F. (2023). <i>Lo bello y las mariposas. Y otros textos</i>. Seix Barral. 	<p>Campaña de reconocimiento con materiales de distintos lenguajes.</p>

<p>Les rares en el mundo laboral. <i>Trans-peluquerías, espacios singulares de reivindicación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar las divisiones de trabajo en las disidencias corpóreas e identidades no normativas por medio de la construcción de un DNI y un sujetx extrañx. • Resignificar las trayectorias de lxs trabajadorxs rares por medio del croquis de una <i>trans</i>-peluquería personalizada. 	<p>Actividad 6. ¡Que identidad más peligrosa! Creando ando a la peluquería</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de socializar la lectura previa se orienta la construcción de un modelo de sujetx extrañx, junto con su biografía y DNI • Se solicita plantear un croquis en el que lxs estudiantes expliquen cómo organizarían un salón de belleza asignándole a cada zona un significado emocional, corporal y estético según lo planteado en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo trans-tornado: Bello, A. (2018). Peluquerías trans en Bogotá: belleza, trabajo y activismo. En <i>Género, trabajo y cuidado en salones de belleza</i> (pp. 243–286). Universidad Nacional de Colombia. • Bolas de icopor, lana, pegamento, marcadores, ficha bibliográfica y octavo de cartulina. • Croquis base de peluquería. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de sujetx extrañx • DNI de sujetx extrañx • Croquis del salón de belleza.
--	--	--	---	--

Tabla 8. Eje de provocación III

La tercera provocación parte de las “**Geografías de las Sexualidades. Topografías disidentes y producciones corporales**” retomando el último momento del desarrollo de la geografía de género que propone abordar la **escala espacial de la sexualidad, la escala corporal, la coproducción entre sujetxs y sexualidades y los aportes de la(s) ‘Teoría(s) Queer(s)’** en el análisis, problematización y comprensión del espacio, los lugares, identidades sexuales y corporalidades situados y en dinámicas socioculturales específicas. Es así como esta última provocación es la que aborda mayor cantidad de temáticas y se relaciona de forma directa con la educación en la sexualidad.

Las confrontaciones definidas recopilan una serie de aportes teóricos que construyen el campo de las geografías de las sexualidades y se aplicaron en las actividades propuestas. La **espacialidad** se aborda como algo **inacabado y complejo** que emerge las **diferencias** (Massey, 2012), pero además, afianza la coproducción entre espacios, sexualidades y sujetxs (Bell y Valentine, 1995) para reconocer **actos espaciales subversivos**. También se enfatiza en distinguir las luchas, resistencias y colectividades experimentadas por lxs sujetxs víctimas de la [cis]heteronormatividad, la clase y raza dominante en espacios materiales o inmateriales recuperando el concepto de heterotopía, pornotopía y espacialidad queer (Preciado, 2021; Gallo, 2009; Jiménez, 2019; Brown, 2006).

El lugar de la resistencia se entreve al explicitar la **escala corporal**. El cuerpo como superficie de inscripción social, como geografía más cercana, como lugar de la interseccionalidad e influido por el sistema sexo/género (Longhurst, 2001; Valentine, 1995; Rubin 1986). En este caso, se prioriza el análisis de las corporalidades desviadas y abyectas con alguna ITS, en espacios laborales y

lugares atravesados por la guerra que dejan en evidencia cuáles cuerpos importan y cuáles no en la sociedad (Butler, 2002) y cómo los lugares no son herméticos sino que están siempre influidos por el contexto social (Massey, 2012).

Las temáticas no se deben limitar a las clases de CCSS sino que deben trascender a toda la comunidad educativa teniendo en cuenta que la sexualidad es un proceso permanente y debe promoverse no solo en la escuela sino también en la familia. Estas temáticas engloban el ejercicio de una sexualidad integral, responsable y con conciencia social (Álvarez y Balsa, 2020) que además prioriza el abordaje de su dimensión sociocultural (Ojeda *et al*, 2019).

Esto implica que la comunidad educativa distinga la historicidad, los lenguajes y las características antropológicas, sociológicas y espaciales de la sexualidad para superar la mirada medica-biológica que ha involucrado a la educación sexual. Por ejemplo, se examina lo relacionado al cuidado de sí y al consentimiento junto a la información preventiva de ITS pero reconociendo diferentes deseos y placeres opacados por la sexualidad hetero-reproductiva (Torres, 2012). También se identifican los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos que tienen las personas y sus deberes a ejercer en esta materia. Pero para ello debe haber un trabajo por parte de las familias, las escuela y la familia-escuela apoyados por personal capacitado, orientación escolar y entidades externas.

Se aclara que estas no son temáticas exclusivas de la población adolescente, por el contrario, debe abordarse en todas las edades realizando ajustes pertinentes con base en el desarrollo y necesidades psicosexuales de lxs estudiantes. Por último, se sugiere acogerse a las siguientes orientaciones curriculares que abarcan estos temas: Eje Curricular No. 1 de para 5°, 8°, 9° y Eje Curricular No. 2 para 5° y 7° de los Lineamientos de Ciencias Sociales; Desarrollo compromisos personales y sociales numeral 7 y 5 de grado Sexto a Séptimo de los EBC; DBA No. 1 de Grado Primero, DBA No. 7 de Grado Séptimo, DBA No. 6 de Grado Noveno y DBA No. 2 de Grado Undécimo (ver anexo J).

4.5. Espacio transversal de provocación. Salida de Campo “Caminando las (contra)cartografías del género y la sexualidad en la Universidad Pedagógica Nacional”.

(Des)propósitos de formación de la salida de campo	Confrontaciones incisivas de la salida	Docentes transgresores encargadx	Planeación del espacio incisivo y artefactos disonantes de apoyo
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexiona la importancia de la autoestima en la construcción de su identidad. ● Reconoce las diferencias como parte de la identidad de las personas. ● Valora la importancia de sus relaciones interpersonales con amistades y compañeras. ● Valora el espacio y el cuerpo como moldeadores de la identidad. ● Atiende a las instrucciones dadas por lxs docentes en el contexto de un trabajo de campo. 	Convivir con las diferencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Profa. Valentina Mosquera, Licenciatura en Ciencias Sociales, Profx. Camilo Ruiz, Licenciatura en Educación Especial, Profx. Aeleen Garay, Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fricciones autobiográficas de lxs docentes invitades
	Espacialidad del amor romántico y sus violencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Profa. Daniela Imbachi y Profe. Brayan Camacho, Licenciatura en Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las trampas del “amor verdadero” y sus manifestaciones de violencia: planeación del taller
	Cuerpxs rotxs	<ul style="list-style-type: none"> ● Profx. Juan Pablo Arbeláez y Profx. Celiann Ortiz, Licenciatura en Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dar la palabra a lxs cuerpxs: planeación del taller
	La ética del amor		<ul style="list-style-type: none"> ● Mínimos para relaciones sanas: planeación del taller
	Mi relación con la ciudad: espacios de miedo y VBG	<ul style="list-style-type: none"> ● Profa. Nicolle Rodríguez, Profa. Tatiana Padilla y Profa. Valentina Nieto, Licenciatura en Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espacios del miedo: planeación del taller ● ¿Qué son las VBG?: Material de apoyo

Tabla 9. *Espacio transversal de provocación: Salida de Campo*

El espacio de **Salida de Campo** surge a partir de la búsqueda de un **espacio transversal** que se diferenciara de las actividades en aula al proponer un espacio con dinámicas que contrastaran con la cotidianidad de lxs estudiantes y un cuerpo docente especializado en el tema y con otras concepciones diferentes a las de lxs docentes del colegio y el docente practicante. La Salida de Campo no solo produce conocimientos de tipo conceptuales, por el contrario “Los conocimientos o contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no se pueden desligar y se trabajan conjuntamente en dichas salidas” (Umaña, 2004, p. 106).

En esta actividad se aplica con lxs estudiantes un Trabajo de Campo compuesto por tres momentos evaluativos (antes, durante y posterior) para preparar su participación en las actividades planteadas y que conocieran previamente las dinámicas del lugar a visitar en relación con las temáticas abordadas en la propuesta. Esta provocación se planteó en la **Universidad Pedagógica Nacional** con una serie

de acciones a desarrollar y participar, como conversatorios, charlas y talleres apoyados por docentes en formación que han tenido trayectoria académica y social en las confrontaciones incisivas propuestas y con un trabajo de campo a desarrollar en tres momentos. Las especificaciones de este trabajo se encuentran en la Guía de Salida de Campo (ver anexo K).

Este ejercicio se diferencia de los planteados para una asignatura de geografía que requiere evidenciar y problematizar elementos físicos y sociales de un lugar pues en esta oportunidad se elabora el itinerario y los espacios de participación desde la educación en la sexualidad y las pedagogías queer. De aquí parte la elección de las temáticas, los materiales previos a revisar, el enfoque de las actividades y la **identificación de las necesidades del grupo** para elaborar el plan de acción.

Por último, el perfil de lxs docentes transgresores encargadxs de las actividades posibilita la proliferación de nuevas perspectivas que aportan a la formación de lxs educandxs. Por ejemplo, en el conversatorio se contrastan experiencias de vida desde lo que significa ser mujer, profesora y negra en el caso de Valentina Mosquera, el abordaje de los cuerpos chuecos, raros, extraños y con discapacidad en el sector educativo desde el trabajo del profesor Camilo Ruiz y la experiencia de vida travesti de le profx. Aeleen Garay.

En los talleres “VBG y Espacios del Miedo” y “Espacialidad del amor romántico y sus violencias” se encuentran les profes Nicolte Rodríguez, Brayan Camacho, Tatiana Padilla, Valentina Nieto y Daniela Imbachi, miembrxs del SIEG-UPN²³ y la Línea de énfasis en Educación Geográfica. Por parte de “La ética del amor” y “Cuerpos rotos” están les profxs Juan Pablo Arbeláez y Celiann Ortiz que se han caracterizado por manejar un enfoque queer, disidente y reflexivo en las prácticas educativas y de formación docente²⁴.

Este trabajo defiende la implementación de actividades como esta no solo con estudiantes de Educación Media sino con población escolar de todas las edades, familias y cuerpo de docentes. El estar en contacto con dinámicas contrarias a las cotidianas y participar del proceso formativo en sexualidad por personas capacitadas en el tema atiende a solventar la ignorancia y el desconocimiento que se convierten en la excusa y motivo de situaciones de discriminación, prejuicios y malentendidos al no estar informados y conocer aspectos sobre el cuerpo, la identidad, el deseo, la dimensión espacial de la sexualidad, la sexualidad como construcción sociocultural y demás componentes de la sexualidad que debe manejar toda la comunidad educativa.

²³ Semillero de Investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional: se encuentra dirigido por el profesor Felipe Castellanos y participan de sus dinámicas estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales interesados en la Educación Geográfica y los distintos temas que se proponen. En esta oportunidad, el semillero se ha caracterizado por estar trabajando desde el 2022 lo relacionado al abordaje de las geografías de género y de las sexualidades desde lo educativo y para la escuela.

²⁴ Les profes en el periodo académico 2023-1 junto con la profa. Nathalia Martínez Mora dirigieron el espacio electivo de la Licenciatura en Ciencias Sociales “Pedagogías Queer y Crip: Identidades Perversas, Cuerpos y Educación para la Paz”, dirigida a toda la comunidad estudiantil de la UPN para aportar en su reflexión como docentes acerca de las prácticas-discursos discriminatorios presentes en la escuela relacionados con la [cis]heterosexualidad obligatoria.

Esta Salida aportó al logro de algunos objetivos del Proyecto de Educación sexual del colegio y algunos propósitos formativos planteados en el PEI. Gracias a que la institución desde los últimos años ha flexibilizado el abordaje de la educación sexual de manera amplia, la salida fue aprobada de forma pronta y llamó la atención que se manejaran temáticas relacionadas con la autoestima, la ética del cuidado, las relaciones inter e intrapersonales, la identificación de Violencias Basadas en Género y el consentimiento en vínculos amistosos, familiares, amorosos y eróticos.

Objetivo del Proyecto de Educación Sexual al que responde	Propósitos y valores formativos del PEI a los que responde:
<ul style="list-style-type: none"> ● Contribuir a la formación de la sexualidad de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades físicas, psicológicas y afectivas, según la etapa del desarrollo en la que se encuentren, dentro del marco de los principios del perfil Pilarista, posibilitando el desarrollo integral y armónico del estudiante. ● Promover en los estudiantes la toma de decisiones responsables, frente a las diversas situaciones de la vida cotidiana, propiciando un conocimiento más profundo de sí mismo, para identificar su cuerpo, afecto, valores y formas de relación con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los <i>valores personales</i> son aquellos que repercuten directamente en la convivencia de la comunidad estudiantil y la manera en la que se relacionan con los demás. Además, expresa otros que van hacia la individualidad del estudiante como la autonomía, el liderazgo y la creatividad. ● Los <i>valores sociales</i> se evidencian en el trato y convivencia que se debe tener en la sociedad. Aquí se hace referencia a cómo se debe actuar en una sociedad llena de diferencias.

Tabla 10. *Objetivos propuestos por el colegio.*

Esta salida además es resultado de la caracterización realizada durante la práctica pedagógica pues es “necesario caracterizar desde lo cognoscitivo, lo social y lo afectivo al grupo que vamos a enseñar para seleccionar los contenidos geográficos pertinentes” (Rodríguez, 2010, p. 106). Siguiendo la idea de la docente, este proceso formativo no puede ser ajeno a las características, conocimientos, ideas y preconceptos que tienen los estudiantes a partir de sus edades, grado escolar, lugar de residencia y experiencias encarnadas y más aún si se están abordando geografías personales en relación con el género y la sexualidad, lo cual complejiza la selección de contenidos y formas de trabajar las necesidades que surjan.

Esta salida expone la posibilidad de realizar trabajo de campo en el espacio de reflexión de las geografías de género y las sexualidades desde unas necesidades, percepciones y situaciones puntuales de la población escolar con la que se trabajó. Es otra manera de construir espacio e incomodar los modos tradicionales en los que la educación geográfica ha manejado las temáticas y problemas espaciales en las salidas de campo. Es otra posibilidad de (re)imaginar los modos en los que se está educando en la sexualidad y atendiendo a las necesidades de la población escolar en estos aspectos.

4.6. La evaluación: un proceso cuidadoso y comprometido

Para la propuesta el componente evaluativo fue importante en tanto demostró el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos en las distintas actividades de los ejes definidos. Para orientar el proceso se tuvo en cuenta los criterios de evaluación definidos en el colegio. Según Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch (2021), la evaluación está orientada hacia la formación personal y colectiva de la comunidad educativa para afianzar su autonomía y autorrealización.

El colegio cumple con lo estipulado por la Ley General de Educación en cuanto deben regirse por una escala de valoración nacional (superior, alto, básico y bajo) y el colegio en su autonomía debe definir los criterios de aprobación y reprobación, así como la valoración cuantitativa. No obstante es aquí donde la pedagogía *queer* entra a discutir. Este enfoque cuestiona el tener que asignar una calificación de manera obligatoria, traducir el proceso de aprendizaje en un número “implica tener que categorizar [...] “Evaluar para conocer, examinar para excluir”” (Sánchez, 2019, p. 117).

La evaluación *queer* no está de acuerdo con asignar valoraciones a los procesos de aprendizaje que son individuales y se expresan de múltiples formas. No obstante, como se está en un sistema educativo institucionalizado y abolir la evaluación es un proceso casi utópico, lo *queer* ha propuesto algunas opciones para hacer de este proceso más amigable y cuidadoso con los diferenciales modos de aprendizaje de lxs estudiantes en las aulas escolares.

Durante la práctica se retomaron los aportes de Sánchez (2019) y Sánchez *et al* (2016) sobre cómo evaluar desde una perspectiva *queer*, entendiéndola como una manera de verificar los resultados de aprendizaje pero cuestionando los modos tradicionales en los cuales se ha utilizado para excluir, jerarquizar y clasificar en escalas de conocimiento/ignorancia a lxs estudiantes. Según Sánchez (2019) se debería “Evaluar desde el punto de partida de cada alumne su progreso personal, no uniformizar al alumnado y estandarizar las exigencias” (p. 132). En síntesis, se debe diversificar la evaluación.

Para esto se valoró la creatividad y expresiones de distintos lenguajes en la realización de las actividades. En algunas ocasiones cuando se solicitaba que realizaran de forma libre el producto a entregar lxs estudiantes se bloqueaban, y esto deja en evidencia como la maquinaria escolar ha estandarizado y suprimido el pensamiento creativo. No obstante, durante este proceso se acompañó para generar e imaginar otras formas de realizar los trabajos propuestos.


En cuanto a la asignación de la nota, se propusieron ejercicios individuales para caracterizar los niveles de lectura, escritura e interpretación de distintos lenguajes como el cuantitativo o el cartográfico. Al ser esta una evaluación de tipo diagnóstica la valoración asignada no era negativa si en dado caso no superaba los niveles esperados, por el contrario, se realizaba una evaluación cualitativa retroalimentando los aspectos a mejorar sin reprobar a lx estudiante.

Cuando eran actividades grupales se desarrollaban tres tipos de evaluación, la heteroevaluación, hecha por mi parte y la docente encargada, la coevaluación que es de los compañerxs entre ellxs y la autoevaluación hecha por cada estudiante. Para su realización se

definían unos criterios para tener en cuenta con base en el desarrollo del proceso y los objetivos de aprendizaje propuestos, sean conceptuales o procedimentales.

Por último, se evaluó el componente actitudinal que fue en su mayoría criterio principal de la propuesta. Como son procesos lentos y que dependen de distintos grados de complejidad, más aún cuando se trata del reconocimiento y respeto por la diferencia, el instrumento de evaluación definido no debe exigir respuestas concretas o criterios rígidos, deben ser flexibles (Sánchez *et al*, 2016) y existir distintas maneras de aplicar dicho instrumento. De forma general, estos fueron los criterios tenidos en cuenta y evaluados de forma transversal en las actividades:

Tabla 11. *Criterios de evaluación actitudinales de la propuesta*

Escala evaluativa	Criterio evaluativo actitudinal
<p>Concreta</p>  <p>Compleja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No insulta • No se ríe de las personas por su expresión de género y corporal • Valorar su cuerpo como primer lugar, territorio y espacio • No utiliza frases con cargos heterosexistas y cisgeneristas • Entiende que hay cuerpos que superan el binarismo morfológico • Respeto el cuerpo de las otras personas • Comprende que todos somos diferentes • Entiende que las personas son interseccionales • Comprende que el espacio está cargado de relaciones de poder desiguales • Comprende la predisposición heteronormativa del espacio • Pregunta con curiosidad las dudas que tiene

Nota. Elaboración propia con base en Sánchez *et al* (2016).

El resto de la evaluación fue realizada según los aprendizajes geográficos definidos al inicio de este capítulo, por lo tanto, se definieron de la siguiente manera:

Tabla 12. *Criterios de evaluación generales de la propuesta*

Criterios de evaluación	
Tipo	Valoración
Diagnóstica: identifica la claridad de los conceptos básicos (espacio, cuerpo, género, sexualidad, deseo, etc).	<ul style="list-style-type: none"> • Su calificación tiene en cuenta la entrega oportuna, reflexión coherente y aplicación pertinente de cada concepto, además la relación entre los conceptos.
Evaluación procesual cognitiva: Según mejoramiento en la calidad del conocimiento y el logro de análisis y valoración.	<ul style="list-style-type: none"> • Se califica y se valora, según grados de dificultad para cada estudiante. Para esto se tiene en cuenta el proceso individual y las habilidades según se requieran, del ejercicio planteado.
Evaluación procedimental: incluye tanto los psicomotores como los mentales los cuales se evalúan mediante los trabajos elaborados, la expresión oral y escrita en público y en privado	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para construir las representaciones del espacio como croquis, cartografía mental, cartografía corporal, cartografía topográfica. • Incluye además la elaboración de textos escritos, informes, fundamentación de opiniones escritas y representaciones gráficas como folletos, dibujos y el modelo humano.
Evaluación actitudinal: Son más lentos de lograr, pero se puede evaluar la actitud de interés, responsabilidad,	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta al momento de asignar la nota en todas las actividades, más si son realizadas en

participación, el trabajo en equipo, la empatía y el respeto hacia lxs compañeros.	<p>grupo. Se valora el diálogo, el apoyo y la colaboración para realizar y entregar el producto finalizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora la atención prestada a las indicaciones dadas por docentes del colegio y en este caso, docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tanto, se incluye seguir las indicaciones en el contexto de trabajo de campo. • Se aprecia las actitudes de respeto cuando se abordan sujetxs sociales subordinados por razones de raza, clase, género y deseo. Se corrige o se aclara si durante el ejercicio están mencionando algún comentario con sesgos heteronormativos, cisgeneristas, clasistas o racistas.
--	--

Nota. Elaboración propia con base en Rodríguez (2010).

Por esto, la evaluación desde la pedagogía *queer* se dice que es cuidadosa. Evaluar con cuidado implica caracterizar en primer lugar las características conceptuales, procedimentales y actitudinales del grupo con el que se va a trabajar de modo de que la valoración que se vaya a asignar sea coherente con las necesidades y grados de dificultad que cada unx tenga. Sin embargo, es importante aclarar que sucedió con aquellxs estudiantes que por distintas razones no entregaron o reprobaron actividades, ¿cómo funciona la evaluación cuidadosa en estos casos?

Cuando lxs estudiantes no entregaban o reproban porque no alcanzaron los indicadores básicos, no se les iba a aprobar porque sí. En esta ocasión cabe aclarar que aunque la evaluación esté flexibilizada, diversificada, desde la subjetividad y proceso de aprendizaje de cada estudiante, esto no implica que automáticamente se aprueben a todxs. La pedagogía *queer* propone que para que haya procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos es necesario el interés, la participación y la colaboración en las actividades propuestas en el aula.

Cuando algunx estudiante por razones de aburrimiento, desinterés o simplemente irresponsabilidad no entregó o no cumplió con el indicador mínimo de evaluación se le reprobó justificando su respectiva retroalimentación cualitativa el porqué de la nota. El hecho de que sea *queer* la evaluación no quiere decir que no existe la exigencia mínima en cuanto a tiempos de entrega, calidad del trabajo, colaboración grupal y respeto por compañerxs y docentes.

Se espera que esta propuesta educativa haya aportado a la formación individual y colectiva de conciencia y pensamiento crítico con respecto al espacio, el género y las sexualidades. Aunque se hayan abordado aspectos conceptuales sean los actitudinales y los procedimentales los que les aporten en la tarea del reconocimiento, valoración, respeto y cuestionamiento hacia las diferencias y hacia un mundo multiescalar, multidimensional con sujetxs interseccionales y en definitiva sea un aprendizaje placentero, amoroso y que aporte a su cotidianidad.

Fernando

V P U E N T E O

UNA EDUCACION

EN LA SEXUALIDAD

ESPECIALIZADA:

HACIA UNA EROTICIDAD

DE LOS BORDES

CONVERGENTES Y

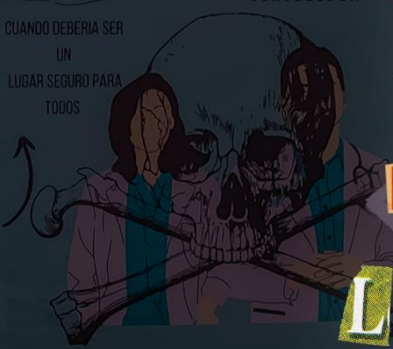
DIVERGENTES CON

LA ALTERIDAD DE

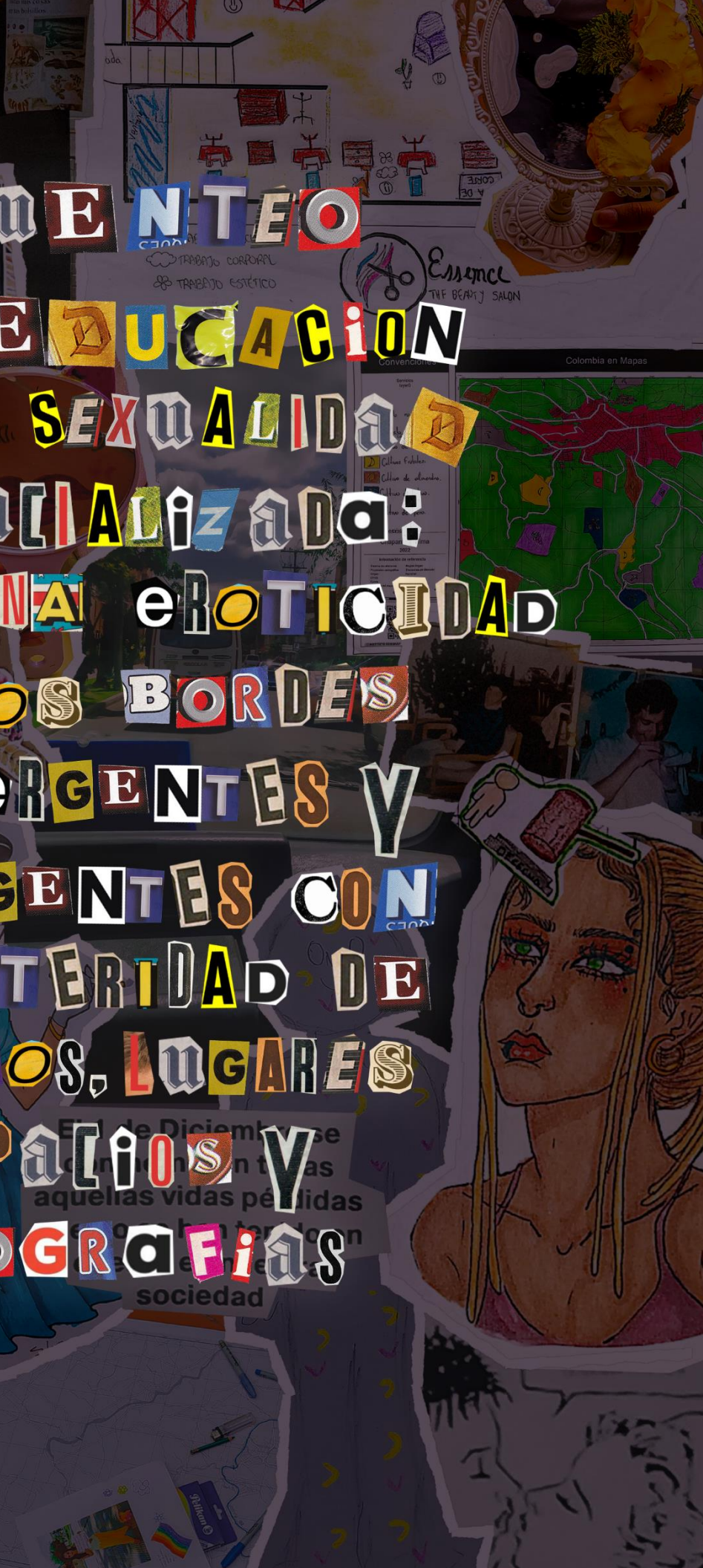
CUERPOS, LUGARES

ESPACIOS Y

GEOGRAFIAS



LAS PERSONAS CON SIDA MERECE LA MISMA IMPORTANCIA QUE LAS DEMAS



V Puenteo. Una educación en la sexualidad espacializada: hacia una eroticidad de los bordes convergentes y divergentes con la alteridad de cuerpos, lugares, espacios y geografías

Este puenteo expone los resultados de la experiencia en distintas agrupaciones temáticas y como respuesta a los objetivos planteados.

5.1. Posibilidades geo-eróticas en el aula escolar: sexualidad, espacio y ciencias sociales

Multiplicidad de espacios vividos: corporalidades y géneros interseccionales

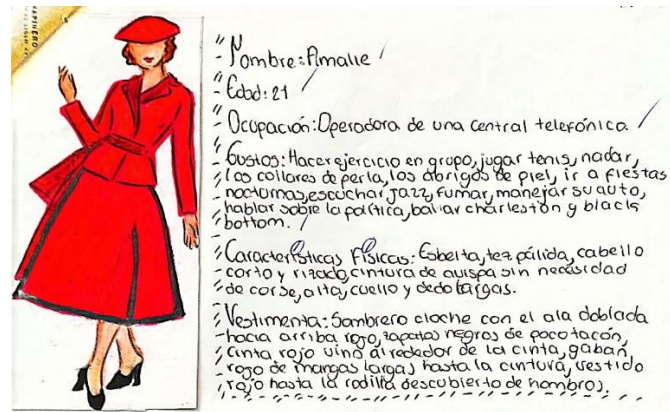
En las actividades resaltaron las multiplicidades y espacios vividos entendidos como entramados complejos de experiencias humanas materializadas en el cuerpo. Por esto se habla de corporalidades y géneros interseccionales que son experiencias personales distintas atendiendo a las marcadas diferencias de clase, raza, sexualidad y otras cualidades identitarias (Collins & Bilge, 2021) que resaltaron en el ejercicio de cartografía corporal colectivo (ver anexo L)

Por esto conviene hablar del cuerpo a partir de lo espacial, entendiéndolo como lugar que marca diferencias corporales y configura la ubicación social de lxs sujetxs (Valentine, 2001). Dichas corporalidades producen géneros que pueden ser normativos o antinormativos, identidades sexuales y deseos disidentes. Por esto existe una co-construcción entre espacios, géneros y sexualidades para entender espacios-otros o contra-espacios que resisten al sistema sexo/género.

En un primer momento, se resaltan las experiencias de las mujeres entendiendo que no hay una sola forma de ser mujer. Ellas a nivel espacial y temporal han experimentado distintas formas de opresión y de liberación lo cual está atravesado por relaciones de poder y características interseccionales. Ejemplo de esto, las reflexiones sobre la participación económica de las mujeres y los dibujos sobre mujeres de clase alta.

El ejercicio sobre mujeres en 1920 en Estados Unidos representó las oportunidades que algunas tuvieron al tomar mayor visibilidad gracias a algunos derechos obtenidos y participación en los sectores de la sociedad. Además, se configura su culto al cuerpo (Muchembled, 2008) con belleza hegemónica (Preciado, 2020). Con el dibujo se observa cómo se generalizan rasgos propios de mujeres visibilizadas por el cine y la industria visual, es decir, de clase alta, blancas, cisgénero y heterosexuales (Lauretis, 1989).

Figura 8. Representación de mujer en 1920 con rasgos hegemónicos



Nota. Elaboración de estudiante de 901 (2022).

Se cuestiona con lxs estudiantes por qué no pensaron en otras mujeres, rescatando las incómodas palabras de Despentes (2008) “las feas, las viejas, las camioneras, las frías, las mal folladas, las infollables, las histéricas, las taradas, todas las excluidas del gran mercado de la buena chica” (p. 7). En este momento, resaltan dos trabajos que exponen características disidentes, por ejemplo, mujeres cisgénero que fumaban bebían alcohol, eran lesbianas y realizaban trabajos masculinos “Pensé en realizar una mujer de tono piel moreno para que no sea como las de todas; también pensaba emparejarla con otra chica, específicamente la que dibujó mi compañera [...], porque ambas se parecen y harían una bonita pareja”. (Diario de campo, 25 de abril de 2022).

Con esto fue posible cuestionar el papel de las mujeres negras en Estados Unidos y los sesgos de clase. Según una estudiante de 901:

En Estados Unidos siempre se ha tenido bastante racismo, por lo que ser mujer y negra hace que las condiciones de vida sean más complejas, por lo menos en la parte laboral, en donde la mayoría de estas se dedicaban a labores domésticas, mientras que las blancas podían acceder a otros empleos. (Diario de campo, 25 de abril de 2022).

Figura 9. Representación de mujer en 1920 con rasgos no normativos



Nota. Elaboración de estudiante de 901 (2022).

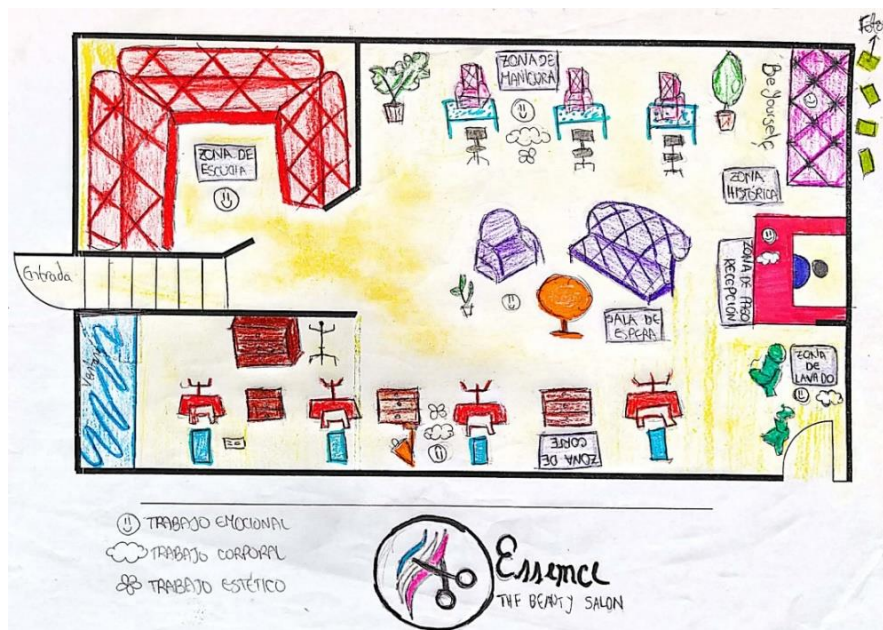
Dichas mujeres se ubicaban en el sur del país, cultivaban algodón y realizaban en su mayoría labores domésticas después de acabar la jornada laboral. Estas realidades no eran vividas por las mujeres blancas que tenían la posibilidad de ingresar a otros sectores económicos y que su capital les permitió jugar con la estética y configurar expresiones y actos de género femeninos hegemónicos y que aumentan su visibilidad e importancia en la sociedad (Butler, 2002; 2007).

Se evidenciaron los espacios vividos que construyen la realidad de las mujeres y pueden experimentar opresión o privilegio, lo cual denota que “construyen distintas espacialidades según sus contextos” (Diario de campo, 25 de abril de 2022) aportan a la multiplicidad (Massey, 2012) y configuran distintas luchas, evidenciadas en el feminismo, por ejemplo, donde se encuentran distintas formas de lucha y contestación a partir sus cualidades identitarias, geografías personales y ubicación en el mundo (Mapas mentales Feminismos y Mujeres en Oriente Medio, 2022).

En segundo lugar, considerar la multiplicidad de los espacios implica acercarse a otras geografías, identidades de género distintas a la cisgénero y a los contra-espacios. Para esto, se abordaron las peluquerías trans y se rescata el concepto de lugar propuesto por Massey (2012) para entenderlo de forma plural, de resistencia e influenciado por las interacciones sociales, para abordar finalmente, los espacios *queer* (Jiménez, 2019).

Se entiende lo *queer* como aquellos espacios que incomodan, transgreden y no son abordados convencionalmente en la geografía pero que permiten entender las dinámicas sociales a partir de otras miradas (Oswin, 2008; Brown, 2006). El ejercicio del croquis permitió retomar este concepto de lugar, abordar la espacialidad *queer* y denotar a los espacios de las peluquerías funciones corporales, estéticas y emocionales (Essence. The Beauty Salon, grupo de 1001, 2023).

Figura 10. Trans-peluquería 1



Nota. Elaboración de un grupo estudiantes de 1002 (2023).

Estas peluquerías diseñadas se caracterizaron por reivindicar el reconocimiento de las identidades trans, posibilitar espacios en las que no sean excluidas sus corporalidades por razones estructurales y resignificarlas como lugares de resistencia, afecto y amor. En aquellas peluquerías se resaltan los espacios de trabajo emocional, corporal y estético:

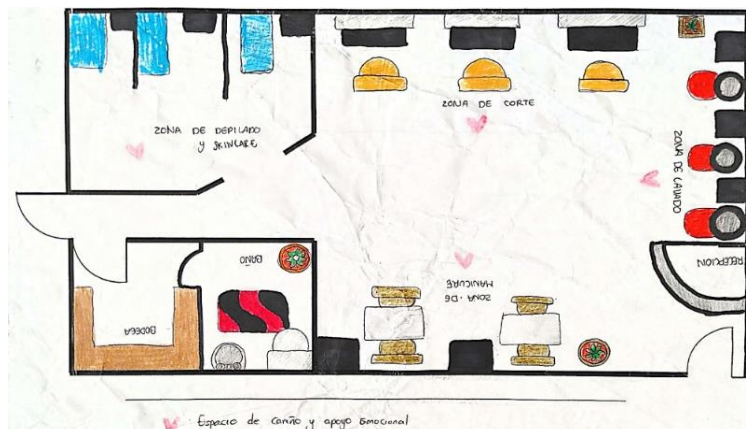
La peluquería está diseñada para ser un lugar seguro para sus clientes, cuenta con zonas en las cuales la persona puede ser libre mas [sic] que un espacio para ponerse "bonitas" "bonitos" "bonites", es un espacio para hablar de sus sentimientos, problemas, inseguridades, esta [sic] especialmente diseñado para aquellas personas que buscan un lugar seguro en su peluquería, cuenta con una zona de lavado y tintura, una zona de corte, una zona de uñas y una zona de habla y apoyo psicológico. (Brillitos Peluquería, Grupo de 1002, 2023).

Este es un espacio en el que afloran los sentimientos *queer* (Ahmed, 2015), es decir, sentimientos de comodidad y placer al sentir comodidad. A partir de esto, se resaltan las cualidades brindadas a los espacios de cada peluquería:

En nuestro croquis se pueden encontrar tres símbolos, la estrella significa que es un lugar en el que puedes ser escuchado de forma incluyente, la flor es un espacio en el que puedes ser quien tu [sic] quieras ser sin miedo al que [sic] dirán, y por último pero no menos importante el corazón que es un entorno en el que mediante el habla puedes lograr una restauración emocional, con ayuda de nuestro personal puedes sentirte cómodo y seguro, ya que todos independientemente de tu orientación sexual, color de piel, forma de pensar o forma de ser siempre van a estar dispuestos a ayudarte. (Tam's Hairstyle, grupo 1002, mayo de 2023)

Estos espacios configuran espacialidades *queer* que posibilitan entender los espacios no solo como telones de fondo (Ojeda, 2020) sino como espacios que tienen otros aspectos espaciales y corporales, por ejemplo, lo que resaltan lxs estudiantes al hablar del cuidado. "Nuestro lema es "NO SOLAMENTE CUIDAMOS TU BELLEZA SINO TAMBIÉN TUS SENTIMIENTOS" [sic]" (Unique Beauty, grupo 1002, mayo de 2023). Entienden lxs estudiantes que las corporalidades trans están profundamente heridas gracias a la heteronormatividad y cisgenderismo prescriptivo, por esto, el espacio diseñado acoge sus cuerpos, los cuida y les brinda un lugar para su existencia (Preciado, 2022a).

Figura 11. *Trans-peluquería 2*



Nota. Elaboración de un grupo estudiantes de 1002 (2023).

Lo más importante de este espacio *queer* es que supera las divisiones de sexo, género y deseo al permitir que cualquier sujetx pueda trabajar allí “es notable como se logran sentir aceptadxs y recibidxs en el establecimiento; la peluquería es un lugar donde cualquier tipo de variables sociales, físicas, género o económicas no son relevantes” (Victorias Peluquería, grupo 1001, mayo de 2023). Pensar un espacio *queer* también implica ir más allá de las divisiones y jerarquías sociales para no excluir cuerpos, identidades y deseos de los espacios y cuestionar su heterosexualización.

Estas actividades permitieron pensar la multiplicidad y el espacio vivido a partir de las desigualdades a la que son sometidos algunos cuerpos, especialmente los de mujeres cisgénero y personas transgénero. Estos espacios vividos son muestra de aquellos espacios al margen en donde son evidentes las opresiones, pero también las formas lucha, contestación y resistencia (hooks, 1990).

Con los ejercicios se entendió la multiplicidad con apoyo de la interseccionalidad que entiende las experiencias corporales y los géneros como diferentes. De ahí la importancia de situar el conocimiento, entenderlo de forma encarnada y a partir de la posicionalidad es posible acercarse y comprender la complejidad de las experiencias humanas y realidades sociales, culturales y sexuales.

La heteronormatividad y el cisgenerismo prescriptivo como políticas de (des)conocimiento

En las actividades de aula fue inevitable abordar los temas relacionados con la disidencia sexual y personas que transgreden la heteronormatividad desde sus identidades o deseos. Esto relacionándolo con la hipótesis que plantea el campo de las geografías de las sexualidades al afirmar la construcción mutua entre sexualidad y espacio (Bell & Valentine, 1995) resulta en la heterosexualización de los espacios (Brown et al., 2007).

La heterosexualidad al entenderla como régimen político y no como deseo, configura la política de la ignorancia (flores, 2008), es decir, niega la posibilidad de abordar identidades disidentes del sistema sexo/género y deseos no hegemónicos. Además, el cisgenerismo prescriptivo como categoría (Bello, 2018) expone cómo la educación aborda y enaltece cuerpos que corresponden binariamente a su sexo y género.

Estos cuestionamientos fueron planteados al debatir la visibilidad, problemas e inquietudes sobre los sectores sociales LGBT+. En primer lugar, se parte por un ejercicio de cartografía mental (ver anexo L) que expone distintos acontecimientos de la revolución sexual. Desde mediados del siglo XX la sexualidad comienza a ser liberada en el norte global (Muchembled, 2008) lo que permite que en los 60's aparezca la revolución sexual y se fundamente el régimen farmarcopornográfico (Preciado, 2020)

La cartografía mental de Género y Sexualidad después de 1950 (Estudiantes de 901, 2022) expone como el género se conceptualiza y posteriormente aparecen debates gracias al Informe

Kinsey, la aparición de la píldora anticonceptiva y la consolidación académica de los estudios de género y la sexualidad (Preciado, 2020). En los 60's aparece el movimiento hippie (Cartografía mental hipismo, estudiantes de 901, 2022) y buscaron visibilizar otros deseos, aumentar el placer y cuestionar los afectos para reivindicar otras prácticas de relacionamiento. (ver anexo M)

No obstante, estas miradas son del norte global, y es necesario situar distintas geografías para comprender, por ejemplo, la consolidación de los sectores sociales LGBT en distintas partes del mundo. Al abordar el movimiento de liberación gay (Cartografía mental movimiento de liberación LGBT, estudiantes de 901, 2022) se evidencia cómo las luchas se concentran principalmente por parte hombres cisgénero, blancos y de clase alta.

Se discute con lxs estudiantes cómo lo LGBT comenzó a ser domesticado por el capitalismo, el sistema neoliberal y las prácticas culturales heterosexuales. En este cartograma se expone el proceso de ello al mostrar las luchas por la agenda del matrimonio y la adopción, lo cual no está mal, no obstante, gays y lesbianas liberales perdieron el impulso por luchar contra la heteronormatividad, pues al tener los mismos derechos que las heterosexuales se desidentificaron con las luchas y adoptaron sistemas de exclusión, es decir, reprodujeron comportamientos y opiniones machistas, clasistas, racistas y transfóbicas (Bello, 2018).

Con esto se cuestionó la exotización, la identidad de mercado y la folclorización de lo LGBT, además se puso sobre la mesa pensarlos no como comunidad homogénea sino como sectores sociales atravesados por realidades diversas. Luego se sitúa este movimiento, pero en Colombia y se demostraron procesos de emancipación distintos, poniendo como ejemplo puntual que no era lo mismo ser gay de Chapinero a ser marica en el sur de Bogotá o zonas rurales. Para aumentar el contraste, se posicionó esta situación, pero en Oriente Medio (Cartografía mental sectores sociales LGBT en el Medio Oriente, estudiantes 901, 2022).

Allí los sectores han atravesado situaciones culturales y religiosas complejas que les impide aflorar sus corporalidades y deseos. Está prohibido por la ley las prácticas homosexuales, existen penas de muerte al respecto y los sectores a favor siguen siendo una minoría. Además, los procesos de emancipación son distintos, un caso puntual es la consolidación del grupo armado “Ejército de Insurrección y Liberación Queer”, que operó en Kurdistán y Siria; el principal motivo de su conformación fue la persecución sistemática por parte del Estado Islámico hacia los sectores LGBT.

Gracias a la teoría de la interseccionalidad fue posible cuestionar imaginarios y lo que lxs estudiantes consideraban como LGBT. Un ejemplo de este contraste fueron los folletos planteados como plan de intervención por situaciones de discriminación hacia los sectores LGBT. En un inicio cuestionaron que solo estuvieran afectados los hombres gays, para cuestionar que también otros deseos y corporalidades son excluidas del mundo laboral. (ver anexo N).

Por ejemplo, se problematizó la inserción laboral de las personas no binarias (No binario. Un avance que abre debate, estudiantes de 901, 2022) exponiendo que, aunque su identidad no se ubique en los binarismos tradicionales no por esto deben ser excluidas, pero también se cuestiona

cómo garantizar su permanencia y bienestar en los entornos laborales, pues no es simplemente incluirlos como han propuesto los enfoques tradicionales.

También en los otros folletos se posibilita pensar en entornos laborales libres de discriminación y con garantías laborales completas. No por ser parte de los sectores LGBT+ debe haber prejuicios al respecto y expresiones discriminatorias verbales o físicas que les impida su bienestar laboral (Folleto “Un trabajo digno”, estudiantes de 901, 2022). Al haber un trabajo digno, es posible, como menciona Ahmed (2015) expresar sentimientos *queer*, que les permite estar cómodxs y encajar en sitios en los que antes eran expulsadxs por los sentimientos de asco e incomodidad.

Pero no solo pueden abordarse los deseos no hegemónicos. El tema identitario también resonó pues se problematizó el cisgenderismo prescriptivo como sistema de opresión hacia cuerpos disidentes para lo cual se realizó el ejercicio de construcción de DNI. Estos documentos de identidad siempre marcan géneros binarios, pero para esta ocasión se solicitó a lxs estudiantes que realizaran identidades no normativas que superen las divisiones tradicionales de sexo y género (Rubin, 1986) y superar la siguiente premisa “un individuo = un cuerpo = un sexo = un género = una sexualidad” (Preciado, 2020, p. 91).

Los DNI creados no marcan un género específico, pero si pensamientos políticos, religiosos, edades e idiomas. El propósito fue exponer las diferencias interseccionales marcadas en las superficies de los cuerpos (Valentine, 2001) y reconocer la escala corporal para comprender la complejidad de experiencias cotidianas (Longhurst, 2005) y nuevamente, diferencias en espacios vividos.

Figura 12. DNI



Nota. Elaboración de un grupo de estudiantes de 1001 (2023).

Desde lo espacial, los DNI entran en los espacios vividos, específicamente en lo expuesto por hooks (1990) y Lauretis (1985, como se citó en Soja, 2010). Ubicar espacialmente los DNI es aterrizarlos a los espacios imaginarios, del discurso y muertos. Los espacios imaginarios posibilitan pensar otras identidades y situaciones de la vida cotidiana que no son nombradas usualmente, lo cual lleva a pensar en los espacios del discurso.

Los discursos sociales reproducen que importan solo algunos cuerpos y excluyen otros, aplican la heteronormatividad como política de (des)conocimiento y excluyen otras formas posibles de vivir. Por esto se contextualizan espacios muertos, y no porque no existan, sino por la poca visibilidad que se les ha otorgado y que se están reviviendo por medio de cuestiones incómodas para pensar que otros cuerpos, vidas e identidades son posibles.

De esta forma los espacios vividos se abordaron de forma permanente y transversal en los temas de esta sección, pues al entender que cuentan y develan historias, que son interrumpidos y que transforman la cotidianidad se contempla la multiplicidad de experiencias, corporalidades e identidades que pueden ser posibles y que por los discursos hegemónicos han sido olvidadas para enfatizar en que son necesarias rescatar, pero también cuestionar.

Así se problematizó desde las clases de ciencias sociales y geografía la heteronormatividad y el cisgenderismo prescriptivo como políticas de (des)conocimiento para enunciar una educación, enseñanza y aprendizaje en la que todos los cuerpos importen. Esto mediado por la interseccionalidad como metodología de análisis para comprender la complejidad de las experiencias de las personas en distintas geografías y escalas espaciales.

Incomodando la educación en la sexualidad desde las ciencias sociales y la geografía

A lo largo de la propuesta educativa, se propuso un objetivo general con su abordaje, repensar el modo de enseñar, aprender y formar en las ciencias sociales y la geografía (Moreno y Mastrolorenzo, 2021). Aquí se retoman los conceptos de educación y pedagogía seleccionados pues son la ruta en la formulación de los objetivos de aprendizaje, los propósitos de formación, la selección de contenidos y los procesos evaluativos.

En el caso de Colombia existen lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje que exponen contenidos fundamentales de las asignaturas, no obstante, es el docente el que decide cómo, cuándo y dónde realizar los procesos de formación. Esto es importante en la medida en que no es necesario cambiar dichos lineamientos, sino el enfoque y los énfasis que se dan en el proceso educativo.

Partiendo de que el espacio es producto de relaciones e interacciones sociales junto con el giro espacial, quedó en evidencia su presencia permanente en distintas escalas superpuestas y encajadas. Su abordaje, problematización y cuestionamiento es posible desde todas las asignaturas de las ciencias sociales. Por esto se trabajó en el 2022 con Historia y Geografía, y en el 2023, con Ciencias Sociales y Ciencias Económicas y Políticas al ser la espacialidad transversal en los distintos fenómenos culturales y sociales.

La educación en la sexualidad se transversalizó al aterrizar la sexualidad como algo cotidiano, que hace parte de todas las personas y varía según contextos espaciotemporales específicos y lo educativo como un proceso permanente de formación en todas las esferas de la sociedad (Álvarez & Balsa, 2020). Esta formación, por ende, no debe ser únicamente conceptual.

A partir del enfoque pedagógico contextualizado se evidencia que debe ser también procedimental, y decididamente actitudinal, en tanto se deben repensar los prejuicios, estereotipos y creencias que reproducen la heterosexualidad obligatoria, el racismo, la homofobia y la transfobia, identificando contextos espaciales y culturales desde la interseccionalidad que permiten comprender la complejidad multidimensional, multitemporal y multiescalar del mundo y de lxs sujetxs que lo habitan, transitan y movilizan.

Por esto, la apuesta cuestionó los modos tradicionales en los que se ha configurado la educación sexual (Ojeda *et al.*, 2019) de modo que fue necesario acudir a la mirada *queer* para hacer preguntas incómodas sobre por qué no es posible su abordaje desde la geografía y las ciencias sociales. Se entiende la pedagogía *queer* no como un recetario de metodologías a aplicar, sino como otra forma de pensar y ver el mundo, haciendo preguntas raras y usando la creatividad erótica.

Se hicieron algunas preguntas incómodas en estas asignaturas, por ejemplo: ¿Por qué no usar la escala corporal como medio de análisis?, ¿Por qué al abordar los derechos humanos no se habla de los derechos sexuales y reproductivos?, ¿Por qué no se habla de las experiencias de personas racializadas, transgénero y con deseos no hegemónicos cuando han sido oprimidas estructuralmente? Estas fueron algunas de las cuestiones abordadas, no obstante, hubo muchos momentos para transgredir los modos tradicionales de educar en la sexualidad.

La actividad que se relacionó directamente con estos argumentos fue la campaña “*All bodies matter*. Cartografías desviadas: contra las normas corporales” realizada con lxs estudiantes de grado 1001 al estar abordando los Derechos Humanos. El propósito de la actividad fue problematizar cómo se ha abordado la educación sexual preventiva. Para llegar a este fin se realizaron una serie de reflexiones previas en relación con el tema.

Se abordaron las geografías víricas en un taller sobre geografías desviadas, es decir, las experiencias corporales y sensoriales de personas con VIH. Con esto se pudo evidenciar que han sido señaladas de forma negativa por parte del discurso médico-preventista institucionalizado en la educación sexual y regulado por la biopolítica (Preciado, 2022a). Lxs estudiantes encontraron además que estas vidas no tienen la misma importancia que aquellas sin contagiarse, es decir, son cuerpos que no importan:

Las muertes causadas por VIH son casi que pasadas por alto, y no son ni serán consideradas importantes en comparación a muertes causadas por ataques, fenómenos naturales u otras causas, siendo que las muertes por sida [sic] llevan una mayor cifra. (Respuesta, estudiante 1001, 2023).

Estas muertes incluso son silenciadas, y el propósito de la educación sexual ha sido negar estas experiencias, no obstante, esto suprime experiencias personales importantes de conocer y

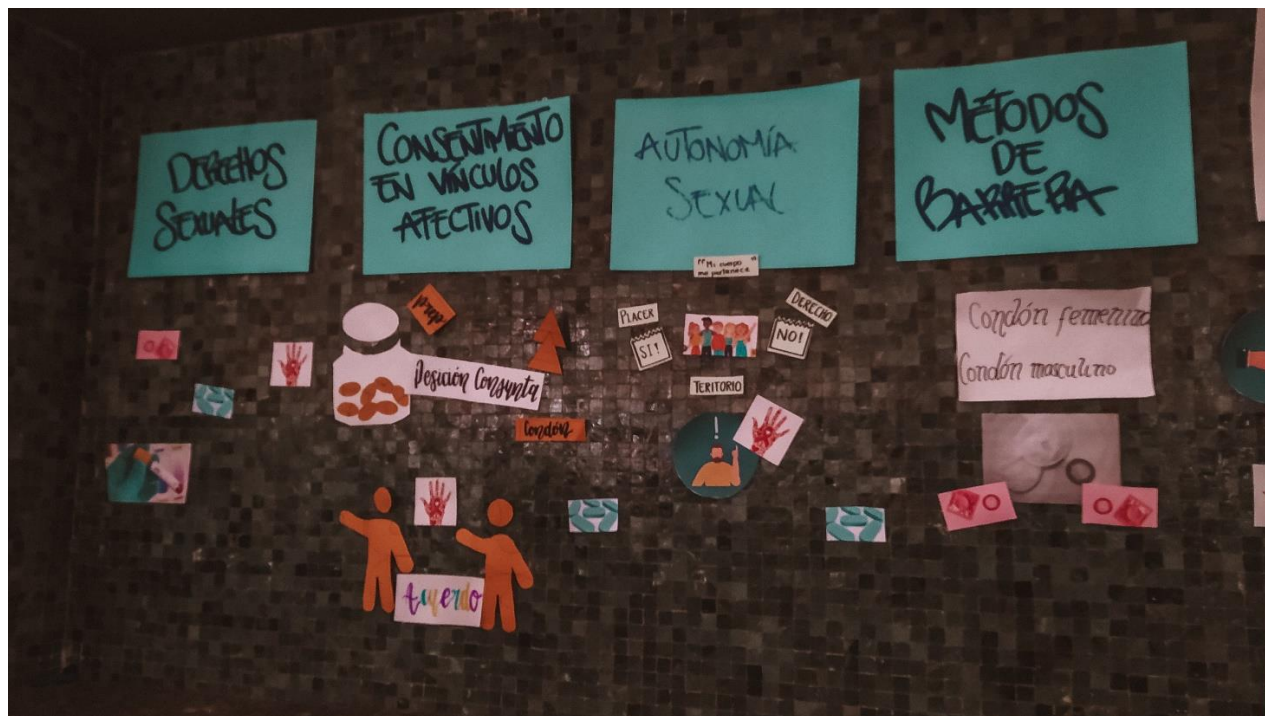
ampliar otros propósitos de formación. Por consiguiente, se abordaron los textos de Fernando Molano Vargas, escritor colombiano y referente en literatura gay en el país.

Sus narrativas y experiencias corporales con VIH permitieron entender el estigma, el rechazo y la segregación hacia sus cuerpos. Se atendió a su intención al escribir “*Vista desde una acera*” pues justificó su publicación como una posibilidad más para educar en sexualidad aprovechando que la Ley General de Educación estableció que era un proceso formativo obligatorio (Molano, 2023).

Además, gracias a sus narrativas eróticas se pudo entender que el deseo, la sexualidad y el placer hacen parte de la cotidianidad de las personas y que no debe negarse u ocultarse en el ámbito escolar (Hincapié, 2009). Esto se relaciona directamente con las reflexiones de la pedagogía *queer* al entender al cuerpo como algo que no es estable (Torres, 2012), debe permitírsele su expresión corporal (Bello, 2018) y es sujeto de deseo, placer y autonomía.

Con este recorrido se propone realizar una campaña dirigida a estudiantes de noveno grado y dirigida por 1001 en la cual se promueve el reconocimiento de los derechos sexuales, puntualmente en la autonomía corporal para prevenir infecciones de transmisión sexual, pero desde un marco amplio, el reconocimiento de las vidas seropositivas y rescatar el legado de Fernando Molano (ver anexo Ñ).

Figura 13. Espacio de métodos que previenen infecciones en la campaña



Nota. Elaboración de un grupo de estudiantes de 1001 (2023).

Se hizo énfasis en el tema preventivo de infecciones, pero para cuestionar los modos en los que ha sido abordada. En este caso, la prevención fue desde una diversificación de placeres, deseos y cuerpos, es decir, se fragmentó la visión tradicional de los métodos preventivos que biopolíticamente solo se contextualizan para parejas heterosexuales (Preciado, 2022a).

Es decir, estos farmacopoderes (Preciado, 2020) que regulan la prevención durante el acto sexual fueron diversificados a múltiples orientaciones del deseo y sin estigmatizar la autonomía corporal de las personas al momento de decir con quien o quienes y cuando tener relaciones sexuales (Torres, 2012) proponiendo también el cuidado de sí (Foucault, 2019) y el de los demás.

De esta manera se plantea la campaña para criticar los modelos tradicionales que han sido trabajados en las clases de Ciencias Naturales o desde los talleres Médicos y confrontarlos con las realidades sociales y personales. Como ha quedado en evidencia, es posible incomodar la educación sexual situándola desde las márgenes y desestabilizar las ciencias sociales y la geografía al poner en cuestión la solidez y homogeneidad de las experiencias humanas.

El proceso de educación en la sexualidad al ser transversal a todas las áreas puntualiza en la sexualidad como parte de nuestra identidad, como forma de conocimiento antinormativa y de convivir con las demás personas (Britzman, 2002; 2018). La sexualidad posibilitó en el aula de ciencias sociales el afloramiento de la curiosidad. Plantea Britzman (2016a) que, sin sexualidad, no existiría la curiosidad, y sin curiosidad no existiría el conocimiento, pues para que haya conocimiento las personas deben interesarse por cuestionar, buscar y problematizar.

En este ejercicio de pensamiento crítico se pasa por preguntar el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, el por qué y para qué de los fenómenos y sujetxs sociales (hooks, 2022), por ende, es imposible abordarlos desde la mirada de la inclusión y la diversidad que tolera a alguien, exotiza identidades y celebra o folcloriza, lo cual suprime su potencial político como sujetxs complejxs.

Las ciencias sociales y la geografía en la educación deben trabajar con diferencias; usar este enfoque muestra que las diferencias no son homogéneas y no conviven armónicamente, por el contrario, poseen jerarquías, desigualdades y conflictos (Bello, 2018) por esto es necesario abordar las realidades de mujeres, sectores sociales LGBT y demás personas a partir de una mirada compleja, multidimensional, multiescalar, multitemporal e interseccional.

Por último, este ejercicio de educación en la sexualidad no debe olvidarse de los contextos situados y encarnados de lxs estudiantes. Se debe partir de sus experiencias corporales y situaciones de la vida cotidiana para generar procesos de aprendizaje significativos en ellxs. La escuela debe acoger los cuerpos de sus estudiantes y reconocer sus vastedades espaciales (Sepúlveda, 2009), también reconocer que lxs estudiantes se están enunciando de otras maneras. Pero, además, rescatar experiencias corporales olvidadas o negadas, como las expuestas en el siguiente subapartado.

No se debe ignorar que lxs estudiantes poseen corporalidades, deseos e identidades que se salen de los marcos hetero-falo-logo-etno-adulto-céntricos y que en el aula convergen distintas experiencias (Garrido, 2005). Esto con el fin de garantizar la justicia erótica en la educación que

“se relaciona con las condiciones para la expresión sexual (identidad, comportamientos, roles, identificaciones, etc.), que incluye los derechos sexuales unidos a derechos económicos, sociales, culturales y políticos” (flores, 2019, p. 5), en este caso, para estudiantes y docentes.

Podrán acabar con todas las flores, pero no acabarán con la primavera: hablar de espacialidad en Colombia implica recordar el conflicto y los cuerpos que aniquiló

Como resultado emergente está el tema del conflicto armado en los contenidos de Historia y Geografía. Aprender el espacio y lxs sujetxs sociales en el contexto colombiano requiere necesariamente que en algún momento se aborde lo acontecido durante la guerra, pues con el énfasis de este trabajo, los cuerpos de mujeres y disidentes del sistema sexo/género fueron objetos de violencia por parte de los grupos armados y paramilitares.

En un primer momento, se abordó en Historia la Segunda Guerra Mundial y se enfatizó en las experiencias de los hombres gays durante el holocausto para relacionarlo con las realidades de personas LGBT en Colombia durante el conflicto. A partir de un análisis de coyuntura, lxs estudiantes encontraron múltiples relaciones entre ambas situaciones y fundamentaron sus opiniones sobre las realidades que encontraron:

1. En Colombia diariamente presenciamos el reclutamiento forzado hacia personas vulnerables pertenecientes a territorios comúnmente abandonados por los entes gubernamentales; considero que es una situación que nos afecta a todos como país y aún más si hablamos específicamente de aquellas personas que hacen parte de la comunidad lgbt [sic] que ninguna debería clasificarse por un grupo específico ya que todos como colombianos pertenecientes a un estado social de derecho no estamos obligados a regirnos por algo en todos los aspectos de nuestra vida simplemente tenemos la libertad de escoger nuestra posición cultural, social etc. (Opinión, estudiante 901, 2022).
2. Pienso que todos estos actos que se cometen en Colombia dañan y afectan a las personas de la comunidad lgbt [sic], son injustos e irracionales debido a que las personas no deberían ser juzgadas o tratadas por su orientación sexual estas personas no deberían ser amenazadas, maltratadas y agredidas referente a las experiencias y opiniones pistas en la noticia. Las vivencias de estas personas son grandes evidencias de violencia por parte de las FARC hacia las lgbt [sic]. Por otra parte ya considero que fue interesante conocer este tipo de realidades que algunas personas viven en este país. (Opinión, estudiante 901, 2022).

Estas poblaciones fueron objeto de persecución, asesinato y desaparición a causa de sus corporalidades. Esto evidencia como en medio de la guerra se acentúa la importancia que se le dan algunos cuerpos y cómo existen vidas que no son dignas de ser lloradas o recordadas. A su vez, este panorama trasciende del conflicto, pues recientemente desde el 2022 hasta el día de hoy, han sido común los asesinatos a hombres gays, los cuales son contactados por aplicaciones de citas para terminar asesinados en los lugares donde quedaron de encontrarse. Esto también fue abordado en el análisis de coyuntura:

1. Es totalmente indignante que se asesine a una persona por su orientación sexual, el que te guste una persona de tu mismo género no hace que seas “anormal” o “antinatural” como sociedad debemos poner de nuestra parte y acabar con esta problemática que afecta a miles de personas. Así mismo debemos dejar de estereotipar a las personas homosexuales como por ejemplo decir que los gays deben tener cierta actitud afeminada para encajar como gay, muchas veces hacemos esto de

forma inconsciente, sin embargo, es algo que definitivamente debemos hacer esforzarnos por ello. (Opinión, estudiante 901, 2022).

2. Es increíble ver como la fiscalía no reconoce los casos como “crímenes de odio” cuando claramente lo son y se excusa patéticamente con “en la mayoría de casos existe una instrumentalización de la orientación sexual para optar a las víctimas quienes en algunas ocasiones terminan siendo asesinados” todo esto está englobado en la no aceptación de la violencia continua que vive esta comunidad, y trata de lavarse las manos diciendo que solo fueron víctimas de robo y terminaron asesinadas. (Opinión, estudiante 901, 2022).

Los casos son evidencia de una persecución sistemática hacia los hombres gays, especialmente aquellos que expresan corporalidades feminizadas. Se evidencia cómo operan los sentimientos de odio y asco (Ahmed, 2015) que buscan aniquilar los cuerpos de estas personas. Pero como dicen lxs estudiantes, estos crímenes no son reconocidos con el adjetivo de odio, lo cual les quita importancia y en la mayoría de los casos quedan impunes, pues la justicia no cree que alguien mate a otra persona a causa de su orientación del deseo.

En Geografía se realizó un ejercicio de mapeo colectivo sobre estas experiencias. Aunque la temática era “Sectores Económicos de Colombia” se acuerda con la docente modificar el enfoque del tema y lxs sujetxs, atendiendo a la idea de no modificar el plan de estudios, pero sí el énfasis del tema. Para esto, se contextualizan los sectores económicos en relación con el conflicto y se selecciona a las mujeres y personas LGBT+ afectadas por la guerra. (ver anexo O).

El primer ejercicio constó de caracterizar económicamente algunos enclaves en el país y comprender porque fueron zonas geoestratégicas o de interés para los actores armados. Las zonas seleccionadas fueron: Chaparral, Tolima; Arauca, Arauca; Urabá Antioqueño y el Magdalena Medio. Estas ubicaciones son el foco de estudio de los informes del Centro de Memoria y el Informe de la Comisión de la Verdad seleccionados.

Al momento de caracterizar estas zonas lxs estudiantes encontraron los siguientes elementos. Chaparral es un municipio ubicado al sur del Tolima y en esta zona del departamento surgen guerrillas, por lo que por allí transitaban múltiples grupos armados para ir hacia el centro del país (CNMH, 2018) y este municipio tenía una amplia producción en actividades primarias.

En el caso del Magdalena Medio y Arauca, Arauca, se ubican enclaves petroleros, zonas cultivables y suelos para la ganadería extensiva (CNMH, 2015; 2019) al igual que en el Urabá Antioqueño (Comisión de la Verdad, 2022), en estas zonas a parte de la presencia de guerrillas, existe una amplia presencia de paramilitares. Con esta contextualización se procede a ubicar las experiencias de mujeres y sectores sociales LGBT para comprender no solo el interés de los grupos armados por los recursos sino la persecución sistemática a algunos cuerpos y experiencias de vida.

Fue conveniente abordar la dimensión espacial de la memoria, entendiéndola como memoria corporal y memoria de lugar lo que implica orientarse, desplazarse y vivir en ... (Ricoeur 2010, como se citó en Kuri, 2017), la corporalidad y los lugares fueron fundamentales para comprender las afectaciones experimentadas. Lxs estudiantes en el caso de Arauca representaron la subordinación a la que eran sometidas las mujeres araucanas por parte de sus parejas, familiares

hombres o paramilitares que posteriormente ejercieron violencia sexual sobre sus cuerpos como forma de marcar territorio (CNMH, 2015).

Las violaciones han tenido unos objetivos claros cuando los dominantes se dan cuenta que las mujeres han querido rebelarse o escapar, “La violencia sexual se usó sobre las mujeres particularmente para acallarlas, silenciarlas y neutralizar sus acciones” (CNMH, 2017, p. 80). Los que dicen ser sus dueños utilizan esto para destrozarlas y dejarlas sin ganas de volver a hacer algo en contra de las formas a las que son sometidas, quedan con miedo y este hace que sus cuerpos se oculten, huyan o eviten transitar por algunos lugares (Ahmed, 2015; Soto, 2013).

Los sectores sociales LGBT en el Urabá Antioqueño en los monocultivos de banano eran abusados y violentados, pero en el caso del Magdalena Medio y Chaparral, Tolima ocurrieron otras persecuciones y formas de violencia, especialmente hacia mujeres trans y hombres gays. Se evidenció la represión de corporalidades, el desplazamiento forzado, amenazas con panfletos y exclusión de los sectores sociales como la educación o el trabajo (CNMH, 2015; CNMH, 2018; Bello, 2023).

Lo que más sorprendió a lxs estudiantes no fueron las anteriores formas de persecución, pues ya las habían escuchado en sus clases de historia, lo que les impactó fue que muchos de estos cuerpos terminaron en el río Magdalena o en las aguas del río Tuluñí en Chaparral. Ellxs entendían los ríos como flujos de agua que desembocaban en algún lugar, pero nunca como realidades sociales en las que acabaron vidas que muchas veces no eran encontradas, lloradas o enterradas por alguien.

El conflicto acentuó la teoría de Butler (2002; 2010) al exponer que solo importan y son dignas de ser lloradas algunas vidas y cuerpos. Con este ejercicio lxs estudiantes conocieron experiencias, texturas y dolores que no imaginaron durante la guerra. Conocieron los impactos que sufrieron mujeres y sectores LGBT en el conflicto por razones de género, identidad y deseo.

Pero no solo se abordaron las situaciones de violencia, en los mapas quedaron impresas las experiencias de sanación, afrontamiento y resiliencia. En el mapa de Chaparral evidenciaron que aunque la reparación sea compleja porque perdieron personas cercanas, queda la intención de no olvidar estas vidas al recordar sus risas, trabajos, roles y geografías personales (Jones, 2007):

Una de las principales estrategias que han llevado a cabo las personas con orientación e identidad de género no hegemónica de Chaparral, como reparación a la afectación colectiva que han vivido y sufrido por parte de la guerra, es la conformación de la asociación LGBT del Chaparral Diversa, la cual tiene como objetivo principal exigir justicia reclamar derechos y visibilizar los padecimientos, uno de los casos más importantes donde la asociación tuvo un papel fundamental en la exigencia de reparación jurídica y administrativa es el de Danna Méndez, víctima de asesinato en el 2017. (Grupo Chaparral, 901, 2022).

También al reivindicar el reinado trans del río Tuluñí, que se convirtió en la consigna de las luchas de las personas LGBT y mujeres trans del municipio, aunque por los panfletos y amenazas:

Queda una población con miedo, con malestar, pero también con el deseo de reconstrucción, de lucha, de una restauración dada en sus propios cuerpos, su territorio, empoderamiento, sanación y resistencia (...) CON EL REINADO TRANS DEL RÍO TULUNÍ SE BUSCABA GRITARLE AL MUNDO RECLAMANDO LIBERTAD, IGUALDAD DE DERECHOS, PAZ Y DIVERSIDAD EN CHAPARRAL. (Grupo Chaparral, 901, 2022).

En el Urabá y en Arauca se posicionan círculos de la palabra, expresiones artísticas y lazos de afecto para lograr sentimientos *queer* de resistencia, sanación y amor (Ahmed, 2015). Pero en el Magdalena Medio representaron que las formas de sanación fueron no salir del closet y ser “una marica bien portada” (CNMH, 2019), pero evidencia la complejidad del armario en tanto no posibilita el secreto de forma permanente, así como tampoco la liberación eterna, especialmente el armario aparece y desaparece según los contextos de las personas (Sedgwick, 1998; Brown, 2000).

Este ejercicio posibilitó otras maneras de abordar la economía colombiana, el conflicto armado y la enseñanza de la geografía. Aunque se trabajaron aprendizajes procedimentales en torno al manejo de la cartografía económica y colectiva, este ejercicio tuvo un propósito formativo actitudinal pues buscó valorar otras realidades, otra mirada de los sectores LGBT y otras experiencias de opresión hacia las mujeres. Se cierra este apartado con la recomendación realizada por la Comisión de la Verdad (2022) y que esta experiencia se acercó a su materialización:

Que el Gobierno nacional, por intermedio del Ministerio de Educación, consolide la Cátedra de Paz con enfoques poblacionales, diferenciales y territoriales, así como perspectiva de género y antirracista, haciendo énfasis en competencias educativas relacionadas con el respeto y el reconocimiento a la diversidad sexual y de género. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 357).

5.2. Lo personal es pedagógico, sexual y espacial: puentes de las geografías personales con la educación en la sexualidad

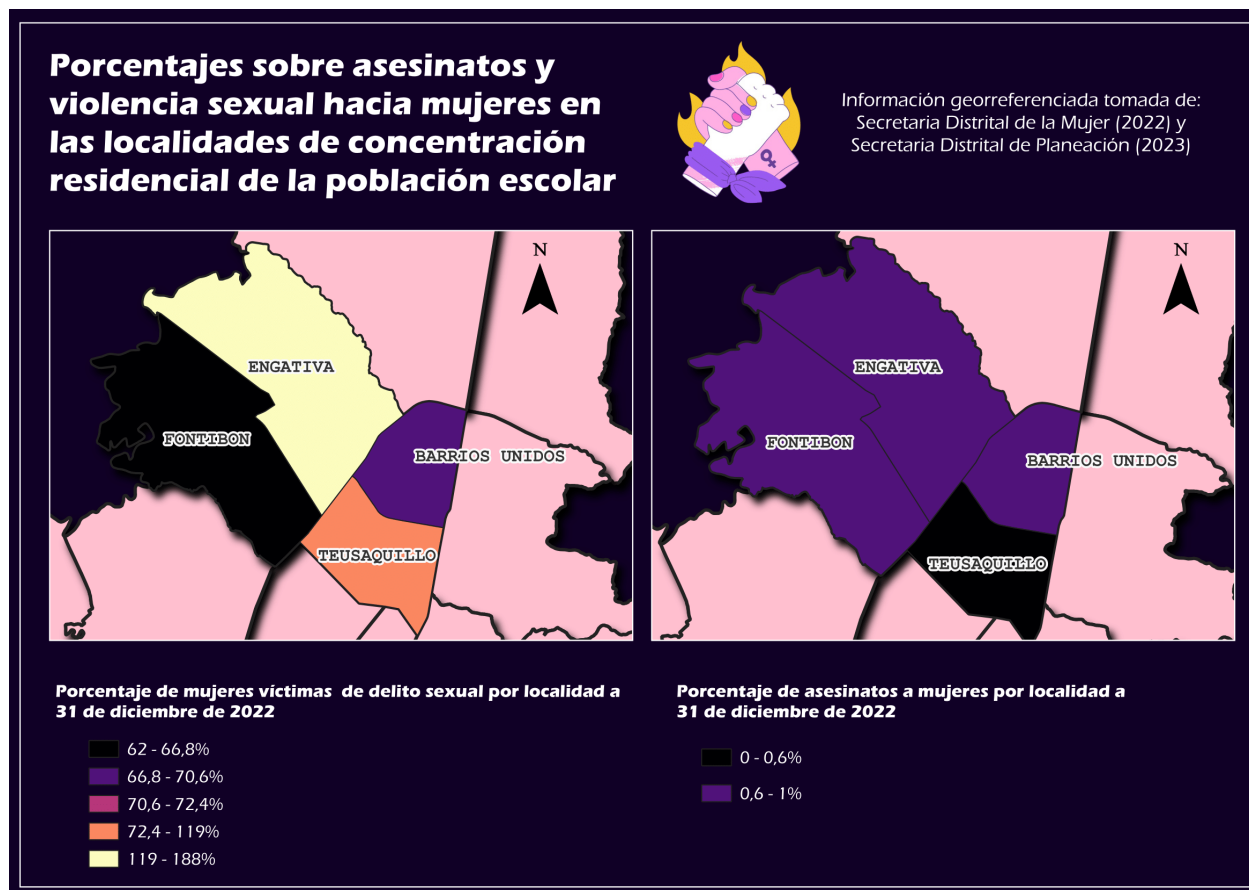
Lo personal es político fue la consigna feminista para denotar que el cuerpo se relacionaba directamente con las matrices de opresión por razones de sexo, género y clase. En este caso, me aventuro a asegurar que lo personal es pedagógico en tanto “el acontecer diario de los cuerpos en el espacio escolar es asunto de historias, normas y saberes que cruzan nuestras vidas” (flores, 2022, p. 4). Pero también lo sexual pues la intimidad y el erotismo hacen parte de la cotidianidad de lxs estudiantes, y en definitiva lo personal es espacial puesto que allí se define el lugar a ocupar.

Por esto, se contextualizan los puentes entre las geografías personales y la educación en la sexualidad. El ejercicio de puenteo posibilita imaginar otras conexiones y formas de relación, en este caso, entre las experiencias y espacialidad de lxs estudiantes con el campo de la educación en la sexualidad, pues para que este proceso formativo genere aprendizajes significativos se debe contextualizar con el acontecer y devenir diario del grupo con el que se trabajó focalizando necesidades y urgencias a atender. Por esto se exponen los siguientes puentes que concluyen en la materialización de una salida de campo que atiende a sus conocimientos situados y encarnados.

Puentear las violencias de género y el miedo espacial

Las violencias basadas en género²⁵ resuenan en la cotidianidad de lxs estudiantes y en aquellas con cuerpos feminizados, no con casos específicos, pero si con patrones que se repitieron en la realización de actividades y aplicación de instrumentos. Al buscar porque lxs estudiantes expresaban afectos de miedo e inseguridad en las localidades de mayor residencia se encontró lo siguiente:

Mapa 5. Porcentaje de violencia sexual y asesinato hacia mujeres en las localidades de Engativá, Fontibón, Barrios Unidos y Teusaquillo en Bogotá.



Nota. Elaboración propia en QGIS con base en Secretaría Distrital de la Mujer. (2022a), Secretaría Distrital de la Mujer. (2022b) y Secretaría Distrital de Planeación. (2023).

Se observa como las localidades de Engativá, Teusaquillo y Barrios Unidos concentran la mayor cantidad de casos de violencia sexual. Es por esto que lxs estudiantes expresaron en su cotidianidad estar siempre acompañadas “(...) mi papá no me dejaría salir sola del colegio” (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022), o evitan salir a espacios con condiciones de oscuridad, soledad y presencia de algunos sujetos como habitantes en condición de calle o

²⁵ “Las violencias de género se pueden entender como toda acción de violencia asociada a un ejercicio de poder fundamentado en relaciones asimétricas y desiguales entre hombres y mujeres y en discriminaciones y desigualdades por razones de identidad de género y orientación sexual no normativas” (UPN, 2023, p. 11)

consumidores de drogas, pues “(...) soy mujer entonces me arriesgo a que no sé, pues me cojan, me violen, me maten, me hagan de todo” (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

En cuanto a asesinatos, estas localidades a nivel distrital son las que menos han presentado casos, no obstante, lxs estudiantes tienen miedo de vivir alguna situación similar a las expuestas en los mapas y entre ellas producen prácticas que exponen la espacialidad del miedo “(...) pues recurrentemente en el discurso y en las prácticas se diferencian y jerarquizan espacios, lugares y sitios de acuerdo al sentido de peligro, la seguridad que ellos generan y si permiten o no el contacto cercano y próximo con otros/as” (Soto, 2013, p. 204).

Entre estas prácticas se resalta el “estar alerta” y “tomar acciones” si es necesario:

1. Pues creo que estar alerta porque uno toma ... [Una] misma ya sabe que cosas tienen que hacer o no, o sea sí, no se debería pero digamos, tomar tus llaves así, por si se te atraviesa alguien [Risas] y caminar rápido. Entonces creo que estar alerta ... (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

2. (...) digamos que el salir sola que todo uno como mujer siento que se arriesga mucho la ... no sé, si la vida de uno. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Además, es necesario tener en cuenta que la mayoría de las estudiantes residen cerca a los polígonos de alto impacto²⁶. Gracias a las actividades que concentran se convierten en lugares inseguros y que promueven la vulnerabilidad hacia los cuerpos feminizados. Con base en los instrumentos aplicados, se encontraron algunos polígonos en los que las estudiantes residen o viven cerca.

Estos lugares comparten las características de tener “dificultades de acceso, por la degradación física, la falta de vigilancia, la suciedad y oscuridad, aspectos que en su conjunto se ven como amenazantes” (Soto, 2013, p. 205). La configuración del espacio urbano en Bogotá ha evidenciado como los polígonos de alto impacto se convierten en sitios peligrosos, especialmente para los cuerpos feminizados pues los hombres reproducen prácticas de acoso, machismo y violencia de género. Por esto, el miedo espacial mencionado hace referencia a los espacios públicos.

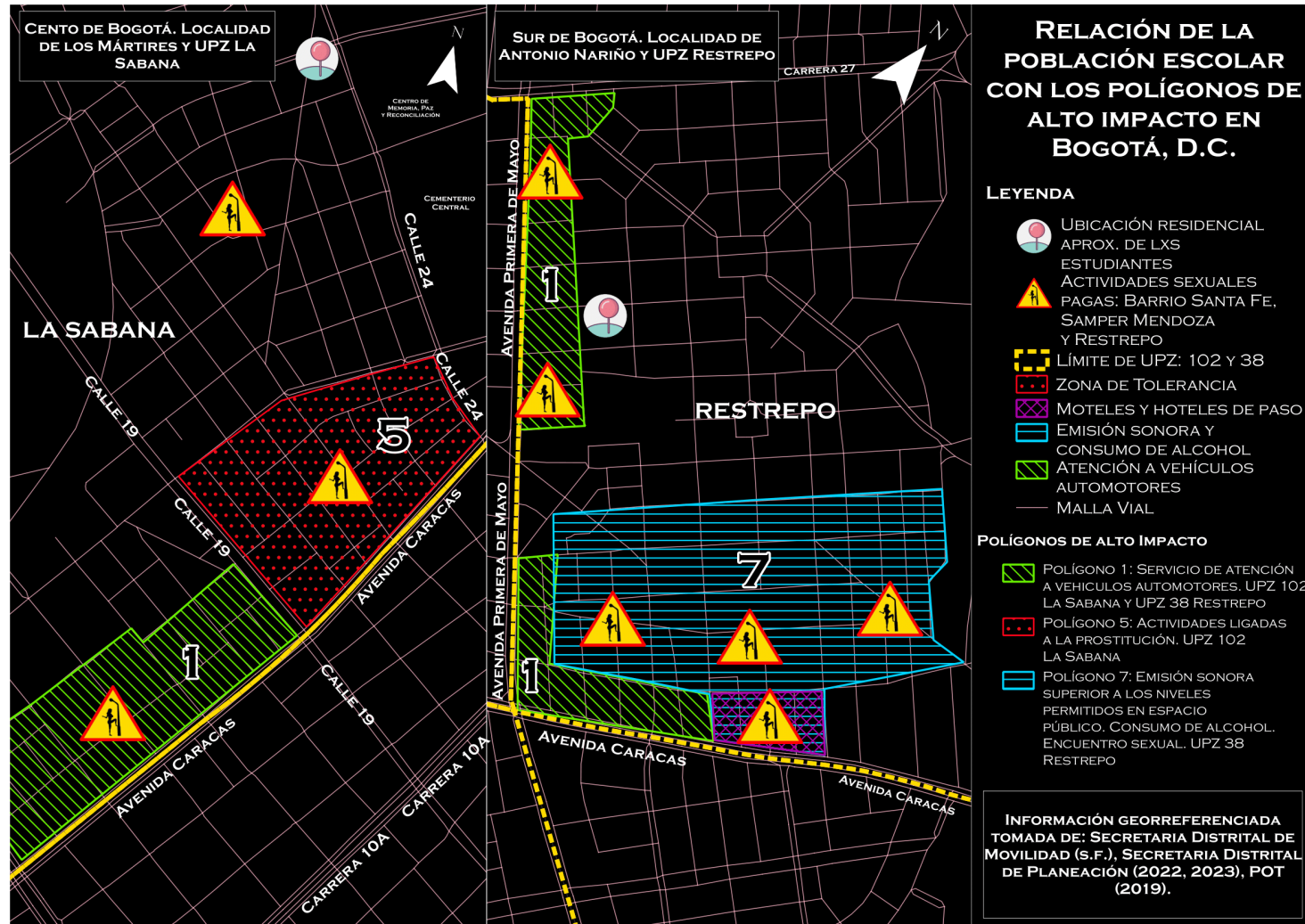
²⁶ Los polígonos de alto impacto son espacios delimitados que confinan establecimientos comerciales que generan impacto por ruido, vibración, basuras, movilidad, atención a vehículos automotores, lugares de vida nocturna, moteles u hoteles de paso, zonas de tolerancia y encuentro sexual (POT, 2018).

Mapa 6. Relación de la población escolar con los polígonos de alto impacto ubicados en las localidades de Barrios Unidos y Chapinero.



Nota. Mapas de elaboración propia en QGIS con base en Secretaría Distrital de Movilidad. (s.f.), Secretaría Distrital de Planeación. (2022; 2023) & POT (2019).

Mapa 7. Relación de la población escolar con los polígonos de alto impacto ubicados en las localidades de Antonio Nariño y Los Mártires



Nota. Mapas de elaboración propia en QGIS con base en Secretaría Distrital de Movilidad. (s.f.), Secretaría Distrital de Planeación. (2022; 2023) & POT (2019).

El miedo expuesto solo hizo referencia a estos espacios, pero no a los privados. Lxs estudiantes aseguran un gran recelo por moverse, estar en y orientarse en espacios públicos a solas, o en algunos casos sus familias evitan que se movilicen por la ciudad sin acompañamiento. Entre las explicaciones de este fenómeno sustentan Sabaté *et al.* (1995):

La asociación entre espacio público y espacio peligroso es consecuencia de un proceso de aprendizaje que comienza con el control y continuas advertencias de los padres a las adolescentes. Los padres instilan en sus hijas un sentimiento de vulnerabilidad en el espacio público, que se reforzara posteriormente con la alimentación constante de noticias procedentes de los medios de comunicación y de amigas o conocidas (p. 299).

A partir de esto es necesario exponer como el miedo es resultado de prácticas machistas y misóginas provenientes de los mandatos heteropatriarcales reproducidos culturalmente. Desde comentarios, piropos, miradas, hasta accesos carnales, estas son las prácticas que se han reproducido hacia los cuerpos feminizados e intensifican las superficies corporales haciendo que se oculten, ocupen menos espacio o huyan del lugar (Ahmed, 2015) y se produzcan cuerpos “fuera de lugar” que encarnan el discurso del miedo a la violencia sexual (Soto, 2013).

Culturalmente se ha reproducido que la violación es culpa de las mujeres. Se reprocha sus formas de vestir, que hayan salido a ciertas horas de la noche, que estén con sus amigos y demás excusas para justificar el mal accionar, en la mayoría de los casos, por parte de los hombres. El tema ha sido estudiado por varias mujeres feministas, en este caso Camille Plagie que llega a la conclusión sobre que la violación:

Es un riesgo inevitable, es un riesgo que las mujeres deben tener en cuenta y deben correr si quieren salir de sus casas y circular libremente. Si te sucede, levántate, *dust yourself*, desempólvate, y pasa a otra cosa. Y si eso te da demasiado miedo, entonces quédate en casa de mamá y ocúpate de hacerte la manicura (Despentes, 2008, p. 36).

Virgine Despentes en su lectura de este aporte, se sintió enfada, no obstante, comprendió que cultural y espacialmente la violación es un impedimento para la libre movilidad de las mujeres. Además, este miedo encarnado predispone la confianza que se le puede brindar a los hombres. Expusieron lxs estudiantes durante los grupos focales su opinión frente a quedarse con amigos o conocidos masculinizados luego de una fiesta:

1. Pues es que muchas veces uno no sabe la intención de ese amigo porque puede que ese amigo en realidad no vaya a protegerte sino que vaya a aprovecharse de tu estado de ebriedad. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).
2. Pues es que uno cuando está tomado está muy vulnerable, entonces, el hecho de que tu estés con amigos hombres y que tu seas mujer ... Ehmmm, literalmente te pueden hacer lo que se les antoje. Entonces pues ... No. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).
3. Puede que conozca a este amigo, o amigos hace muchos años pero en realidad uno probablemente no puede saber cómo las verdaderas intenciones de otra persona, ehhhh ... por ejemplo, que tal que para a nosotras nos estén mostrando otro tipo de, por así decirlo, personalidad y que en verdad tenga [sic] otras intenciones. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Lxs estudiantes evitan relacionarse con los hombres, pues los considera potenciales victimarios que pueden ponerlas en riesgo, así sean sus amigos o familiares. El miedo al

espacializarse afecta la libre movilidad de las mujeres y la autonomía corporal de decidir con quien relacionarse en la ciudad (Soto, 2013). No obstante, lxs estudiantes afirmaron que justificar estas acciones a raíz de las prendas de vestir, es absurdo:

Yo le hubiera respondido al tipo como: yo me visto como a mí se me dé la gana y tú no tienes el derecho de opinar respecto a cómo me visto porque me visto para mí no para los demás [...] En [sic] los hombres cuando se ponen short también muestran pierna, ¿y por qué a ellos no les hacen nada? Si me hago entender es como ... (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Al relacionar esto con la educación en la sexualidad, se evidencia la afirmación que realiza Despentes (2008) “Estoy furiosa contra una sociedad que me ha educado sin enseñarme nunca a golpear a un hombre si me abre las piernas a la fuerza” (p. 41). Las estudiantes mujeres en la escuela no han contado con herramientas y acciones directas en caso de verse involucradas o estar en peligro. Una educación en la sexualidad debe superar el enfoque preventivo y enfocarse en proponer acciones directas que les permita enfrentarse a la situación y evitar mayores riesgos.

Un ejemplo de esto pueden ser los talleres de defensa personal que en los últimos años las colectivas feministas han venido promoviendo como una forma de enfrentar la violencia de género a la que han sido sometidas sistemáticamente y romper con la educación brindada que propone las mujeres no deben defenderse ante estos actos. Pero también es importante en este proceso de formación creerle a la persona cuando denuncie que fue agredida sin importar la persona que esté mencionando como victimario. Se debe romper con poner en duda la acusación (Despentes, 2008).

Además, esta educación en la sexualidad debe proponer protocolos de atención, prevención, sanación y cuidado hacia las violencias basadas en género. No basta solo con prevenir y escuchar, también es necesario garantizar la reparación, el apoyo psicosocial y el cuidado a la víctima pues las violencias son un asunto estructural y deben ser atendidas de la mejor manera. Este punto deja en evidencia la cotidianidad del miedo espacial hacia la ciudad por parte de mujeres y cuerpos feminizados. Esta es una temática necesaria de abordar permanente y transversalmente.

A partir de estas necesidades se propuso el taller a desarrollar en la Universidad Pedagógica Nacional titulado “Espacios del miedo y VBG” con el propósito de informar sobre los tipos de violencias basadas en género y cómo se han expuesto por medio de la televisión colombiana y algunos casos recientes. Se construyeron escenarios que cotidianamente presentan situaciones de violencia para las mujeres y al final del espacio se reflexionó:

(...) sobre como los violentadores sienten la ciudad como suya y las mujeres deben vivir con el miedo constante a sufrir de VBG en cualquier espacio público de Bogotá, a ir marcando en sus recorridos esas zonas en donde se sienten más inseguras y por las que se sienten más seguras (Relatoría de actividad, SIEG, mayo de 2023).

Puentear las diferencias y la alteridad

El asunto de las diferencias fue crucial en los hallazgos. Se logró cuestionar las fantasías humanistas de la inclusión y la diversidad al poner de justificante las experiencias, ideas y convivencias que cotidianamente tienen lxs estudiantes. Al inicio de la práctica se evidenció una generalización por parte del grupo hacia las experiencias de mujeres y personas LGBT+, no obstante, estas creencias, imaginarios y preconceptos fueron cuestionados en el proceso formativo.

Un caso puntual fue al exponer a los sectores sociales LGBT+ los cuales lxs estudiantes representaban y describían a partir de lo evidenciado en los medios de comunicación, la industria visual y el ambiente familiar. Por lo tanto, no fue extraño encontrar que cualquier representación sobre esta población estaba llena de colores o en su defecto tenían algún arcoíris. Como expone Bello (2018; 2022) estos grupos deben contextualizarse a partir de su complejidades y diferencias.

No obstante, el proceso de educación desde casa puede interiorizar en lxs estudiantes algunas opiniones o prejuicios negativos con respecto a estas diferencias y reproducir opresiones heteronormativas y cisgeneristas:

No lo aceptan porque la sociedad pues en su opinión y lo que los he escuchado, es que pues, para ellos la sociedad ya está como que muy dañada y ya ... pues cosas como, cosas así. [...] Realmente no estoy de acuerdo con personas así, pero pues respeto como sus temas, no voy con eso pero lo respeto (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Para valorar la diferencia es necesario cuestionar las ideas negativas y prejuicios que se tengan sobre personas y sus estilos de vida. En este caso urge cuestionar cómo nos educan desde casa y si se han interiorizado creencias que oprimen a personas diferentes por razones de género, deseo o identidad. En algunos casos se encuentra como todavía las familias temen que sus hijxs o parientes adolescentes expresen un deseo distinto al heterosexual por miedo a que sus futuros se vean en riesgo y no cumplan un proyecto de vida:

(...) más que todo mi abuela y pues ellas ya sospechan muchas cosas, porque siempre me tiran comentarios de: “deja de estar tan cariñosa con las niñas”. Y me dicen como que eso no está bien deja de ser así. Y yo, ahhh ... (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Para este caso se enuncia como progresivamente es necesario dialogar y que lxs niñxs o adolescentes eduquen a sus parientes en hacerlos comprender que tener un deseo distinto al heterosexual no es una condena de muerte. En otros casos el tema si es abordado en las familias e incluso de convive con personas que salieron del closet deja de ser un secreto en el ámbito privado, lo que posibilita el cuestionar en este caso las prácticas homofóbicas:

Yo amo Harry Styles ... [Y] lo voy a usar en toda mi casa y mi abuela siempre hace comentarios feos hacia esas personas y creo que ellos mismos han tenido que aprender a vivir con eso porque mí mi tío es gay y mi tío vive con su pareja abajo y siempre le lleva todo. Y entonces creo que cuando ... me acuerdo cuando ellos supieron, mi abuelo reaccionó bien, mi abuela obviamente reaccionó mal. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Con esto se da un primer paso a reconocer la diferencia de deseos, pero también para comenzar a cuestionar como se conciben esos deseos y los imaginarios domesticados producto de la identidad de mercado o el consumo rosa. Es importante como dice Britzman (2016b) aceptar que

la identidad sexual por más normativa que sea no es automática, definida o estática y por tanto, las experiencias a abordar de gays y lesbianas deben superar el marco de la homofobia para conocer otras opresiones por razones de salud, cuerpo, clase, raza y edad, un ejemplo las experiencias de vida de Fernando Molano Vargas:

Y en tercer lugar, al ser una enfermedad de transmisión sexual no te hace menos ni más persona independientemente de tu sexualidad ... Entonces obviamente eso lo hizo más que todo fue por homofobia o algo así. (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Pero en términos de alteridad la diferencia debe dejar de abordarse como si fuera únicamente sobre los sectores sociales LGBT+. Las diferencias deben contextualizarse en la escuela a partir de un marco multiescalar e interseccional. Con base en este diagnóstico se plantea un conversatorio que cuestione si se convive armónicamente con las diferencias y expone otras diferencias. Se realiza en el marco de la salida de campo a la Universidad Pedagógica y se invita a tres docentes que han contestado al racismo, el cisgenderismo y el capacitismo. Esto con el propósito de contrastar otras experiencias de vida y formas de opresión hacia cuerpos.

A partir de un perfil con la trayectoria y experiencia de vida de lxs docentes en formación invitadxs, lxs estudiantes de Décimo les realizan preguntas en torno a sus experiencias con los distintos sistemas de opresión y sus formas de lucha, por ejemplo, se le preguntó a la profa. Valentina Mosquera qué era el racismo estructural y por qué se ignora:

(...) en muchos casos no se reconoce esta violencia racial. Se dice que estas violencias se vivían en la colonia y que ahorita esto no ocurre [...] Continúa cuestionándose ¿existe el racismo en Colombia? Pone de evidencia el caso de la vicepresidenta Francia Márquez ya que, por ser mujer y negra [...] el racismo sigue permeando nuestra sociedad. [...] normalizamos, por ejemplo los cuerpos más importantes que son los que cumplen con los estereotipos de belleza hegemónica (hombres y mujeres blancos, con ojos azules, rubios etc.). (Respuesta de Valentina Mosquera, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

En el caso de las personas con discapacidad se les ha relegado de la sociedad en múltiples ámbitos y al rechazar sus cuerpos, negar sus deseos y omitir sus placeres se ejercen prácticas capacitistas. Constantemente estos cuerpos están fuera de lugar y rompen con la norma. Lxs estudiantes le preguntan al profe. Camilo Ruiz cómo se puede romper la norma:

(...) con el simple hecho de la existencia ya se están rompiendo la norma, solo con el hecho de existir se está transformado el espacio y transgrediendo a los demás aquí realiza una aclaración ya que hay dos tipos de transgresión una que no violenta al otrx y otra que sí lo hace es donde se debe cuestionar ¿que estoy haciendo con mi lucha? (Respuesta de Camilo Ruiz, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Las luchas implican saber hasta dónde van los derechos individuales de modo que no afecten a las otras personas. No obstante, también debe haber un trabajo colectivo que cuestione estas formas de opresión y discriminación como asuntos que le competen a todas las personas. Un ejemplo, la lucha contra la heteronormatividad. A partir de la experiencia de vida trans-no binaria se le pregunta a la docente Aeleen Garay cómo afecta la heteronormatividad:

(...) ¿Cuántas de aquí pueden ir al baño de hombres tranquilas en un centro comercial? El auditorio dio como respuesta su incomodidad de entrar en los baños de hombres. Lx profx responde que acaso esto es la heteronormatividad. Si no existiera la heteronormatividad su transición no habría sido tan difícil

porque fue dejar los derechos de macho, si no afectara salir del closet no hubiera sido más tranquila, es más no se necesitaría del closet. (Respuesta de Aeleen Garay, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Con esta primera ronda de preguntas quedó en claro el contraste de experiencias de vida a partir de un marco interseccional y multiescalar. Se evidenció como a partir de las preguntas de lxs estudiantes se espacializa la opresión hacia cuerpos que se salen del lugar lineal de la raza-capacidad-cisgenerismo. Por último, lxs docentes hicieron algunas recomendaciones desde sus lugares de lucha y contestación. Por ejemplo, Valentina Mosquera invita a reivindicar el lugar de la incomodidad:

La incomodidad siempre es una posibilidad [...]. Dice que esta incomodidad se hace por la violencia [...] y que es construida desde lo que no es normal lo trans, lo gay, lo lesbiana, etc. [...] ¿Yo incomodo? He incomodado con mis comentarios, por hablar, etc. [...] ¿Cuál es la comodidad que hemos creado? Es bueno salir de la zona de confort y conocer lo otro. (Respuesta de Valentina Mosquera, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Por parte del profesor Camilo Ruiz, invita a cuestionar los binarismos de género a partir de sus experiencias personales y como educadorx especial en donde ha vivido cómo las personas que educa no le llaman ni le definen en términos binarios de género:

Dice que desde pequeñx jugaba con muñecas. En el colegio su círculo social eran mujeres y le decían amiga y que esto no le incomodaba en su caso está en desacuerdo con el binarismo de género. [...] continúa diciendo que no le importa el género con el que se refieren, que solo le digan Cami, una profesora llamada Alanis Bello le pregunto en una clase ¿usted cómo se reconoce? Y responde me reconozco como Cami. (Respuesta de Camilo Ruiz, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Por último, le docente Aeleen invita a cuestionar cómo se están deseando a las personas y a quiénes y con cuáles características se desea, pues no se ha podido “encontrar el deseo en las personas trans, y nos han normado el deseo a los hombres y mujeres” (Respuesta de Aeleen Garay, Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023). Se invita a cuestionar la gordofobia, los cuerpos ideales, los cuerpos funcionales y explorar otras corporalidades para cuestionar los modos normativos de desear y explorar el placer con las personas.

De esta forma se puenteó la experiencia espacial de lxs estudiantes con las diferencias y la alteridad. Se buscó generar espacios en los cuales se ahonde en la complejidad de las experiencias humanas y se identifique la diferencia como una topografía inestable, jerárquica y que no convive gentilmente con el mundo. “*Convivir con las diferencias*” fue un espacio en el que se puso en cuestión con lxs estudiantes la domesticidad que ha reproducido la escuela y la sociedad hacia otras formas de vivir, de sentir, de percibir, de desear y de existir en el marco de la alteridad.

Puentear el afecto, las emociones y el amor radical

Con los grupos abordados fue posible evidenciar las creencias e ideales que lxs estudiantes tenían con respecto al amor. Estas ideas en su mayoría estaban permeadas por el amor romántico que impide analizar a detalle cómo se están construyendo los vínculos y cuáles son las responsabilidades al momento de mantenerlos, “Yo siento que me debería brindar seguridad, no

intranquilidad. También de pronto llenar vacíos que tenemos” (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022). ¿Es posible que el amor sane y salve de forma automática?

Expone bell hooks (2021b) que, aunque el amor es intenso y placentero, requiere esfuerzo para que se mantenga; requiere de interés, respeto, cuidado y responsabilidad con los afectos de la persona o personas con la que exista un vínculo. Además, amar exige que se identifiquen necesidades personales y expectativas en la formalización de una relación, que sea voluntario y comprometido “(...) me gustaría que la relación fuera tipo igual, tipo por ambos lados en cuanto a afecto, porque pues el afecto y la felicidad es muy importante [sic]” (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

No obstante, prevalecen las ideas del amor romántico, es decir, el que propone al amor como algo que sucede sin la decisión, voluntad y acciones de las personas, es decir, como si surgiera de forma automática y válida cualquier expresión de afecto como un amor real (hooks, 2021b). Las concepciones de lxs estudiantes expusieron el amor exclusivamente en el ámbito de pareja y no mencionaron, por ejemplo, el amor en las relaciones de amistad o familia.

Esto posibilitó que se formularan dos talleres focalizados a las necesidades expuestas: la crítica al amor romántico como forma de relacionamiento y la ética del amor como vía de relacionamiento comprometida y responsable en el cuidado de los demás. En la Universidad Pedagógica se llevó a cabo el taller “*La espacialización del amor romántico*” y se abordaron en un principio las nociones de placer, erotismo y deseo:

(...) la profa. Daniela Imbachi (...) comenzó preguntándole al grupo que le genera placer, a lo que algunas estudiantes respondieron que comer dulces, abrazos, etc. (...) Continúo diciendo que las parejas también generan placer no solo a modo sexual, sino que también pueden representar un lugar seguro, hacer lo que se ama genera placer. Dijo que lo que nos mueve es la pasión y el eros. Enfatizó que no solo el sexo sino lo que nos gusta, pero a las mujeres se nos ha sido coartada la pasión por medio de la violencia. (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Con esto se da paso al núcleo de la actividad que es la identificación de las violencias en las relaciones de pareja. Se cuestionan algunos mitos, creencias y comportamientos que aparecen en las relaciones de pareja. Lxs docentes encargadxs exponen cómo aparece, por ejemplo, el apego emocional y el miedo a ser violentados. Con esto se minimizan actos y palabras que afectan la integridad y emocionalidad de las personas. Por esto en la segunda parte el docente a cargo contextualizó el instrumento violentómetro donde:

(...) se categorizaban las diferentes violencias que estaban divididas por gravedad, siendo la amarilla violencias menos graves, naranja violencias medias y las rojas violencias graves. El profesor presento once relatos de casos reales en donde las chicas debían ubicar este relato en las violencias, en un momento se llegó a la reflexión que algunas violencias están en punto medios puesto que cumplía las características de ser medias pero que podían escalar a una violencia grave. (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Con esto resultó la identificación de violencias basadas en género que lxs estudiantes no habían tenido la posibilidad de tipificar. Pero en el contexto de las relaciones de pareja se invitó al finalizar este taller “Con reflexiones sobre el amor y la importancia de no romantizar los actos de

violencia como muestras de amor” (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023). Si en las relaciones amoroso-sexoafectivas existen expresiones de violencia entonces no es un amor real (hooks, 2021b). El amor es un compromiso que exige el cuidado y bienestar de la otra persona.

En relación con este último aporte, el taller “*La ética del amor*” expuso una mirada trascendente de lo que significa el amor y el acto de amar. Lxs docentes a cargo superaron el sesgo de las relaciones de pareja para contextualizar el amor desde las relaciones amistosas y de compañerismo. Por esto, el propósito del espacio fue: (...) entender el amor desde otras perspectivas, entender que el amor no era solo transmitir, sino que también darse a uno amor, así mismo entender que el amor no es como se representan en las películas y trasciende más allá. (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Luego en grupos se solicitó cuestionar las siguientes frases “el amor lo puede todo, el amor lo perdona todo y el amor duele. [...] además de identificar que es el amor, con preguntas orientadoras como: ¿Quién soy yo?, ¿A que sabe el amor?, ¿Qué color tiene el amor?” (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023). Desde aquí se comienzan a construir conceptos como el amor auténtico que incluye la confianza y la atención que se les brinda a otras personas y se expresa con nosotros mismos, familia, amigxs y pareja (hooks, 2021).

En último lugar se propone la ética de amor como compromiso en el aula. Y se propone un ejercicio final en el que:

(...) a cada grupo se le dio medio pliego de papel Kraft para hacer símbolos o frases alusivos la desnaturalización de las ideas del amor y acordar unos mínimos de cuidado que reconozcan los límites que cada persona pone en una relación socio afectiva. Se realiza la socialización de la cartela y se cierra la actividad resaltando una cualidad de cada persona (Relatoría de actividad (SIEG), mayo de 2023)

Como dice bell hooks (2021b) optar por la ética del amor significa vivir todas las dimensiones del amor en relación con el cuidado, el compromiso, la responsabilidad social, el respeto por las diferencias y el trabajo en equipo. En este apartado se evidencia un amor comprometido y colectivo que posibilite distintas formas de relacionamiento con todas las personas y aprender distintas maneras de formalizar lazos interpersonales.

El ejercicio de puenteo del afecto y las emociones permitió a lxs estudiantes ampliar su panorama sobre el amor y acercarse a una definición radical de este que les posibilite (re)pensar los modos en que se contactan, comunican y acuerdan con las personas de su alrededor. Además, (re)imaginaron otras formas de amar en pareja priorizando la responsabilidad afectiva como ética del cuidado, reivindicando sus erotismos y creando lazos apasionados y responsables.

Puentear la fluidez de la identidad, el deseo y el género

A lo largo de la intervención se comprobó que “Las nuevas generaciones legitiman la fluidez en la que se mueve la identidad o el deseo” (Sánchez *et al.*, 2016, p. 66). Las infancias y las adolescencias viven experiencias evanescentes constantemente, es decir que experimentan con

su identidad, su género y su deseo, y en la mayoría de los casos, al no haber culminado sus procesos de socialización no están cargados de prejuicios y preconceptos que les impida explorar libremente. Algunxs de lxs estudiantes rompen con las categorías genéricas establecidas socialmente:

Yo soy género fluido, o sea utilizo el él/ella pero me gusta más que me digan tipo él, ya que pues desde muy pequeño me identifico más como un niño que como una niña. O sea digamos, soy brusco, me gusta jugar futbol, juegos de peleas, de armas (aunque esto es re normal), ¡Me encanta! (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

No obstante, la escuela y la familia producen cuerpos interdictos en estas edades; las corporalidades en su proceso de construcción se ven alteradas por las tuteladas de los adultos. Estas instituciones sociales controlan el género, la identidad y el deseo con el propósito de mantener el orden social hegemónico y continuar con la [cis]heterosexualidad obligatoria. Sin embargo, los adultos se encuentran con un problema y es que infancias y adolescencias en términos psicoanalíticos son perversos y polimorfos, siempre están saltándose las normas sociales:

1. Yo me identifico como una persona hetero [Risadas de las amigas al fondo] Bueno, hetero flexible ... Digamos que no sé, darme besos con mis amigas no es algo que niegue ... (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).
2. Yo siempre me he considerado ella, toda mi vida, y pues me gusta luchar, me gusta la agresividad en serio, me han gustado las espadas todo eso, pero creo que eso no define mi género y pues, no pues ... Siempre me he considerado pansexual aromántica (Estudiante 901, transcripción grupos focales, 2022).

Las escuelas están llenas de niñxs y adolescentes que están descubriendo, experimentando y jugando con su sexualidad, género y deseo (Britzman, 2016a, 2016b) y es allí cuando comienzan a excluirse sus corporalidades y a operar la pedagogía venenosa que convierte a las escuelas en espacios heteronormativos y marca heridas en sus cuerpos (Bello, 2018; Preciado, 2019).

Desde la pedagogía *queer* se le sugiere a lxs docentes que hagan uso de una educación cuidadosa y amorosa. Al estar trabajando con un enfoque queer “(...) nuestro trabajo debe ser repensar la representación y los discursos de la identidad, el conocimiento y el poder cultural que circulan en las escuelas y dentro del dispositivo de saber/poder” (Britzman, 2016b, p. 64), en síntesis, se debe cuestionar el lenguaje normalizador sobre cuerpos, géneros y afectos.

Gracias a las lógicas excluyentes lxs adolescentes disidentes del sistema sexo/género/deseo en las escuelas actúan y construyen su identidad a partir de los siguientes patrones expuestos por Britzman (2016b), puntualmente el del closet. Con los grupos abordados algunxs estudiantes expresaban que en la escuela podían hacer uso de sus pronombres, expresar sus afectos y deseos, y enunciarse desde una identidad sexual no hegemónica, no obstante, al llegar a casa debían “regresar al closet” por miedo a las reacciones de sus familiares:

Aprender a ocultar se torna entonces una parte del propio capital sexual, y la persona siempre tiene una relación con “el closet”, lo quiera o no. [...] Como acto del lenguaje, la salida se repite a lo largo de toda la vida. Salir del closet, quedarse en él, o hacer salir a otrxs es siempre una decisión momentánea e inacabada. (p. 50).

Afortunadamente, la mayoría de lxs estudiantes afirmaron que su escuela es un espacio seguro en tanto no son juzgadas y allí el papel de lxs docentes ha sido clave. Algunas veces se ha encasillado a la población estudiantil según las teorías de maduración cerebral, no obstante, la pedagogía queer invita a cuestionar estas lógicas patologistas y cuestionar las etapas de desarrollo. Además, lxs docentes tampoco pueden encasillar instantáneamente a lxs estudiantes en un género, sexualidad o deseo específico, pues se estaría cayendo en un ejercicio de prejuicio.

La labor de lxs educadores es la de escuchar y acompañar en el proceso de exploración, lxs estudiantes cuando estén segurxs se autodeterminarán según sus necesidades y expectativas. Por esto se dice que los que enseñan no solo docentes, también adolescentes y niñxs enseñan la importancia de crear, expresarse y ser libres. En este punto también se invita a las familias a soltar sus miedos y entender al género y el deseo como algo dinámico en el crecimiento de sus acudidos:

Con sólo visitar escuelas podemos comprender que lxs niñxs y lxs jóvenxs, constantemente producen, encarnan, y experimentan sexualidades y diferentes urgencias por dar sentido a los itinerarios de los cuerpos y los deseos. [...] es absolutamente necesario que los placeres del deseo, esa cosa llamada amor, sean considerados en sus propios términos, en términos que hagan algo más que sufrir el castigo de los discursos dominantes. (Britzman, 2016b, pp. 56-59).

Al puentear la espacialidad fluida de la identidad, la sexualidad y el deseo de lxs estudiantes se comprende de mejor forma cómo se construyen mutuamente los espacios y las sexualidades. El espacio escolar está lleno de estas pasiones, afectos y deseos. Cotidianamente se hablan, susurran y están presentes.

Negar e ignorar estas realidades es aceptar la ignorancia como política de desconocimiento sobre las geografías personales de lxs niñxs y adolescentes. Se debe asumir una apertura radical que permita que todos los cuerpos importen tanto en la escuela como en las familias. Se deben saltar las normas sociales que regulan los cuerpos y fomentar una educación amorosa con los cuerpos en permanente construcción de niñxs y jóvenes:

Las charlas extraoficiales sobre sexo, sexualidad, y lo que significa asumir un género –en cualquiera de sus formas– llenan los pasillos, los baños, la cafetería y, a veces, incluso llenan el discurso en el aula. [...] Esto requiere una educación más explícita y arriesgada, una comprensión de que la educación tiene que ver con arriesgar el yo y con el deseo de abrirse a la idea de que algunos riesgos hacen más interesantes a las personas. (Britzman, 2016b, pp. 56-65)

Puentear los conocimientos situados y encarnados en la salida de campo a la Universidad Pedagógica Nacional

“(...) quiero decir, que esta Universidad me dejó [sic] bastantes enseñanzas para mi desarrollo como persona y que aunque "se esté cayendo a pedazos" como muchos señalan, la vibra que transmite cada una de sus instalaciones es totalmente hermosa, por lo que, definitivamente es un lugar que vale la pena visitar.”

Estudiante 1001 (2023)

Como resultado de las necesidades identificadas a lo largo del proceso formativo se consolida una salida de campo a la Universidad Pedagógica Nacional con lxs estudiantes de grado

Décimo. En los puntos anteriores se expuso algunos de los momentos y aportes brindados en el desarrollo de las actividades, en este apartado se enfatizará en los resultados del espacio “Cuerpos rotos” y los aportes brindados a la formación subjetiva, corporal y sexual de lxs estudiantes.

El espacio mencionado anteriormente surge al evidenciar fracturas en la autoestima de los grupos. Entiendo la autoestima como “(...) la vivencia de que somos aptos para la vida y las exigencias que ella plantea” (hooks, 2021, p. 151). Es decir, la autoestima se resume en la capacidad de pensar, enfrentarse a los desafíos de la vida, de ser respetable, ser feliz y gozar de los esfuerzos personales.

Algunxs de lxs estudiantes no se sentían en la capacidad de responder a las exigencias académicas y se sentían insegurxs con su autodeterminación identitaria o de género lo que produjo cuerpos fracturados. Con base en el ejercicio desarrollado por lxs docentes Juan Pablo y Celiann lxs estudiantes argumentaron y expusieron los siguientes aprendizajes del espacio:

1. Ya no me siento tan apenada de tratarme con otros pronombres que no sean los femeninos, y me siento más cómoda con algunas partes de mi cuerpo que aquel 05/05/23 marqué que me generaban inseguridad o disgusto. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).
2. Me gustó reconocer mis inseguridades físicas y en como el exterior afecta mi manera de verme a mí misma. Aprendí que es importante identificar nuestras identidades y valorar nuestras opiniones. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).
3. Junto con esto entendí sobre la necesidad de una buena y alta autoestima para el buen y sano desarrollo de una persona. Me ayudó a reflexionar sobre el porqué me sentía incómoda o insegura sobre algunas partes de mi cuerpo, y así lograr ir mejorando esto de a poco. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).

Existían demasiadas inseguridades con respecto a sus cuerpos y expusieron que se debía gracias a los comentarios, estándares de belleza hegemónicos y la idealización de cuerpos perfectos. Gracias al espacio se cuestionaron estos ideales y se posibilitó comprender que los cuerpos tienen muchas formas de construirse y expresarse:

Pude identificar no solo partes de mí corporalidad sino de mi historia, factores que marcaron mi vida, y que así como los demás también he tenido luchas, ganancias, pérdidas y cicatrices, las cuales me han llevado a amarme, aprender y a fortalecerme como persona. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023)

Por medio de la pedagogía *queer* se posibilitó representar la escala del cuerpo y cuestionar su construcción como espacio, lugar y territorio atravesado por dinámicas sociales y tecnologías que hegemónicamente lo constituyen. También fue un espacio que permitió a lxs estudiantes expresarse y representarse por medio de interrogantes que interpelaban el significado que le brindan a su cuerpo como lugar de resistencia, de subjetivación y (des)identificación.

En segundo lugar, plantear una salida de campo desde el enfoque de las geografías del género y de las sexualidades implicó (re)pensar las formas tradicionales en las que se ha planteado el trabajo en campo, los objetos de estudio, los objetivos de aprendizaje y los propósitos de formación.

Al retomar los conocimientos situados y encarnados la propuesta “pretende lograr el conocimiento interpersonal a través de la inmersión en los lugares vividos cotidianamente. Se considera como un método que une la teoría con la realidad en la experiencia personal del alumno” (Rodríguez, 2010, p. 28). Con estos conocimientos se logró un objetivo, impactar en el proceso de formación y aprendizaje de lxs estudiantes:

1. (...) fue un espacio el cual generó y despertó muchas emociones en mí, tuve la oportunidad de replantearme sobre muchos de mis ideales como persona; tener la posibilidad de reconocer e identificar como los estigmas y las regulaciones hegemónicas logran retrasar y entorpecer nuestro desarrollo como sociedad. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1001, 2023).
2. (...) aprendí más formas de violencia basadas en género, como algunas cosas que yo misma normalizaba son un acto violento para las mujeres y como no debemos permitir esto, también me enseñó a establecer mis límites en cualquier tipo de relación, esta fue una de mis actividades favoritas, ya que me comprometí a no dejar que nadie vuelva a sobrepasar estas limitaciones. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).
3. Por medio de temáticas relacionadas a las diferencias y violencias ligadas a los roles de género, puede reflexionar sobre cómo estoy inmersa en una sociedad patriarcal, heteronormativa y machista sin querer estarlo, sin estas ser las ideologías que comparto. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1001, 2023).

También, lo que más resaltó fue al abordaje y visibilización de las violencias basadas en género, el reconocimiento de su espacialidad y cómo atraviesan el cuerpo, marcan el cuerpo y territorializan el cuerpo. Esto expone una necesidad urgente de abordar en la educación en la sexualidad el tema y enfatizar en las medidas de restauración y cuidado de lxs estudiantes afectadxs. Algunos comentarios al respecto de cómo la salida impactó en este tema:

1. Desde que empezó el recorrido pude ver diferentes carteles donde denunciaban a personas, me di cuenta de que no tengo porque sentirme culpable, que todo es un proceso. Las demás personas no tienen que opinar sobre mi cuerpo, lo más importante es el amor propio. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).
2. La salida me dio la oportunidad de reflexionar acerca de mi territorio, mi cuerpo y como debo cuidar de él y protegerlo de la violencia. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1001, 2023).

Por último, impactó en lo relacionado al reconocimiento de la diferencia y la alteridad. Por medio del conversatorio y el papel de todxs lxs docentes invitadxs pudieron contrastar distintas experiencias de vida y cuestionarse sus privilegios y aceptar lo queer, lo raro y lo extraño que hay en cada unx de ellxs:

A que no debo intentar pertenecer a lo "normal" o "aceptado", sino expresar mi verdadero yo sin ataduras, sin tener en cuenta los estigmas dictaminados por la sociedad, y también, los que yo misma en muchas ocasiones me he creado. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).

También, resaltaron la participación de lxs docentes, especialmente los que estuvieron en el conversatorio. Uno de los grupos de 1001 resaltó en su informe las siguientes cualidades y lo que pudieron aprender:

Valentina Mosquera Ramírez: *"Yo le apuesto a llenar de significado el ser mujer y el ser negra, porque esto permite escuchar voces de aliento que reivindican la vida, que reivindican el amor."*

Camilo Ruiz: *"Quiero que sepan que lxs cuerpxs que hemos sido tachadx de las formas más peyorativas también podemos hacer cosas"*
Aeleen Garay: *"Porque la diferencia no es algo que nos permita estar tranquilxs, cuando hay un sistema hegemónico que todo lo regula."*
(Informe de trabajo de campo, estudiantes 1001, 2023).

Por último, un elemento emergente de la salida de campo fue el acercamiento que tuvieron con el muro de la memoria y conocer experiencias de algunas personas de la UPN que fueron víctimas de la guerra en Colombia. Este fue el espacio inaugural de la salida y se justificó como un espacio necesario de visitar si el propósito era conocer la universidad y sus dinámicas actuales:

1. (...) el primer lugar donde asistimos fue el mural de la memoria, este es uno de los lugares más importantes de la universidad, un mural donde el objetivo es honrar y dignificar la memoria de nueve víctimas de la violencia que tenían alguna relación con la universidad, este espacio nos hizo estar más cerca de parte de la historia que a todo Colombia le duele y tiene en su memoria. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1001, 2023).
2. (...) reconocí la historia de mi país, mi propia historia, el significado de la diferencia y la diversidad, la aceptación, y cómo todos desde nuestra singularidad podemos aportar al cambio, promover el reconocimiento de la identidad, a fomentar la equidad y oponernos a la violencia. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).
3. ¡Me encantaron todas las actividades!, sin embargo, mi favorita fue la del muro, ya que se le daba rostro, nombre e historia a algunas víctimas del conflicto armado en Colombia, y sirvió como concientización para muchxs de lxs que estábamos allí presentes. (Informe de trabajo de campo, estudiante 1002, 2023).

Fue inevitable que en el espacio surgieran historias de lxs estudiantes que contaban cómo sus familias y miembros fueron desplazados, desaparecidos y asesinados en el marco del conflicto armado. Este momento recuerda que, en cualquier proceso formativo, sea de educación sexual o de educación geográfica, en el contexto de Colombia no puede dejarse a un lado las consecuencias e impactos que tuvo la guerra en la vida y cuerpos de muchas personas.

En este ejercicio de puenteo, los conocimientos situados fueron claves porque "(...) propone contextualizar los contenidos, relacionándolos con la realidad que vive el estudiante, lo que produciría aprendizajes significativos" (Rodríguez, 2010, p. 61). Los ejercicios fueron valiosos porque posibilitaron impactar en la formación de lxs estudiantes y fomentar el pensamiento crítico que les hizo cuestionar su realidad. Esta es una educación en la sexualidad y espacializada, que reconoce su dimensión espacial y contextualiza las necesidades del grupo con el que se trabajó.

5.3. Ampliando los horizontes erótico-educativos: la importancia de compartir esta experiencia situada en otras geografías

Mapa 8. Geografías de eventos y programas en los que se socializó la propuesta a nivel nacional



Nota. Elaboración propia en QGIS con base en EfrainMaps (s.f.), IGAC (2014) & IGAC (2022).

A la orilla de congresos y eventos académicos nacionales: interpelaciones, incomodidades y transformaciones

El escenario de los eventos académicos posibilitó ampliar el horizonte espacial, epistemológico y educativo personal para continuar desarrollando la propuesta, ajustar aspectos teórico-prácticos y conocer la opinión de docentes de geografía y ciencias sociales del país. Estos espacios permitieron compartir el trabajo en distintas fases de implementación o redacción según la fecha del evento. Además, al socializarlo se dio a conocer otras formas de educar, de pensar, de enseñanza, de aprendizaje y hacer geografía

En la “V Convención Nacional de Educación Geográfica” realizada en la Universidad del Valle en la ciudad de Cali en octubre del 2022, se compartieron los avances sobre la problematización del problema. Los comentarios recibidos al respecto resaltaron la importancia de reivindicar el campo de las geografías del género y abordar la educación sexual en las escuelas, pues es urgente y necesario desde la mirada de los y las docentes que participaron en el evento. Se

resalta que hubo dudas en relación con el por qué el colegio permitió el desarrollo de estos temas teniendo en cuenta el rechazo y la ignorancia que existe al respecto.

En la Universidad Externado en Bogotá durante noviembre del 2022 se llevó a cabo el “*I Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas de Colombia*”. En esta oportunidad se socializó la constitución epistemológica del enfoque pedagógico del trabajo, es decir, las relaciones entre las pedagogías *queer* y la educación geográfica. Se enfatizó en el abordaje y reconocimiento de la complejidad del cuerpo en las aulas escolares y la importancia de abordar la dimensión sociocultural de la sexualidad en las clases de geografía.

Al respecto se evidenciaron varias dudas en torno al abordaje metodológico y didáctico de estas posibles relaciones expresadas principalmente por estudiantes del programa de geografía de esta universidad y otras del país. En esta oportunidad se pudo conversar con ellxs sobre las múltiples posibilidades que brinda la escala corporal para comprender fenómenos de tipo demográficos, ambientales, políticos y económicos atravesados por la interseccionalidad y los estudios *queer*, y su abordaje en las aulas escolares.

Además, se tuvo la posibilidad de que la ponencia fuera evaluada por Paula Soto, referente importante en el campo de las geografías feministas en América Latina. La docente sugirió profundizar en la relación cuerpo-espacios-emociones para comprender mejor, por ejemplo, la espacialidad del miedo en las estudiantes mujeres. Su sugerencia fue importante y complementó el desarrollo teórico del trabajo, además hizo más evidente algunos de los resultados encontrados durante el desarrollo de la práctica pedagógica en lo referente a la relación de lxs estudiantes con la ciudad.

Casi un año después, en la Universidad de la Amazonía (UA) en Florencia, Caquetá durante septiembre del 2023 se socializa en el “*XIV Encuentro de la Red Colombiana de Didáctica de las Ciencias Sociales*” los resultados del ejercicio de mapeo colectivo sobre las experiencias de mujeres y personas LGBT+ durante el conflicto armado colombiano. Se aprovechó que el tema de esta versión era la educación para la verdad, la memoria y la transformación socioespacial de los territorios.

Al finalizar la socialización de la experiencia se reciben comentarios positivos de docentes y estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) de distintas partes del país y se resalta que en el Caquetá se han realizado ejercicios de reconstrucción de memoria con enfoque de género y diferencial, especialmente con personas de la comunidad transgénero, este trabajo lo ha llevado a cabo la docente Patricia Franco de la LCS de la UA.

También se tuvo la posibilidad de dialogar con la docente Marcela Riveros Alfonso docente del Politécnico Internacional del programa de LCS. Felicitó por el ejercicio y resaltó que se llevaron los relatos de estos informes a una representación espacial y creativa en los mapas, además preguntó con bastante inquietud cómo se llevó a cabo esta propuesta teniendo en cuenta que estos temas en Colombia no han tenido receptividad por parte de docentes y familias, lo que llevó a que público acertara la inquietud.

En dos eventos se repitió la misma cuestión y se aclaró respondiendo que el colegio gracias al trabajo del coordinador académico y docentes mujeres que se enuncian como feministas han realizado una ardua labor para justificar los procesos de formación sobre estas temáticas. Aunque la receptividad hace un par de años no era como la de hoy, para llegar a este punto ha sido un largo camino, igualmente se explicó que en Colombia existen herramientas para justificar estos abordajes como las sentencias de la corte constitucional y la flexibilidad de los estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje.

Por último, en septiembre del 2023 se socializaron los resultados de este trabajo en San Juan de Pasto en la Universidad de Nariño (UdeNar) para el “*II Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas*”. En los comentarios recibidos se reafirma la importancia de desarrollar estas propuestas en las escuelas y además fomentar el enfoque de género, feminista y de las sexualidades en geografía. Se invita a seguir con esta labor que desde la UdeNar consideran fundamental, y es la de educar. Gracias a este encuentro se formalizó mi participación en la Red Colombiana de Geografías Feministas.

La lucha por una educación geográfica con enfoque de género y/o de las sexualidades, así como de la transversalización de la educación en la sexualidad en las clases de ciencias sociales seguirá en pie como una apuesta política a todas las problemáticas expuestas y se refuerza gracias a la motivación brindada por docentes de distintas latitudes del país.

Estar a la orilla de los congresos permitió incomodar e interpelar a lxs docentes y asistentes de estas universidades con mi presencia temporal en sus territorios al exponer sobre los modos tradicionales de educar en ciencias sociales y geografía desde el lugar donde se llevó a cabo la propuesta. Se concluyó en estos espacios que se deben atender las necesidades de niñxs y adolescentes en materia de género, sexualidad y educación.

En el río de los programas radiales: la pasión de contar una educación geo-perversa

Los programas radiales han posibilitado la difusión de la propuesta de forma sencilla en todo el territorio nacional y a nivel latinoamericano, por esto se hace la similitud de las emisoras con los ríos, porque garantizan la difusión fluida y rápida de esta experiencia. Resultó apasionante estar en los micrófonos y contar la experiencia de una educación geo-perversa que incomodó, cuestionó y trató de transformar los modos normativos de educar.

En febrero de 2023, producto del “*I Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas de Colombia*” se recibe la invitación para participar en un programa radial de la Universidad de Nariño y del Grupo de investigación Terra del programa de Geografía: “*Gondwana Tierra Sur*”²⁷. El episodio en el que se socializó indagó sobre los orígenes del trabajo, el lugar donde se está

²⁷ Episodio radial: “[Espacializar la educación en la sexualidad: posibilidades y retos de la enseñanza de la geografía](#)” Invitado: Diego Rodríguez, febrero de 2023. Universidad de Nariño, programa de Geografía, Grupo de Investigación Terra y programa Gondwana Tierra Sur. Entrevistadora: Kelly Zambrano estudiante de Geografía UdeNar.

desarrollando, la metodología, retos, abordaje teórico, el abordaje en Colombia y el enfoque educativo de la propuesta.

Al final del programa se solicita dar recomendaciones para estudiantes de geografía y de ciencias sociales para desarrollar trabajos con estos enfoques. Compartí la importancia de dejarse incomodar, cuestionar y repensar, pues al manejar estos temas se carga con múltiples prejuicios e ideas negativas sobre el tema que no van a posibilitar que se investigue de la mejor manera. En el ámbito educativo se sugiere valorar y aceptar la cotidianidad de la sexualidad en todas las personas y espacios, además, de potencializar la educación geográfica en los ámbitos escolares.

El segundo espacio fue del programa radial “Toma Única: Confluencias políticas y culturales”²⁸ de la Universidad Pedagógica Nacional en octubre del 2023 (Anexo P). Se expusieron los resultados finales del trabajo y se tuvo la oportunidad de contar con la participación de la docente Johanna Martínez y una estudiante de grado Décimo que estuvo en desarrollo de la propuesta desde el año 2022.

Además, el propósito del programa fue divulgar esta experiencia, pues se considera que pocas personas se tomarán la tarea de revisar este documento minuciosamente. Por medio de las voces de la profa. Johanna y la estudiante se realizó el balance de este ejercicio y se sostuvo en la mayoría del programa la importancia de abordar estas temáticas en la escuela. Se justificó que es importante aterrizar la educación en la sexualidad al contexto de las ciencias sociales, es decir, desde su dimensión sociocultural y en relación con las personas que habitan el mundo.

Se resaltan los aportes brindados en la formación de los grupos con los que se trabajó en lo referente a aprendizajes actitudinales, es decir, en cómo relacionarse de forma respetuosa con la diferencia o cuestionarla si es el caso. También se concluye que esta propuesta no contribuye a un proceso de adoctrinamiento o de una ideología de género como se ha pensado desde los prejuicios, por el contrario, se realizó un proceso de formación en pensamiento crítico que cuestiona las diferencias y parte de una mirada espacial compleja desde la interseccionalidad para comprender las experiencias humanas ligadas al sistema sexo/género y el espacio.

Los programas radiales como los ríos posibilitan el flujo y transporte de experiencias. Este río como experiencia educativa posibilitó dar a conocer los resultados y emergencias encontradas a partir del abordaje de esta propuesta y la posicionalidad de los conocimientos encarnados de la comunidad educativa. Finalmente se resaltó desde estas narrativas cómo no tener preconceptos del lugar donde se trabajó sin conocer las apuestas políticas y formativas del lugar. Este ejercicio fue apasionante en tanto lxs oyentes y personas que entrevistaron se sorprendieron y valoraron lo sucedido en esta educación geo-perversa que justificaron es necesario reflexionar para accionar.

²⁸ Podcast: “[Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales](#)”. Invitados: Diego Rodríguez, Johanna Martínez y Camila Forero, octubre de 2023. Universidad Pedagógica Nacional, Toma Única: Confluencias Políticas y Culturales. Entrevistador: Ricardo Ruíz Angulo.

Reflexiones finales: ¿Terminan los puentes?

“El feminismo es una aventura colectiva, para las mujeres pero también para los hombres y para todos los demás. Una revolución que ya ha comenzado. Una visión del mundo, una opción. No se trata de oponer las pequeñas ventajas de las mujeres a los pequeños derechos adquiridos de los hombres, sino de dinamitarlo todo. Y dicho esto, buena suerte chicas y mejor viaje ...”

Virgine Despentes (2008, p. 121)

A lo largo de estos puentes se plantearon una serie de problemáticas, enfoques teóricos, metodológicos, geográficos y pedagógicos que permitieron plantear un objetivo general: diseñar una propuesta educativa que relacione los conceptos de espacialidad y sexualidad. Para cumplirlo fue indispensable identificar y abordar los siguientes puntos en el desarrollo de la propuesta.

La experiencia propuesta parte desde el desconocimiento y la pasión por la ignorancia. En Colombia se ha negado la necesidad de abordar y transversalizar la educación en la sexualidad. Como resultado de esto la escuela se ha producido como lugar hostil que discrimina estudiantes con identidades de género y deseos no normativos. También, existe un desconocimiento hacia las experiencias corporales y cotidianas de la población escolar y no se hace uso de estas para atender a sus necesidades personales.

La escuela no puede permitir que se siga reproduciendo el sistema sexo/género heteronormativo y heterosexualice los espacios escolares. Se debe cuestionar cómo por medio del currículo y las prácticas escolares se hacen vivibles cuerpos, deseos, identidades y sexualidades. Es necesario abordar la sexualidad, no negarla, reconocerla y a su vez, dejar de clasificar las geografías personales de lxs estudiantes y docentes en los binomios normal/anormal o adecuado/inadecuado.

La regulación de la sexualidad no debería ser punitiva con su expresión. Por el contrario, el proceso de formación en la sexualidad debe afirmar la fluidez de la identidad de lxs estudiantes y trabajar con ellxs en la dimensión sociocultural de esta. Las ciencias sociales cumplen un papel fundamental en este proceso porque entienden la subjetividad sexual a partir de los conocimientos y la experiencia encarnada diferencial.

En este punto llega la espacialidad, pues desde el lugar del cuerpo y las geografías personales se propone hacer uso de los conocimientos situados de lxs estudiantes. La experiencia espacial y corporal expone las necesidades de lxs estudiantes en relación con el género y la sexualidad; sus cuerpos producen la escuela como espacio donde explorar la identidad, el género y el deseo.

El concepto de espacialidad entiende al cuerpo como la geografía más cercana y que está marcada por la interseccionalidad. Es decir, marcado por la raza, clase, edad, género, deseo y posición geográfica que ubican socialmente a lxs sujetxs en situaciones de opresión o de resistencia, lo que explica porque existen cuerpos subalternizados que están construyendo la próxima revolución corporal e interseccional en este siglo.

Para educar y comprender estas realidades diferenciales se entrelaza la educación geográfica y sexual. En este sentido, conviene cuestionar la masculinización del discurso geográfico y trabajar con las geografías del género y de las sexualidades como campos en constante diálogo que permiten entender a las personas y el mundo a partir de un marco multiescalar, multidimensional e interseccional, especialmente en las estructuras del sexo y el género.

Así el género y la sexualidad se espacializan para construir espacios y lugares que están cargados de sentidos y significados. Es importante rescatar los aportes de las mujeres e identidades no normativas que escriben sobre estos campos y procesos, pues las propuestas que brindan los estudios feministas, de género y sexualidades a la geografía es por medio de conceptos como la política de la ubicación, la posicionalidad y el pensamiento/conocimiento situado y encarnado.

Esta propuesta trabajó en pro de una educación en la sexualidad espacializada. Es decir, que aborde la sexualidad como realidad social de las personas y el mundo, pero también que reconozca la escala del cuerpo en la producción de espacios y lugares. Además, que rescate la espacialidad y geografías personales negadas de las personas y de lxs estudiantes; y se conozcan sus experiencias con el deseo, sus relaciones sociales, las experiencias de discriminación y la relación con la ciudad y espacios urbanos.

También es necesario rescatar que para educar en una sexualidad espacializada, el proceso se encontró reflexionado por medio de la pedagogía *queer*. Esto fue importante porque permitió hacerle preguntas incómodas a la educación sexual tradicional, a las ciencias sociales y a la geografía. Del mismo modo incomodar las formas tradicionales de educar a lxs estudiantes haciendo uso de otros contenidos, sujetxs, materiales y procesos de enseñanza-aprendizaje. Se tuvo una mirada *queer* del espacio y la sexualidad para desestabilizar la educación tradicional.

La mirada *queer* permitió superar los sesgos biomédicos y preventivos que han envuelto a la educación sexual para dar paso al reconocimiento de la construcción mutua entre género-espacio y sexualidad-espacio, la heterosexualización y las relaciones de poder desiguales que cargan al espacio y la interseccionalidad en las personas. Pero también se atendió a rescatar las experiencias espaciales de lxs estudiantes, reconocer sus políticas corporales, las formas de representación de las identidades, cuestionar las diferencias y sus reflexiones personales sobre su proceso de construcción corporal y subjetiva.

Se criticó a la educación sexual a-sexualizada que no reconoce el placer y el disfrute en la vida de lxs estudiantes. Se trabajó en pro del cuidado hacia los demás, el autocuidado, la política de los afectos y el disfrute con responsabilidad social. Este ejercicio hizo parte de la consolidación de una búsqueda por la justicia erótica. Pero hablar solamente de justicia erótica en este trabajo es insuficiente, es necesario proponer una *justicia educativa, erótica y espacial* en la escuela.

Para la población seleccionada se recalcó el papel que cumplen los medios de comunicación por medio del porno-poder, entendiéndolo como el que divulga las formas de representación y comunicación de la sexualidad. En la época digital es urgente acompañar y formar en estos conceptos y evitar que lxs estudiantes se auto-eduquen por medio de lo que ven en redes sociales,

esto evidenciado en los comentarios, imaginarios e ideas preconcebidas de lxs estudiantes en sus participaciones de clase o charlas cotidianas en las que se evidencia una generalización y malinterpretación de lo relacionado con el género y sentir la sexualidad. . El papel de lxs docentes es estar informados sobre estos temas y corregir los posibles sesgos que puedan existir sobre este campo.

En este sentido, para plantear una propuesta educativa con estos conceptos es importante el contexto del lugar y las posibilidades que brinda para abordar estos temas. En este caso, el colegio llevaba un proceso de varios años en los que se puso sobre la mesa la necesidad de hablar estos temas gracias al interés de la coordinación académica y docentes feministas. Por esto se facilitó trabajar el enfoque de género y la educación en la sexualidad.

En su diseño fue fundamental trabajar con docentes y estudiantes de los grados seleccionados. Por medio del diálogo y los acuerdos pactados con el desarrollo de las clases, los temas definidos en el plan de estudios y los materiales por seleccionar se diseñó una propuesta acorde a las necesidades del contexto. También con estudiantes en cuanto a que las temáticas abordadas no podían ser únicamente disciplinares sino que tenían que aportar a su formación personal y aportar en alguna medida a la permanencia de la educación en la sexualidad.

Se debe aprovechar las posibilidades que brindan las orientaciones curriculares. Colombia no posee un currículo oficial sino una serie de orientaciones, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje que dan los temas fundamentales, sin embargo, son lxs docentes quienes deciden cómo orientar las temáticas y definir objetivos/propósitos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Esta propuesta tuvo mayormente objetivos y propósitos de formación actitudinales al valorar y cuestionar los espacios y las diferencias.

Por esto, no se modificaron dichos lineamientos, sino que se dieron distintos énfasis a los temas definidos en el plan de estudios con base en las orientaciones que el colegio seguía y se permitió explorar otras facetas de los fenómenos socioespaciales y de lxs sujetxs. Con el enfoque de género y la transversalización de la educación en la sexualidad en las clases de ciencias sociales se (re)pensó el modo de educar en geografía y ciencias sociales.

Es importante en este proceso rescatar la espacialidad y conocimientos situados de la población escolar. Si se formula un proceso de educación en la sexualidad sin tener en cuenta sus necesidades personales, sus geografías y dudas se consolida un proceso sesgado. La educación en la sexualidad debe responder a las necesidades encontradas del grupo con el que se piensa trabajar para generar procesos de formación y aprendizaje significativos.

Por último, para esta propuesta fue fundamental su socialización en distintos espacios, en este caso, eventos académicos y programas de radio. Muchas veces estas palabras y experiencias quedan atrapadas en el repositorio institucional para conocimiento de las personas que por interés propio lo buscan. No obstante, debería ser escuchado por varios públicos y en distintas latitudes para que conozcan otros procesos de formación y se motiven a proponer ideas de este tipo en sus

lugares. Además, dar a conocer otras formas posibles para educar en la sexualidad y cuestionar los prejuicios que se tengan sobre esta.

Las fortalezas de esta propuesta se relacionaron con intentar aportar a la permanencia de la educación en la sexualidad atendiendo a necesidades específicas del lugar y comunidad educativa. No obstante, a este proceso le faltó trabajar con otros miembros de la comunidad educativa, es decir, familias y docentes de otras áreas. Con las familias porque el hogar es el primer espacio de socialización y allí están impresas las creencias impregnadas por la heterosexualidad obligatoria y el patriarcado, además, con las familias se puede comenzar a cuestionar dichas creencias y evitar que en el proceso de formación y educación de sus acudidxs se reproduzcan estos patrones.

Aunque la propuesta estuvo enfocada a las ciencias sociales, este proceso no es únicamente de esta área y le corresponde a toda la comunidad educativa formarse y formar en sexualidad. Por este factor y el alcance del trabajo la permanencia no se logró como lo proponen los enfoques teóricos, pero hubo resultados importantes. No obstante, el trabajo también debe fortalecerse con docentes de todas las áreas, pues la educación en la sexualidad no discrimina asignaturas, es un proceso de formación transversal y permanente. Se propone con este trabajo fortalecer el actual proyecto de educación sexual del colegio y actualizar la versión vigente para garantizar una mejor transversalización y permanencia con todos los miembros de la comunidad educativa.

¿Se acaban los puentes con esta experiencia? La respuesta es no. Este es solo el comienzo de una malgama de puentes que pueden plantearse para educar en las sexualidades en el complejo entramado de las ciencias sociales y la geografía. Esta es una invitación para que docentes y estudiantes luchen en pro de la *justicia educativa, erótica y espacial*, responda a sus necesidades y se combata contra la [cis]heterosexualidad obligatoria y las formas de opresión hacia cuerpos, deseos, placeres e identidades.

Crear puentes entre la educación en la sexualidad y las espacialidades queer es aceptar la complejidad de las relaciones espaciales y eróticas, entender que nos interpelan en la cotidianidad y que hacen presencia en el aula escolar para ser visibilizados y trabajados. Puentear las diferencias y las identidades es un ejercicio conflictivo que cuestiona la rigidez que se ha construido en torno a las personas.

Las relaciones entre diferencias e identidades dan cuenta de lo inestables que son y brinda las posibilidades de tener aulas en las que el contacto y diálogo permitan hacer preguntas incómodas y disonantes sobre los modos en que se construye la educación en la sexualidad “Puentear complejiza nuestras prácticas pedagógicas porque no se trata de tolerar y respetar la diferencia, sino de hacer todo un trabajo subjetivo de autocrítica y de desmontaje de privilegios para permitirnos ser transformadxs por la otredad que habita tanto dentro como fuera de nosotrxs”. (Bello, 2019, p. 71).



Carta para les futures viajeros: Hacia una justicia educativa, erótica y espacial

Queridos docentes, estudiantes y demás personas que estén leyendo estas palabras. Les saludo con profunda alegría para quienes continúan en esta aventura. Como sabrán las cosas en la actualidad no marchan bien. Nos cuenta Paul Preciado que estamos en una transición planetaria en la que, gracias al capital fósil, la destrucción de la naturaleza y la subordinación de pueblos, cuerpos e identidades existen formas de opresión que nos afectan a todes.

Pero también dice que es el momento de pensar en la próxima revolución. Una en la que por medio de la ternura radical y el reconocimiento corporal existan espacios vivibles para que todos los cuerpos importen en todos los lugares, especialmente en la escuela. Por esto, les planteo las siguientes recomendaciones según el rol que cada una de ustedes tenga en este momento para llegar a la utopía de tener una justicia educativa, erótica y espacial:

Con mi experiencia de aula, pude evidenciar lo que la teoría dice de los cuerpos, y comprobar que para que existan procesos de enseñanza y aprendizaje significativos la teoría debe pasar por el cuerpo. En esta oportunidad, evidencié la fluidez de la identidad, la inestabilidad del deseo y la ternura radical con la que buscan acogerse les estudiantes en sus aulas de clase. Para estar preparades en este panorama se recomienda situarse desde la apertura radical de bell hooks (2022). Que cuestionemos nuestras certezas, que nos paremos desde la incertidumbre y lo más importante, que nos dejemos incomodar. No es un proceso sencillo, pero es posible cuestionarse progresivamente aquellos prejuicios e ideas negativas que se tienen sobre la sexualidad.

También, para les docentes de ciencias sociales y de geografía deben permitirse acercarse a posturas posmodernas que nos llevan a la subjetividad de les individuos. Pero también comprender que el cisgenderismo, la transfobia, la homofobia, el racismo, el clasismo y otros sistemas de opresión afectan a todos los cuerpos y que nuestro deber en la escuela es cuestionar estos sistemas y formar en actitudes que valoren, problematicen y sitúen la diferencia. Es importante como dice Alanis Bello (2018) entender la diferencia como un terreno político inestable, donde se hacen presentes los deseos, pero también las jerarquías y las distintas realidades sociales.

En términos espaciales, es necesario rescatar los aportes de múltiples geógrafas y geógrafos que han reflexionado en torno a la heterosexualización de los espacios y lugares y el devenir de la diferencia en estos (Bell & Valentine, 1995; Brown *et al.*, 2007; Larreche, 2018; Longhurst, 2001; Massey, 2012; McDowell, 2000; Moreno, 2019; Ojeda, 2020; Ramírez, 2016; Soto, 2010). Aunque sea mutua la relación entre espacio y sexualidad, en la escuela se deben cuestionar las formas tradicionales de reproducir la heteronormatividad en estos y posibilitar otras formas de aprender los cuerpos, los deseos, los placeres y los afectos para tener espacios vivibles.

En cuanto a la investigación, son interesantes las relaciones posibles entre cuerpos, géneros, sexualidades y espacios en los entornos escolares. En la metodología investigativa en geografía es importante retomar los aportes de los conocimientos situados y encarnados, la posicionalidad y la política de la ubicación (Haraway, 1995; Soto, 2013) para contextualizar a fondo las necesidades de las escuelas y la comunidad educativa que habita en estos espacios; como docentes en práctica

permanente también podemos hacer uso de la investigación acción educativa para que mientras eduquemos estemos reflexionando en la práctica pedagógica cómo aportar a estos procesos de formación permanente.

Entiendo que esta práctica no tuvo la permanencia necesaria desde lo que propone la educación en la sexualidad, sin embargo, se deja la invitación a los docentes y aquellos que están en formación para propongan este proceso con demás integrantes de la comunidad educativa. Integrar a los docentes y a las familias es un reto para garantizar que este proceso sea significativo. No es solo una labor de aula que pueda realizarse desde la transversalización de contenidos, también debe haber otros espacios y formas en las que docentes y familias participen en este proceso y combatan la pasión por la ignorancia y normalidad exorbitante (flores, 2016; Britzman, 2002).

Por último, lean sobre pedagogía *queer*. Como lo recalque en varios apartados, no es un recetario por aplicar, pero es una serie de reflexiones que son útiles para desestabilizar las formas tradicionales en las que se educa. Para ustedes, si son de ciencias sociales, hagan preguntas incómodas sobre cómo manejan las temporalidades, a quiénes se están mencionando, a quiénes se olvida, recordemos, por ejemplo, las vidas no lloradas de mujeres y personas LGBT+ en contextos de guerra, especialmente en el conflicto armado colombiano.

También, cuestionemos las formas tradicionales en las que se conceptualiza el espacio, si se abordan las escalas globales entonces pongan para su comprensión las relaciones de género, sexualidad y poder inscritos en estos. O, por el contrario, hagan uso de la escala corporal y rescaten las experiencias espaciales negadas de los estudiantes. En mi práctica con el abordaje de sus experiencias personales se produjeron aprendizajes significativos y reflexiones apasionadas sobre su lugar, sus geografías personales y sus experiencias corporales, resultado de esto, la salida de campo realizada en la Universidad Pedagógica Nacional.

Luchen en pro de una justicia educativa que atienda a las necesidades de los estudiantes en torno a violencias basadas en género, espacios de discriminación en las aulas y el desconocimiento de la realidad socioespacial del mundo. Luchen en pro de una justicia erótica que valore la inestabilidad de la identidad, el deseo y la sexualidad de los estudiantes; comprobé que están constantemente jugando con su género y sus deseos. Luchen en pro de una justicia espacial que reconozca la cualidad multiescalar, multidimensional e interseccional de las realidades de las personas y el mundo. Recordemos lo que plantea Massey (2012) sobre el espacio como la posibilidad de la diferencia y todo lo que implica entender la diferencia.

Finalmente, como docentes debemos tomar conciencia “Tomar conciencia supone, como nos enseña Judith Butler, dejar de sentirnos exteriores: entender que somos parte del problema que queremos resolver, que estamos «implicados en las relaciones de poder a las que nos oponemos»” (Preciado, 2022b, p. 534). Ahora o nunca tomemos conciencia de forma colectiva para lograr el sueño de tener justicia educativa, erótica y espacial.

Seguir en este viaje es una labor que nos corresponde a todes. Seguir puentando la educación en la sexualidad y las espacialidades queer requiere necesariamente que la teoría pase por el cuerpo. Se necesita además comprender las relaciones y conexiones posibles entre las diferencias y las identidades que son inestables e incómodas, pero necesarias de trabajar en las aulas escolares.. El destino de estos puentes sería lograr la justicia educativa, erótica y espacial, no obstante, será un proceso con bastantes obstáculos pero que está justificado y es necesario.

En el caso de Colombia, se debe rescatar los conocimientos situados de las distintas partes del país si se piensa en generar una propuesta de esta temática. Quedó evidenciado en los resultados que entender las relaciones entre espacio-género y espacio-sexualidad en el territorio nacional implica retomar el conflicto armado, cómo aniquiló cuerpos y persiguió deseos. También rescatar las realidades personales de les estudiantes en los contextos en los que estén inmersos, sean estos rurales, urbanos, etc.

Para las personas de otras latitudes de América Latina, comprobé en la construcción del estado del arte lo focalizada que está la investigación en torno a geografías de género y de las sexualidades en el norte global y especialmente en países anglosajones. Hagamos lo posible por tener unas geografías de género y de las sexualidades latinoamericanizadas y que incomoden en las aulas escolares. Rescaten los aportes de los estudios decoloniales, territoriales, los feminismos negros y las múltiples epistemologías propias para construir comunidades educativas situadas y que respondan a las necesidades que cada una demande en este ámbito.

Quiero invitarles a que entiendan la educación en la sexualidad y la espacialidad queer como un puenteo de compromisos sociales, de aulas comprometidas y comunidades de aprendizaje (hooks, 2021) que hacen posible otra educación. Una tarea colectiva que enfatiza en una educación para el disfrute, el goce por el espacio, el cuerpo y que vitalice nuestros erotismos.

Amores, con mucha incomodidad y profundo amor político.
¡Buen viaje y buena suerte chicxs!

Diego Felipe Rodríguez Méndez

Diciembre de 2023



Bibliografía, referencias e informes

Bibliografía general

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, Trans.). UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Álvarez Vázquez, F., & Balsa Sabbah, M. E. (2020). *Soluciones En Sexualidad Infantil Y Adolescentes: Estrategias Breves Para: Mamás/Papás/Maestras/Profesores/ Orientadores/Psicólogos/ Psicoterapeutas*. Editorial Terracota.
- Barrantes, L., & Sánchez, L. (2015). ¿Políticas de educación sexual en Colombia entre 1980-1990? Una mirada a las prácticas discursivas alrededor de la educación sexual en Colombia desde la historia. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 105-111. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia105.111>
- Baylina, M. (1997). Metodología cualitativa y estudios de geografía y género. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (30), 123-138.
- Bell, D. (2007). Fucking Geography, again. In G. Brown, J. Lim, & K. Browne (Eds.), *Geographies of Sexualities: Theory, Practices, and Politics*. Ashgate.
- Bell, D., & Valentine, G. (Eds.). (1995). *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*. Routledge.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bello, A. (2019). Una pedagogía travesti para incomodar la normalidad. En *Provocaciones feministas: reflexiones sobre género, feminismos y educación*. (Grupo Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular, Eds. Pp. 47-80). Editorial Aula de Humanidades.
- Bello, A. (2020). Vivir siendo maestra travesti feminista. En *Feminismos Andantes* (1st ed., pp. 9-25). Fundación Heinrich Böll. Oficina Bogotá - Colombia.
- Bello, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 27, 131-158. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2286>
- Bello, A. (2023). P {de panfleto}. En D. Ojeda & D. Ruiz (Eds.), *Belicopedia* (pp. 164-173). Universidad de los Andes.
- Bondi, L. (2007). The Place of Emotions in Research: From Partitioning Emotion and Reason to the Emotional Dynamics of Research Relationships. En J. Davidson, L. Bondi, & M. Smith (Eds.), *Emotional Geographies* (pp. 231-246). Ashgate.
- Bondi, L., Davidson, J., & Smith, M. (2007). Introduction: Geography's 'Emotional Turn.' En J. Davidson, L. Bondi, & M. Smith (Eds.), *Emotional Geographies* (pp. 1-18). Ashgate.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En *Sexualidades transgresoras, Una Antología de estudios queer* (Mérida, R. ed., pp. 197-225). Icària.
- Britzman, D. (2016a). Curiosidad, sexualidad, curriculum (g. herczeg, Trans.). En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 66-98). Bocavulvaria Ediciones.
- Britzman, D. (2016b). ¿Qué es esa cosa llamada amor? (g. herczeg, Trans.). En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 31-65). Bocavulvaria Ediciones.

- Britzman, D. (2018). Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En *Pedagogías Transgresoras II* (1st ed., pp. 7-38). Bocavulvaria Ediciones.
- Brown, G., Browne, K., & Lim, J. (Eds.). (2007). *Geographies of Sexualities: Theory, Practices, and Politics*. Ashgate.
- Brown, K. (2006). Challenging Queer Geographies. *Antipode*, 38, 885-893. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2006.00483.x>
- Brown, M. P. (2000). *Closet Space: Geographies of Metaphor from the Body to the Globe*. Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Castillo, C. (2018). *No somos etcétera: veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trans.). Boitempo Editorial.
- Cubillos, A., & Martines, L. (2015). *La educación sexual en Colombia a través de los ojos de la ley de colombiana. Análisis Resolución 3353 de 1993 y la Ley General de Educación Nacional de 1994*. (Universidad Pedagógica Nacional ed.) [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Macmillan Press.
- Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong* (P. Preciado, Trans.). Penguin Random House.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4th ed.). Morata.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21.
- flores, v. (2009). *El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza* [ponencia presentada en las IX Jornadas de Historia de las Mujeres y el IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, realizado en Rosario, Argentina].
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. En *Pedagogías Transgresoras* (Bocavulvaria Ediciones ed., pp. 13-30).
- flores, v. (2017). *Jugaron a Probar. escritos heréticos*. <http://escritoshereticos.blogspot.com/2017/03/jugaron-probar.html?q=jugaron+a+probar>
- flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), 1-10.
- flores, v. (2022). *Lo personal es pedagógico. El sexo en el aula*. La Coope ISFD 19, CIPES 19, La Colectiva. Instituto Superior de Formación Docente.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. Vol. 1: La voluntad de saber* (U. Guiñazú & T. Segovia, Trans.). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad. Vol. 3: La inquietud de sí* (U. Guiñazú & T. Segovia, Trans.). Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación Sergio Urrego. (n.d.). *¿Quién fue Sergio Urrego?* Fundación Sergio Urrego. <https://www.sergiourrego.org/quienes-somos/#who>

- Gallo, S. (2009). Heterotopías en el espacio educacional: repensando el poder en las relaciones pedagógicas. *Cuadernos De Psicopedagogía*, (6), 93-99.
- García Ramón, M. D. (2008). ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una geografía del género. *SEMATA, Ciencias Sociais e Humanidades*, 20, 25-51.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES. Campinas*, 25(66), 137-163.
- Global Teacher Prize. (n.d.). *Luis Miguel Bermudez Gutierrez*. Global Teacher Prize. <https://www.globalteacherprize.org/es/person?id=3930>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hincapié, A. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de Un Beso de Dick. *Pedagogía y Saberes*, 30, 99-109. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys99.109>
- hooks, b. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. South End Press.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías Transgresoras* (pp. 1-12). Bocavulvaria ediciones.
- hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir* (M. Malo, Trans.). Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2021b). *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas* (M. J. Viejo Pérez, Trans.). Paidós.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trans.). Rayo Verde Editorial, S.L.
- Jiménez, J. (2019). Hacia una espacialidad queer. Geografías de la sexualidad en la obra de Cabello/Carceller. *De arte: revista de historia del arte*, (18), 245-260.
- Jones, O. (2007). An Ecology of Emotion, Memory, Self and Landscape. En J. Davidson, L. Bondi, & M. Smith (Eds.), *Emotional Geographies* (pp. 205-218). Ashgate.
- Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>
- Larreche, J. (2018). Las sexualidades y su capital espacial. Exploraciones teórico-situadas en la ciudad intermedia de Bahía Blanca, Argentina. *Artículo de Fondo*, 25(25), 163-183. <http://dx.doi.org/10.30972/crn.25253515>
- Lemebel, P. (2011). Manifiesto (Hablo por mi diferencia). *Revista Anales*, 7(2), 218-221.
- Longhurst, R. (1995). Viewpoint. The Body and Geography. *Gender, Place & Culture*, 2(1), 97-106. <https://doi.org/10.1080/09663699550022134>
- Longhurst, R. (2001). *Bodies. Exploring fluid boundaries*. Routledge.
- Longhurst, R. (2005). The Body. En D. Sibley, D. Atkinson, N. Washbourne, & P. P. Jackson (Eds.), *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts* (pp. 91-96). Bloomsbury Academic.
- Martínez, A. (2021). Deseo: la ruina de las identidades. Hacia una erótica queer. En *Educación por la desobediencia sexo-genérica* (pp. 119-146). Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4836/pm.4836.pdf>
- Martínez, J. (2016). *Ley 1620, ley de convivencia escolar Colombia*. Sentiido. <https://sentiido.com/ley-1620-un-marco-legal-para-todos-los-estudiantes/>
- Massey, D. (1998). Espacio, lugar y género (G. Bernal, Ed.). *Debate Feminista*, 17, 39-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.17.428>
- Massey, D. (2012). *Un Sentido Global del Lugar* (A. Albet & N. Benach, Trans.; 1st ed.). Icaria.

- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas* (P. Linares, Trans.). Cátedra.
- Molano Vargas, F. (2023). *Lo bello y las mariposas. Y otros textos*. Seix Barral.
- Monk, J., & García Ramón, M. D. (1987). Geografía feminista: una perspectiva internacional. *Documents d'Analisi Geografica*, 10, 147-157.
- Monk, J., & Hanson, S. (1989). Temas de geografía feminista contemporánea. *Documents d'Analisi Geografica*, 14, 31-50.
- Moreno, M. (2019). Cruces posibles y necesarios entre Geografía y la Educación Sexual Integral. *Encuentro de Saberes*, 9, 43-48.
- Moreno, M., & Mastrolorenzo, C. (2021). *Geografía y educación sexual integral: aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Milena Caserola.
- Muchembled, R. (2008). *El Orgasmo y Occidente: Una Historia de Placer Desde el Siglo XVI a Nuestros Días*. Fondo de Cultura Económica.
- Nelson, L. (2016). Geografía feminista anglosajona: reflexiones hacia una geografía global. In M. V. Ibarra García & I. Escamilla (Eds.), *Geografías feministas de diversas latitudes: orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. Instituto de Geografía UNAM.
- Nogué, J., & Romero, J. (2006). *Las otras geografías*. Tirant Humanidades.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., & Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), 1-16.
- Ojeda, D. (2020). Contracartografías: métodos en investigación socioespacial crítica. En *Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos desde las ciencias sociales en el oficio* (pp. 167-184). Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía*. Ariel.
- Oswin, N. (2008). Critical geographies and the uses of sexuality: deconstructing queer space. *Progress in Human Geography*, 32(1), 89–103. <https://doi.org/10.1177/0309132507085213>
- Patiño, E. (2017). *Mariposas verdes: el amor no tiene género*. Ediciones B Colombia S.A.S.
- Patiño, Z., Naranjo, L., & Serna, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 23(2), 149-169. <https://doi.org/10.19053/01233769.8390>
- Pérez, T. (2014). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Prats, M. (2006). Sexo, género y lugar. En J. Nogué & J. Romero (Eds.), *Las otras geografías* (pp. 493-510). Tirant Humanidades.
- Preciado, B. (2009). *Historia de una palabra: queer*. Parole de queer. <http://paroledequeer.blogspot.com/p/beatriz-preciado.html>
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2020). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2021). *Pornotopia. Arquitectura y sexualidad en <<Playboy>> durante la Guerra Fría*. Editorial Anagrama.
- Preciado, P. B. (2022a). *Manifiesto Contrasexual* (5th ed.). Anagrama.

- Preciado, P. B. (2022b). *Dysphoria mundi*. Anagrama.
- Ramirez Arcos, F. (2016). Cuerpo y espacio (F. Ramirez Arcos, T. Pérez Bustos, D. Ojeda, & E. Arond, Eds.). En *Boletina No. 5. Espacialidades Feministas* (pp. 30-39). Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Estudios de Género.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (8), 45-55.
- Roa, P. (2016). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Práxis & Saber*, 8(17), 67-84. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Roa, P., & Osorio, A. (2015). Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 23-29. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia23.29>
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Estudio Caos.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Sabaté, A., Rodríguez Moya, J., & Díaz Muñoz, M. d. l. A. (1995). *Mujeres, espacio y sociedad: hacia una geografía del género*. Editorial Síntesis.
- Sánchez Sáinz, M., De la Rosa Rodríguez, B., & Penna Tosso, M. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Los Libros de la Catarata.
- Sánchez, B., Álvarez, A., & Escribano, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (7), 19–33.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de La Tempestad, S.L.
- Sentiido. (2021). *La educación sexual es un proceso, no una charla de un día*. Sentiido. <https://sentiido.com/la-educacion-sexual-es-un-proceso-no-una-charla-de-un-dia/>
- Sepúlveda, U. (2009). Vidas y cuerpos despojados del lugar: la espacialidad propuesta por el mundo escolar. En M. Garrido Pereira (Ed.), *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Silva, J. M. (Ed.). (2009). *Geografías subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Todapalavra Editora.
- Silva, J. M., Chimin Junior, A. B., & Ornat, M. J. (2013). *Geografías malditas: corpos, sexualidades e espaços* (M. J. Ornat, A. B. Chimin Junior, & J. M. Silva, Eds.). Todapalavra editoria.
- Soja, E. (2010). *Edward W. Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical* (N. Benach & A. Albet, Trans.). Icaria editorial.
- Soto, P. (2010). Los giros de las geografías del género: re-pensando las diferencias. En D. Hiernaux & A. Lúndón (Eds.), *Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes* (pp. 217-240). Anthropos.
- Soto, P. (2013). *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales*. Ma Porrúa.
- Tiusaba, A. (2015). *Prevenir, amar y vivir en familia: la educación sexual en la última década del siglo XX en Colombia* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.

- Tiusaba, A. (2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(17), 85-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7202>
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas*, 4, 63-79.
- Ulloa, A. (2019). Geografía de género y feminista en Colombia. En *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 187-193). Asociación Geográfica del Ecuador.
- Umaña, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105-120. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120>
- Valentine, G. (2001). *Social Geographies: Space and Society*. Prentice Hall.
- Vargas, E. (2007). *Sexualidad-- mucho más que sexo: una guía para mantener una sexualidad saludable*. Grupo Familia y Sexualidad, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.
- Venegas, M. (2011). La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (21), 39-61.
- Zuleta, B. (2016). El conflicto tecnológico de las escalas espacio-territoriales del cuerpo, la afectividad y la sexualidad en la escuela: ¿un asunto curricular? En *Borremos el tablero: otra educación está en camino: memorias* (pp. 7-28). Fundación Confiar.

Bibliografía Estado del Arte

- Almeida, João & Ornat, Marcio. (2014). Espacialidade e masculinidade na vivência de jovens da escola de 'guardas mirins' em ponta grossa, paraná. *Geo UERJ*. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2014.9553>
- Amariles Rivera, L. (2016). *Impactos sociales de la enseñanza de educación sexual: un estudio comparativo de la implementación del programa de educación sexual y construcción de ciudadanía en dos colegios del Valle del Cauca*. [Trabajo de grado]. Universidad del Valle.
- Awumbila, M. (2007). Gender and geography and in Africa. Developments, challenges, and trajectories for the future. In *Documents d'Analisi Geografica* 49, pp. 43-56.
- Bob, U. (1999). Engendering geography education in South Africa: the need to “put women on the map.” *South African Geographical Journal*, 81 (1), 60-65, <https://doi.org/10.1080/03736245.1999.9713662>
- Bondi, L. (2009). Teaching Reflexivity: Undoing or Reinscribing Habits of Gender? *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (3), 327-337. <https://doi.org/10.1080/03098260902742417>
- Botero Romero, A. (2019). *La influencia cultural del cuerpo en la educación, el caso de los estudiantes de grado séptimo del instituto de la promoción social en el año 2017*. [Trabajo de grado]. Universidad de Cundinamarca.
- Chagiüendo López, G. (2020). *Formación para la ciudadanía sexual mediante el fortalecimiento del subproyecto sobre sexualidad si me quiero me cuido en el instituto técnico de Santander de Quilichao*. [Trabajo de grado]. Universidad ICESI.
- England, K. (1999). Sexing Geography, Teaching Sexualities. *Journal of Geography in Higher Education*. 23 (1), 94-101, <https://doi.org/10.1080/03098269985641>
- Fernández Mayorca, Múnera Monsalve, M. y Vélez Osorio, L. (2018). *Imaginario sociales sobre la sexualidad: construcción de significados en los estudiantes*. [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia.

- Fernández, V. y Guberman, D. (2016). Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. *Didáctica Geográfica*, (16), 165 – 184.
- Fiorentino, S. (2022). *Educación sexual con perspectiva histórica: propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Fortuijn, J. (2011). Teaching gender and geography: the case of the Netherlands, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20 (3), 175-178, <https://doi.org/10.1080/10382046.2011.588492> +
- García, L. (2009). La Geografía como espacio transversal en la enseñanza de contenidos sobre Educación Sexual Integral. Aportes para la discusión de los lineamientos curriculares. *Observatorio Geográfico de América Latina*.
- Gordon, T. (1996). 'School is Like an Ant's Nest': Spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education*. 8 (3), 301-310, <https://doi.org/10.1080/09540259621548>
- Guberman, D. (2016). *Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de Buenos Aires]. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Serie de revistas especializadas Colección Cuaderno de territorio.
- Junckes, I. J., y Silva, J. M. (2018). Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no brasil. *Didáticas Específicas*, (1), 142–161. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/9218>
- López Pons, M. (2018). Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Revista Cardinalis*, 10, 346-372. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinalis/article/view/20671>
- Lossio, O., y Manassero, L. (2020). Las geografías del género y de las sexualidades como aportes para la educación sexual integral. Tensiones emergentes en una experiencia de extensión universitaria en la escuela primaria. *Cardinalis*, 8(15), 483–507.
- Luna Mosquera, V. (2012). *Miradas sobre las vivencias de sexualidad, género y ciudadanía en contextos interculturales dentro del aula*. [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Maldonado, C. (2015). *Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares: tensiones y desafíos*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Martínez, J. (2018). *El cuerpo como un territorio. Reconocimiento desde la geografía feminista en la escuela* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- McDowell, L. y Bowlby, S. (1983). Teaching feminist geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 7 (2), 97-107, <https://doi.org/10.1080/03098268308708880>
- Mesa, D., y Carranza, S. (2018). *Prácticas espaciales de los estudiantes 10-02 de la I.E.D. Bravo Páez a la luz de la dialéctica espacio, género y vida cotidiana* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC.
- Mohammed, N. (2014). Some issues on gender and the teaching of geography in secondary schools in Kano state, Nigeria. *American Journal of Humanities and Social Sciences*. 2. <http://dx.doi.org/10.11634/232907811503496>
- Monk, J. (1983). Integrating Women into the Geography Curriculum. *Journal of Geography*. 82 (6), 271-273, <https://doi.org/10.1080/00221348308980417>
- Moreno, M. (2019). Cruces posibles y necesarios entre Geografía y la Educación Sexual Integral. *Encuentro de Saberes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Extensión.

- Navarrete, María (2013) *Enseñando la equidad de género a los estudiantes de grado octavo de la I.E.M Ciudadela Educativa de Pasto*. [Trabajo de grado]. Universidad de Nariño.
- Raju, S. (2004). Teaching and researching the geography of gender: a journey of negotiations and contestation. In *Geography and Gender Reconsidered*, pp. 64-67.
- Rey Monrroy, P. (2019). *Performatividades de género en la educación: una mirada desde un escenario en concesión y uno privado*. [Trabajo de grado]. Universidad del Rosario.
- Rodrigues, A. F. F. y Silva, R. D. (2018). Geografia, Paisagem e Corpo: o Corpo Enquanto Parte do Processo de Ressignificação do Ensino a geografia. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 9 (2), 293-303 <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.9.i2.0015>
- Rodrigues, E. (2010). Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar / Cartography of strange bodies: fictional narrative of homosexuality in school everyday. *Revista Latinoamericana de Geografia e Genero*. 1 (2). 190-206. <http://dx.doi.org/10.5212/Rlagg.v.1.i2.190206>
- Rodríguez, B., y Saénz, L. (2020). *Procesos de socialización, educación sexual con perspectiva de género y construcción de sujeto político en la escuela: el caso del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC.
- Rose, G. (1990). Resources for teaching gender and geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 14 (2), 157-162, <https://doi.org/10.1080/03098269008709111>
- Santos, A. y Ornat, M. (2016). Espaço escolar, mecanismo de gênero e prática discursiva docente. *LES online*. 8 (1). 28-45.
- Santos, A. E. C., y Ornat, M. (2014). Espaço escolar, homossexualidades e homofobia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 18 (2), 97-108. <https://doi.org/10.5902/2236499413651>
- Santos, F. K. L. y Nasmento, E. F. (2021). Educação Transgressora no Espaço Escolar: Considerações sobre Corpo em uma Perspectiva Interseccional. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, 12 (2), 06-18. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.12.i2.0001>
- Schmidt, S. (2015). A queer arrangement of school: using spatiality to understand inequity. *Journal of Curriculum Studies*. 47(2), 253-273, <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.986764>
- Silva, M. J. y Carvalho, M. (2014). Para uma Educação Sexual Corporizada: Análise Situada na Educação Básica em Portugal. *Revista Latino-americana de Geografia e Genero*. 5. 33-41. <http://dx.doi.org/10.5212/Rlagg.v.5.i2.0004>
- Skelton, T. (1997). Issues of sexuality in the teaching space. *Journal of Geography in Higher Education*. 21 (3), 424-431, <https://doi.org/10.1080/03098269708725448>
- Skelton, T. (2020). Teaching sexuality across time, space, and political contexts. *Journal of Geography in Higher Education*. 44 (2), 188-202, <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1695245>
- Valentine, G. (1997). ODE to a geography teacher: Sexuality and the classroom. *Journal of Geography in Higher Education*. 21 (3), 417-424, <https://doi.org/10.1080/03098269708725447>
- Varela, B. (2017). Epistemología de la Geografía. Revisiones desde la perspectiva de género e implicaciones en la enseñanza. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 04(05), 79-102. Red Sociales.

Referencias del colegio

- Cárdenas, M. (2017). *PILMUN 2017*. Prezi. <https://prezi.com/ee5ancm2nsfv/pilmun-2017/>

- Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Ch. (2021). *Manual de Convivencia*. Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero.
- Coloquio de Filosofía. (2022). *Mesa #7 inclusión y exclusión dos caras de la misma moneda*. Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero. <https://mesascoloquio7y8y9.carrd.co/#one>
- ColPilarCh. (2022a). *¿Quiénes Somos?* Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero. <https://www.colpilarch.edu.co/>
- ColPilarCh. (2022b). *Misión y Filosofía*. Colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero. <https://www.colpilarch.edu.co/conocenos/mision/>
- Directivxs docentes (2023). *Entrevista sobre educación sexual*. (Rodríguez, D., entrevistador).
- García, S., Gutierrez, M., & Ovalle, L. (2021). *Percepciones de las estudiantes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la educación sexual en el Colegio Nuestra Señora del Pilar Chapinero* [Trabajo de grado]. Colegio Nuestra Señora del Pilar - Chapinero.
- Grupos focales (2022). *Grupos focales sexualidad y espacio con estudiantes de 901*. (Rodríguez, D., entrevistador).
- Plan de Estudios del Área de Ciencias Sociales. (2019). *Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero*.
- Proyecto de Educación Sexual (2017). *Proyecto de Educación Sexual Colegio de Nuestra Señora del Pilar*. Departamento de Orientación Escolar.
- XXI Coloquio de Filosofía 2022. [@coloquio. filosofia. ColPilarCh]. (31 de mayo de 2021a). *Mesa de trabajo “Identidad, género y filosofía.”*. Coordinadora de mesa: Mariana Acero. [Fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CPjaqPDjFM1/?utm_source=ig_web_copy_link
- XXI Coloquio de Filosofía 2022. [@coloquio. filosofia. ColPilarCh]. (12 de agosto de 2022c). *Inclusión y exclusión dos caras de la misma moneda*. Coordinadora: Danna Perdomo. [Fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/ChLQGKoAJK/?utm_source=ig_web_copy_link

Informes

- CNMH (2015). *Crímenes que no prescriben: La violencia sexual del Bloque Vencedores de Arauca*. CNMH.
- CNMH. (2018). *Un carnaval de resistencia. Memorias del reinado trans del río Tulunú*. CNMH.
- CNMH. (2015). *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. CNMH – UARIV – USAID – OIM.
- CNMH. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH.
- CNMH. (2019). *Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio*. CNMH.
- Colombia Diversa & Sentiido. (2016). *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. Informes Colombia Diversa. https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/01/Mi_voz_cuenta_discriminacion_colegios_lgbt_2016.pdf
- Comisión de la Verdad. (2022). *Mi cuerpo es la verdad. Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*. Hay futuro si hay verdad – Informe Final.
- Mutante. (2019, Marzo 28). Esta pieza nos explica como falló la educación sexual en Colombia. En @Mutanteorg [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/BvjiGFYhR2w/?igshid=a9rul6cior01>

Universidad Pedagógica Nacional (2023). Protocolo de Prevención, Atención Y Sanción De Violencias Basadas En Género. UPN. <http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2023/03/Protocolo-prevencio%CC%81n-atencio%CC%81n-sancio%CC%81n-violencias-basadas-ge%CC%81nero-UPN.pdf>

Información georreferenciada

EfrainMaps. (s.f.). *Países de Sudamérica*. EfrainMaps.

IGAC. (2014). *Base de datos vectorial básica. Colombia. Escala 1:500.000 (Capa Vectorial)*. Geoportal IGAC.

IGAC. (2022). *Base de datos vectorial básica. Colombia. Escala 1:100.000 (Capa Vectorial)*. Geoportal IGAC.

La IDE de Bogotá D.C. (2022, Noviembre 30). *Ortoimagen para el área urbana de la ciudad de Bogotá D.C 2020 (Capa Raster)*. Bogotá en Mapas.

POT. (2018). *Anexo del Documento Técnico 10. 1. Polígonos de alto impacto*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

POT. (2019, Agosto). *Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Documento Técnico de Soporte*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría Distrital de la Mujer. (2022, Diciembre 31). *Cifras de asesinatos a mujeres en Bogotá D.C. por localidad (Capa Vectorial)*. Bogotá en Mapas.

Secretaría Distrital de la Mujer. (2022, Diciembre 31). *Cifras de mujeres víctimas de delito sexual en Bogotá D.C. por localidad (Capa vectorial)*. Bogotá en Mapas.

Secretaría Distrital de Movilidad. (n.d.). *Malla Vial Integral Bogotá D.C. (Capa Vectorial)*. Bogotá en Mapas.

Secretaría Distrital de Planeación. (2022, 2023, Agosto 5). *Localidad. Bogotá D.C (Capa Vectorial)*. Bogotá en Mapas.

Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (UAECD). (2023, Mayo 12). *Manzana. Bogotá D.C (Capa Vectorial)*. Bogotá en Mapas.

Listado de anexos

Anexo A. Instrumento de entrevista semiestructurada directivxs docentes

Formato de entrevista a directivos docentes sobre educación sexual	
Objetivo del trabajo al que responde	Caracterizar los medios institucionales que el Colegio Nuestra Señora del Pilar – Chapinero ha usado en el campo de la educación sexual y la espacialidad desde su propuesta educativa.
Objetivo general	Identificar la forma en la que los directivos docentes conciben la educación sexual desde sus áreas de trabajo.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el concepto de educación sexual que los directivos docentes conciben según su área. • Describir la manera en que los directivos docentes manejan la educación sexual desde sus áreas de trabajo. • Analizar la importancia y las dificultades que los directivos docentes evidencian en su experiencia al educar en sexualidad.
Instrumento	Entrevista semiestructurada.
Tiempo	[50 minutos – 60 minutos]
Preguntas definidas	
<p>En primer lugar, se lleva a cabo la contextualización al/la docente acerca del trabajo de investigación que se está llevando a cabo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su área de trabajo, ¿para usted qué es la sexualidad? 2. ¿Cómo define la educación sexual? y desde su experiencia y rol en el colegio, ¿de qué forma usted ha asumido la educación sexual? 3. ¿Por qué considera importante hablar de sexualidad con la población escolar teniendo en cuenta que el colegio está en proceso de transición de población femenina a mixta? 4. Existen lineamientos formulados por el MEN sobre la implementación de educación sexual (se dan ejemplos de estos), ¿qué importancia tienen estas orientaciones en relación con la educación sexual en la escuela? 5. A lo largo de su trayectoria en el colegio, ¿cómo se ha evidenciado el abordaje de la educación sexual? Es decir, desde actividades, áreas específicas, proyectos transversales, etc. 6. ¿Cómo asumen la implementación del enfoque preventivo o médico en la educación sexual? 7. ¿Cómo la institución aborda lo relacionado a la diversidad sexual (orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas) con base en la normatividad vigente? 8. ¿Cuál es la percepción que se evidencia por parte de la comunidad educativa (responsables/padres de familia/comunidad religiosa) sobre la educación sexual? 9. En su rol de directivo docente, ¿qué necesidades ha percibido en su práctica en relación con la educación sexual? 10. ¿Cuáles son las dificultades o retos que ha evidenciado en su experiencia docente sobre la educación sexual? 	

Anexo B. Instrumento de cuestionario dirigido a docentes titulares

Instrumento de cuestionario dirigido a docentes titulares			
Objetivo del cuestionario: identificar la forma en la que los/las docentes titulares manejan y conciben la educación sexual y sexualidad desde sus asignaturas y cotidianidad en la escuela.			
Objetivo del trabajo al que responde:			
Caracterización del perfil docente			
1. ¿Cuál es su nivel de estudios? a. Formación técnica b. Formación tecnológica c. Pregrado Profesional d. Especialización e. Maestría f. Doctorado	2. ¿Cuál es el área de enseñanza a la que pertenece? a. Ciencias Sociales b. Ciencias Naturales c. Educación Artística d. Educación Física e. Filosofía f. Educación Religiosa Escolar g. Matemáticas h. Español y Literatura i. Inglés j. Ciclo Básico k. Dibujo Técnico y Tecnología	3. ¿En cuál(es) niveles orienta sus asignaturas? <input type="checkbox"/> Ciclo <input type="checkbox"/> Básica Primaria <input type="checkbox"/> Básica Secundaria <input type="checkbox"/> Media	4. ¿Cuál es su rol en la institución? <input type="checkbox"/> Jefe de Área <input type="checkbox"/> Líder de algún proyecto institucional <input type="checkbox"/> Líder de algún evento institucional <input type="checkbox"/> Orienta asignaturas
Nociones previas			
5. Según las siguientes opciones para usted, ¿qué es la sexualidad? a. El resultado de factores socioculturales, psicológicos y biológicos que configuran la identidad humana b. El conjunto de partes fisiológicas, anatómicas, hormonales y del cuerpo de una persona c. La corporalidad, identidad de género, orientación del deseo y relaciones sociales de una persona d. Un saber que ha sido utilizado históricamente para hablar u ocultar deseos, identidades y expresiones individuales	6. En relación con su experiencia como docente, ¿cuál de los siguientes enunciados relaciona directamente con la educación sexual? a. Proceso formativo correspondiente a las Ciencias Naturales/Médicas para brindar información preventiva b. Proceso formativo encargado de cuestionar estereotipos, binarismos, el cisgenderismo y la heterosexualidad obligatoria c. Proceso formativo encargado de fortalecer la identidad individual (manejo de emociones, autoestima y proyecto de vida) d. Proceso formativo que educa en relaciones interpersonales e intrapersonales (relaciones sociales)	7. ¿Cómo ha asumido la educación sexual en su experiencia docente? a. Comprometida, directamente relacionada con mi área y mis funciones como docente b. Compromiso moderado, no es directamente relacionada con mi área, sin embargo hay temáticas que pueden relacionarse c. Algo indiferente, no es directamente relacionada con mi área y hay pocas temáticas que pueden relacionarse d. Indiferente, no encuentro relaciones con mi área y mis funciones como docente	

8. Según las siguientes premisas por favor defina su nivel de acuerdo en relación con la educación sexual en la escuela:	
<ul style="list-style-type: none"> i. Debe ser abordada en todas las edades ii. Debe ser abordada en la adolescencia iii. Debe manejar la prevención de violencias y acoso iv. Debe fomentar el respeto por la diversidad sexual v. Debe considerar principios religiosos vi. Necesita capacitación orientada a los docentes vii. Debe ser transversal en los procesos de formación viii. Depende directamente del interés del docente ix. Debe hacer partícipe a la familia 	<ul style="list-style-type: none"> a) Estoy muy de acuerdo b) Estoy algo de acuerdo c) Estoy algo en desacuerdo d) No estoy de acuerdo
Dimensión legal o marco normativo	
9. Seleccione únicamente la normatividad que conoce: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ley 115 de 1994: Ley General de Educación <input type="checkbox"/> Ley 1620 de 2013: Ley de Convivencia Escolar <input type="checkbox"/> Sentencia T-478/15. Caso Sergio Urrego <input type="checkbox"/> Sentencia C-085 de 2016. Enseñanza de educación sexual en los colegios. <input type="checkbox"/> Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (SED, 2019) <input type="checkbox"/> No conoce ninguna 	10. Según el MEN las Violencias Basadas en Género (VBG) se definen como " cualquier acto, conducta o amenaza de violencia contra alguien, que basado en relaciones de desigualdad y discriminación por su sexo y agravada por la coexistencia de diversas identidades (etnia, raza, clase, identidad sexual, orientación sexual, etc.) puede ocasionar la muerte, el daño físico, sexual o psicológico, tanto en ámbitos públicos como privados" (p. 17). Con base en los protocolos y conductos regulares establecidas en el manual de convivencia si evidencia una VBG, considera los protocolos: <ul style="list-style-type: none"> a. Pertinentes, actúan y previenen estas situaciones b. Funcionales, sirven para atender estas situaciones c. Pueden mejorar, requieren actualización y seguimiento d. Confusos, no son claras las acciones y los roles
Dimensión corporal	
11. Valore la relación de los siguientes temas que interesan a la educación sexual con sus clases:	
<ul style="list-style-type: none"> i. Cuerpo como territorio de experiencias ii. Cuerpo como medio de comunicación iii. Cuerpo como lugar de disputa iv. Conflictos en la convivencia escolar v. Relaciones intrapersonales (bienestar emocional y autoestima) vi. Relaciones interpersonales (respeto por el otro/otra y responsabilidad afectiva) vii. Estereotipos corporales 	<ul style="list-style-type: none"> a) Muy relacionado b) Algo relacionado c) Poco relacionado d) Nada relacionado

Anexo C. Actividad de caracterización



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Investigación en Educación Geográfica



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Investigación en Educación Geográfica



¿Cómo es mi relación con los lugares que frecuento?

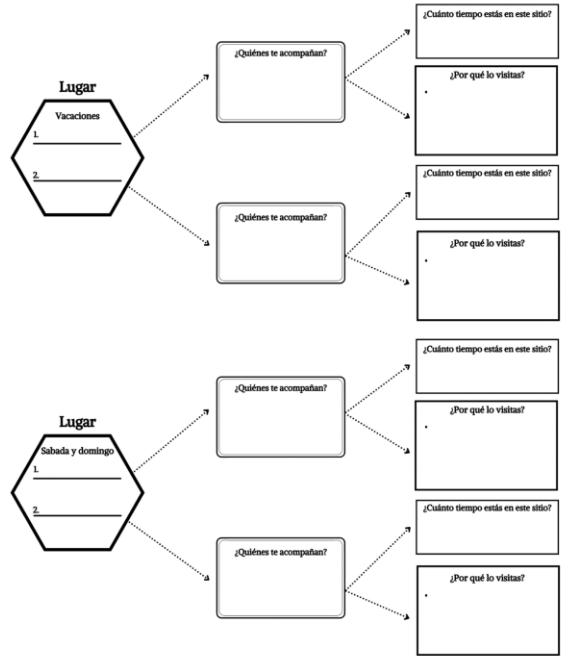
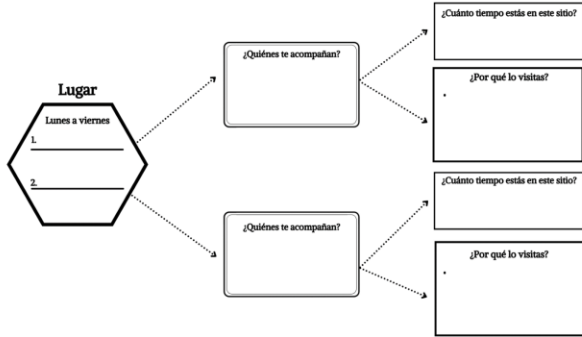
Respondido por: _____ Curso: _____

Objetivo: identificar la relación que tienen con los lugares las estudiantes del grado décimo.

Propósito: reflexionar mi relación con los lugares que frecuento y su incidencia en mi vida cotidiana

Desarrollo:

- ✓ **Primer momento:** respondamos las siguientes preguntas, teniendo en cuenta que debemos especificar al menos dos lugares (que no sean la casa ni el colegio) que frecuentamos según la temporada:

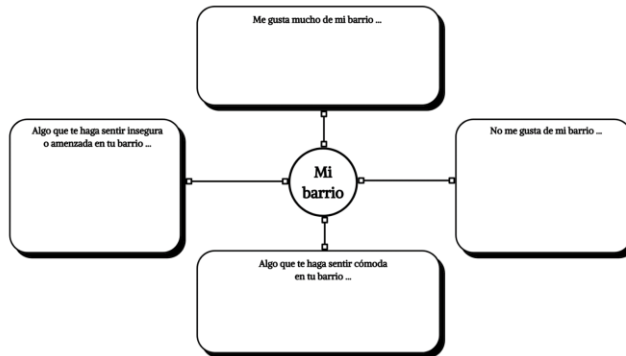


Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Investigación en Educación Geográfica



- ✓ **Segundo momento:** respondamos las siguientes preguntas, y posteriormente, completemos el esquema según lo solicitado.
- ✓
- ¿En cuál localidad vives? ¿En cuál barrio vives? ¿Qué características de tu barrio puedes resaltar? (Positivas y negativas).

Tercer momento: Valoremos nuestro barrio según los siguientes aspectos.



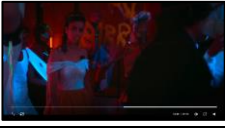

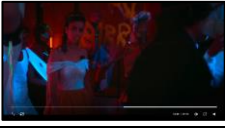

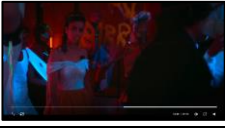

Anexo D. Formato de grupos focales

Formato de preguntas/actividades grupos focales

Organiza: Diego Felipe Rodríguez Méndez

Dirigido a: estudiantes del curso 901

Dimensión	Componente	Pregunta/Recurso/Actividad	Duración
Espacial	1. Experiencias en los espacios o lugares	<p>Planteamiento de situación en un espacio/lugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según la situación o pregunta, las estudiantes podrían responder con una de las banderas. Según el color simbolizan las siguientes escalas/intensidades: • Red flag: peligro/desacuerdo/inseguridad • Yellow flag: precaución/alerta/cuidado • Green flag: Seguridad/respeto/bienestar • Situaciones: <ol style="list-style-type: none"> 1) En las afueras del Colegio de Nuestra Señora del Pilar – Chapinero, queda un pequeño parque y zonas verdes que rodean parte de la escuela y comunican con el puente peatonal para ingresar a la estación de Transmilenio. Estas zonas se caracterizan por ser muy agradables a la vista, sin embargo, la presencia de habitantes en condición de calle y de consumidores de drogas cambian lo que se puede sentir al estar en el lugar. Imagínate que sales sola del colegio a las 5 p.m. y debes ir a tomar transporte, por lo que sí o si tienes que pasar por estos lugares. Según las banderas, ¿cómo te sentirías al respecto?, ¿qué harías? 2) En la zona G de Bogotá (Cl. 83), existen muchos bares con un excelente ambiente para bailar y tomar. Ponte en la posición de una chica que estando en un sitio de este lugar, en medio de la fiesta, tomó bastante alcohol por lo que termina ebria. Sus amigos (hombres) al ver que no está en condiciones de irse sola a su casa, le proponen que se vaya con ellos para que no corra ningún riesgo, según la escala, ¿cómo tomarías esta propuesta? 3) En 1989, en un hospital de Bogotá, llega una pareja de chicos a la sección de urgencias. Uno de los chicos tenía diagnosticado sida y su estado de salud se estaba agravando. Al explicar el historial clínico al personal médico, generaron sorpresa e incomodidad en algunos trabajadores, principalmente en una enfermera que al contextualizarse comenzó a maldecir y regar la noticia por toda la sección. Desde tu punto de vista, ¿cómo estuvo el accionar de la enfermera?, ¿qué harías si estuvieras en la posición de los chicos? 4) En la ciudad de Barranquilla te invitaron a un evento en el que tienes que asistir con tu pareja. Allí te recomiendan que te vayas vestida "adecuadamente", sin embargo, en esta oportunidad decides utilizar un vestido corto y que deja tus brazos y piernas a la vista. Al momento de llegar al evento, mientras estás con tu pareja, nadie te mira, sin embargo, cuando estás sola, comienzas a recibir miradas incómodas por parte de algunos asistentes. En un momento, alguien se te acerca, te realiza un comentario indebido y comienza a acosarte por lo que decides ir rápido donde tu pareja y decirle lo sucedido. Al hacerlo, recibes la siguiente respuesta de su parte: eso te pasa por estar vestida de esa forma. Según la escala, ¿cómo fue la respuesta de la pareja?, ¿qué le hubieras respondido? <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nota: si surge una experiencia en relación directa con la situación planteada, se puede compartir.</u> 	20 minutos*

	2. Relaciones con el espacio o lugar	<p align="center"><u>¿Espacios de lo femenino y masculino?</u></p> <p align="center"><u>¿Espacio público-privado?</u></p>	20 minutos *				
		<table border="1"> <tr> <td> <p><u>Élite – T2: Cap. 5</u></p>  <p>Min: 18:19-19:11/21:51-22:40</p> </td> <td> <p><u>Sex Education – T1: Cap. 3</u></p>  <p>Min: 37:07-38:08</p> </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo observas que se visten los hombres y las mujeres en la fiesta? • ¿Por qué le genera malestar a Ander cómo está vestido Omar? </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que Erick se viste de esta manera en su casa pero no en otros sitios? • ¿Por qué a su papá le desagrada cómo está y le pide que se cambie antes de que lo vea su mamá? </td> </tr> </table>	<p><u>Élite – T2: Cap. 5</u></p>  <p>Min: 18:19-19:11/21:51-22:40</p>	<p><u>Sex Education – T1: Cap. 3</u></p>  <p>Min: 37:07-38:08</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo observas que se visten los hombres y las mujeres en la fiesta? • ¿Por qué le genera malestar a Ander cómo está vestido Omar? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que Erick se viste de esta manera en su casa pero no en otros sitios? • ¿Por qué a su papá le desagrada cómo está y le pide que se cambie antes de que lo vea su mamá? 	
<p><u>Élite – T2: Cap. 5</u></p>  <p>Min: 18:19-19:11/21:51-22:40</p>	<p><u>Sex Education – T1: Cap. 3</u></p>  <p>Min: 37:07-38:08</p>						
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo observas que se visten los hombres y las mujeres en la fiesta? • ¿Por qué le genera malestar a Ander cómo está vestido Omar? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que Erick se viste de esta manera en su casa pero no en otros sitios? • ¿Por qué a su papá le desagrada cómo está y le pide que se cambie antes de que lo vea su mamá? 						
Sexual	3. Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • En tu círculo de pares/familia/barrio, ¿cómo has notado que asuman su posición frente a las identidades, orientaciones y expresiones de género no normativas? 	10 minutos *				
	4. Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción: ¿qué entiendes por una relación de empatía? • Desarrollo: ¿Cómo aportas a otras personas en sus momentos de crisis/tristeza/ansiedad? 	10 minutos *				
	5. Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interactúo con las opiniones/expresión corporal/expresión de género de mis compañerxs teniendo en cuenta que son distintas a las mías? 	10 minutos *				
	6. Erótico	<p>Romper el hielo: ¿tú te has enamorado? ¿cómo es enamorarse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tuvieras la oportunidad de entablar una relación con otra persona, ¿cómo te gustaría que fuera esa persona en relación con tus metas? (emocionalmente, responsablemente, etc) 	10 minutos *				
	7. Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto: explico cómo me asumo en lo personal, subjetivo e individual. • Para concluir, con esa contextualización, le pido a lxs estudiantes que respondan el siguiente interrogante: ¿cómo te identificas hoy? 	10 minutos *				
TIEMPO TOTAL ESTIMADO			1h 30m				

Anexo E. Normatividad en relación con la Educación Sexual a Nivel Nacional

Nivel Nacional			
Marco normativo, legal y/o política pública	Responsable	Líneas para la educación sexual	Niveles en los que se aborda
Ley 115 de 1994: Ley General de Educación	Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a [...] Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable. • En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con [...] La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. 	Instituciones de educación preescolar, básica y media
Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia	Congreso de la República	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 44: Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para [...] orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja. 	
Programa de Educación Para la Sexualidad. (2008)	Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Guía 1. Dimensión de la Sexualidad: En el primer módulo de la Propuesta Pedagógica usted podrá encontrar los principios conceptuales o ejes del Programa: ser humano, educación, ciudadanía, sexualidad y educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, los cuales se presentan desde un marco que los vincula con el desarrollo de competencias básicas, en especial, las científicas y las ciudadanas, con las que comparte la perspectiva de los derechos humanos. • Guía 2. El proyecto pedagógico: En este módulo encontrará las características de los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y los hilos conductores que articulan los derechos humanos sexuales y reproductivos con los estándares de competencias. • Guía 3. Cómo implementar un proyecto: En el tercer módulo se define una ruta pedagógica y operativa para que las comunidades educativas puedan desarrollar proyectos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. 	
Ley 1620 de 2013: Ley de Convivencia Escolar	Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: Es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí 	

		<p>mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables.</p>	
<p>Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos: Sector Educativo. (2014)</p>	<p>Ministerio de Salud y Protección Social; Equipo Sexualidad y Derechos Sexuales y Reproductivos Min Salud; Profamilia; Organización Internacional para las Migraciones – OIM; Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento y ampliación de cobertura del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía a través de la educación laica; la consolidación de un cuerpo docente entrenado con la capacidad de superar posturas moralistas y más bien apuntar a realizar reflexiones de carácter ético desde una perspectiva de derechos sexuales y derechos reproductivos; la incorporación de nuevas tecnologías de educación, en especial los medios virtuales; y el involucramiento en los procesos a toda la comunidad educativa, lo que permitirá la definición y trasmisión de contenidos de manera segura, ética y eficaz de acuerdo a los contextos específicos y particularidades socioculturales. 	
<p>Ambientes escolares libres de discriminación (2016) NO APLICADO</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Convenio Marco entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe implementar la Ruta de Atención Escolar por medio de 4 etapas: Promoción, Prevención, atención y Seguimiento; para el desarrollo de acciones en cualquiera de estos componentes será fundamental que el establecimiento educativo haya elaborado previamente la lectura de contexto, y a partir de esto, nutra su accionar con los siguientes aspectos de fundamental desarrollo para la incorporación de una mirada que reconozca la O.S e I.G. no hegemónicas en su implementación. • Uno de los aspectos fundamentales para comprender y trabajar las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el espacio escolar tiene que ver con la transformación de las preconcepciones y nociones que se tienen sobre estas categorías: Sexo –mujer, hombre e intersexual-, e identidad de género -Cisgenero y transgénero-. • Ajustar el manual de convivencia; buscar que estos evidencien un compromiso institucional por la garantía de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos entre los que se encuentran de manera directa el poder expresar de manera libre y sin discriminación la orientación sexual y la Identidad de Género. 	

	(PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef)		
--	--	--	--

Anexo F. Sentencias de la Corte Constitucional Colombiana que consideran derechos en ambientes educativos de lesbianas, gays, bisexuales y personas trans; así como de las parejas del mismo género

T: Sentencia de Tutela

C: Sentencia de Constitucionalidad

Responsable	Marco	Título	Donde se aplica
Corte Constitucional Colombiana	T-565/13	Protección de la orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolares.	Instituciones de educación preescolar, básica y media
	T-804/14	Derecho a la educación a personas trans. Diferenciación entre orientación sexual e identidad de género.	
	T-363/16	Prohibición de discriminación por orientación sexual e identidad de género. El nombre como atributo de la personalidad.	
	T-478/15	Caso Sergio Urrego. Prohibición de discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas.	
	C-085 de 2016	Enseñanza de educación sexual en los colegios.	
	T-363 de 2016	La no restricción de identidad de género en entidades educativas	
	T-192/20	Deber de reconocimiento de la identidad de género por las instituciones educativas con independencia de los documentos legales	
	T-433/20	Colegios deben generar escenarios de inclusión y acompañamiento para estudiantes en proceso de reafirmación de su identidad de género.	

Anexo G. Normatividad en relación con la Educación Sexual a nivel Distrital

Nivel Distrital			
Normatividad/Política Pública	Responsables	Aportes para la educación sexual	Donde se aplica
Informe sobre las dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Diversidad sexual en la escuela (2007)	Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaria de Educación Distrital; Colombia Diversa	<ul style="list-style-type: none"> Este informe plantea aspectos en relación con la sexualidad como desafío pedagógico. Se brinda una conceptualización de los términos, los hallazgos y el clima en relación con la homofobia. Por último, se presentan recomendaciones para lograr una escuela inclusiva en materia de orientaciones sexuales e identidades de género. 	Instituciones de educación preescolar, básica y media
Orientaciones para el abordaje de la educación para la sexualidad en Bogotá. (2007)	Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. Al	<ul style="list-style-type: none"> El texto "Orientaciones para el Abordaje de la Educación para la Sexualidad en Bogotá", propone una interesante estrategia pedagógica que además de ser innovadora en el abordaje de las temáticas, 	

	Fondo de Población de las Naciones Unidas	ofrece una significativa batería de instrumentos y documentos, así como de sugerencias y alternativas para orientar a nuestros jóvenes.	
Guía de diversidad afectivo-sexual para adolescentes LGBT. Guille en el colegio: El amor y el sexo no son del mismo color (2010)	Alcaldía Mayor de Bogotá; Colombia Diversa	<ul style="list-style-type: none"> • Esta cartilla expone de forma ilustrada para informas sobre situaciones en relación con la afectividad, las relaciones de pareja, las identidades de género, salir del closet, los entornos familiares y el VIH/Sida. 	
Cartilla didáctica sobre conceptos clave de la diversidad sexual y de género. Respeto por la diferencia en los colegios de la localidad de Chapinero (2011)	Alcaldía Mayor de Bogotá; Alcaldía Local de Chapinero; Secretaria de Educación Distrital; Colombia Diversa	<ul style="list-style-type: none"> • Durante 6 meses Colombia Diversa y la Alcaldía Local de Chapinero desarrollaron actividades en 3 Instituciones Educativas Distritales de la localidad de Chapinero con estudiantes de 9 y 10 grado, docentes y madres/padres de familia, para contribuir a la erradicación de prácticas discriminatorias hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Esta cartilla es uno de los resultados de este trabajo 	
Propuesta de Lineamiento de la Política Distrital de Sexualidad de Bogotá (2012)	Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría Distrital de Salud; Dirección de Salud Pública; Universidad Nacional de Colombia; Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales; Grupo de Investigación en Análisis de Políticas Públicas; Mesa Distrital de Sexualidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce como en el Distrito se han desarrollado también avances conceptuales respecto a la perspectiva de género, y los derechos de las mujeres, pero que, en el sentido de la política de sexualidad, debe fortalecerse y hacerse extensivo a las poblaciones en condición de vulnerabilidad, acogiendo así sus maneras de expresarse en torno a lo masculino, lo femenino y los tránsitos que dinamizan estas construcciones. • El derecho a recibir una educación sexual basada en un enfoque positivo de la sexualidad, que reconozca la sexualidad como una dimensión humana, que brinde información y re- cursos para facilitar la construcción de la sexualidad de manera saludable y que promueva la diversidad y tolerancia, la reflexión, el autoconocimiento, la toma de decisiones responsables, la expresión de la afectividad, la experimentación del placer, y la capacidad de cada individuo deconstruir su sexualidad. 	
Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas (2014)	Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> • Este documento expone problemáticas de la infancia y la adolescencia con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas en distintos ámbitos de la sociedad. Para este contexto, el educativo. Menciona que son sitios hostiles gracias a las prácticas heteronormativas que reproducen estudiantes, docentes, orientadores y acudientes. 	

<p>Cartilla #6 educación con equidad desde los derechos sexuales y los derechos reproductivos: herramienta pedagógica para una educación no sexista en Bogotá estrategia para avanzar en la transversalización de la igualdad de género en instituciones educativas distritales (2015)</p>	<p>Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Educación para la Sexualidad no es optativa; ocurre a través de los gestos, de las actitudes y de los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias. Por lo tanto, debe incluir la reflexión constante sobre la forma en que se lleva a cabo y propender por el desarrollo del juicio moral de la comunidad educativa. 	
<p>Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (2019)</p>	<p>Alcaldía Mayor de Bogotá, SED</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este documento es el resultado de la revisión y actualización de los protocolos de atención que se adelantó durante 2019, y que tuvo como insumo las recomendaciones y observaciones expuestas por los principales actores que participan en las actividades de atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar y que amenazan y vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Bogotá. • Su objetivo es de mantener y aportar a una sana convivencia y tener rutas claras si se violan derechos humanos, sexuales o reproductivos de niños, niñas o jóvenes. • Se explicitan protocolos de atención, promoción y sanción para violencias basadas en género (VBG) por parte de cualquier actor de la institución, así como de homofobia y transfobia con su respectiva ruta de atención. 	

Anexo H. Datos generales del colegio y población con la que se fundamenta la propuesta

Colegio o Institución	
Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero	
Municipio: Bogotá	Localidad: Teusaquillo Tipo: Urbano Barrio: El Campin
Niveles en los que se aborda la propuesta	
Educación Básica Secundaria	Educación Media
Grado Noveno	Grado Décimo
Características de lxs estudiantes con los que se abordó la propuesta	
Conceptuales - Espaciales	Procedimentales
<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con alto capital cultural • Buenos niveles de lectura y escritura • Buena expresión oral y capacidades argumentativas • Comprenden los conceptos de género, sexualidad y deseo. • Se ubican adecuadamente en la ciudad. • Entienden el cuerpo como un espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construyen textos argumentativos. • Fundamentan opiniones escritas. • Construyen cartografías topográficas, temáticas, mentales y corporales. • Construyen planos y croquis. • Realizan representaciones gráficas. • Analizan gráficas y estadísticas.

Actitudinales		Afectivas	
<ul style="list-style-type: none"> Trabajan en grupo. Respetan a sus compañerxs y docentes. Atienden a las instrucciones dadas por docentes en aula escolar y espacios externos al colegio. Manejan buenas relaciones interpersonales con la comunidad educativa. 		<ul style="list-style-type: none"> Apropian la ética del amor en sus relaciones con amigxs y compañerxs. Respetan las formas de autodeterminación de sus compañerxs. En algunos casos se observa baja autoestima. 	
Tiempos de la propuesta			
Organización anual	Asignaturas	No. De horas semanales destinadas a la propuesta	No. De horas semanales que tiene la asignatura
Trimestral	Historia	1 hora (9°)	2 horas
	Geografía	1 hora (9°)	2 horas
	Ciencias Sociales	30 minutos (10°)	50 minutos
	Ciencias Económicas y Políticas	1 hora (10°)	2 horas
Programación		Según las temáticas y tiempos definidos en las asignaturas.	
Modo de aplicación de la propuesta		Transversal	

Anexo I. Relación de los contenidos del plan de estudios con la propuesta planteada

Grado Noveno - Historia				
Objetivo del grado: Analizar críticamente las principales causas y consecuencias políticas, económicas y sociales que se desarrollaron en el siglo XX y que dieron auge a un nuevo orden mundial.				
Eje de los EBC: Relaciones con las culturas y la historia				
Momento	Pregunta problematizadora:	Temas del plan de estudios	Contenidos de la propuesta	Unidad temática de la propuesta
Primer trimestre	¿Por qué países con un gran desarrollo económico, político y social se enfrentaron en conflictos bélicos y revoluciones durante la primera mitad del Siglo XX?	La convulsionada primera mitad del siglo XX.	Mujer(es) en la década de 1920.	<i>Geografía de la mujer</i>
			Víctimas y disidencias en el contexto del Holocausto Nazi	<i>Geografías de género</i>
Segundo trimestre	¿De qué manera los procesos históricos ocurridos durante la segunda mitad del Siglo XX repercuten en nuestras sociedades?	De la Guerra Fría y la política latinoamericana actual.	Revolución prosexo. Lamer, excitar y hacer gemir la historia.	<i>Geografías de las sexualidades</i>
Grado Noveno - Geografía				
Objetivo del grado: Evaluar de manera crítica las transformaciones económicas que han modificado los espacios geográficos, la organización de la economía mundial y la globalización como eje del mercado mundial.				
Eje de los EBC: Relaciones espacio ambientales.				
Momento	Pregunta problematizadora:	Temas del plan de estudios	Contenidos de la propuesta	Unidad temática de la propuesta
Primer trimestre	¿De qué forma los cambios de la economía mundial	Geografía Económica.	Sector primario, vida cotidiana y trabajo reproductivo.	<i>Geografías feministas</i>

	han afectado los espacios geográficos?		Sector secundario, fuerza de trabajo femenina en la industria.	
Segundo trimestre	¿Cómo el conocimiento de la geografía económica nos permite comprender las transformaciones de los diversos sectores económicos?	Sectores económicos a nivel mundial.	Servicios y el problema de la discriminación laboral	<i>Geografías de las sexualidades</i>
Tercer trimestre	¿Cómo se infieren características sociales de la interpretación de mapas?	Sectores económicos en Colombia.	Contracartografías del conflicto armado: espacio y cuerpo	
Grado Décimo – Ciencias Sociales				
Objetivo del grado: Fundamentar y contrastar los fenómenos, cambios y continuidades de las dinámicas sociales en relación a la ética, la promulgación y protección de los Derechos Humanos				
Eje de los EBC: Relaciones con las culturas y la historia - Relaciones Ético-políticas.				
Momento	Pregunta problematizadora:	Temas del plan de estudios	Contenidos de la propuesta	Unidad temática de la propuesta
Primer trimestre	¿De qué manera los Derechos Humanos pueden contribuir a la lucha contra la desigualdad y la discriminación en el mundo?	Derechos Humanos en la historia.	Geografías víricas. Hábitats, resistencias y coaliciones	<i>Geografías de las sexualidades</i>
Grado Décimo – Ciencias Políticas y Económicas				
Objetivo del grado: Contrastar las dinámicas políticas y económicas en un contexto histórico y social determinado.				
Eje de los EBC: Relaciones ético-políticas - Relaciones con las culturas y la historia.				
Momento	Pregunta problematizadora:	Temas del plan de estudios	Contenidos de la propuesta	Unidad temática de la propuesta
Primer trimestre	¿De qué manera el saber económico y político incide en el desarrollo de nuestra vida?	Economía y Política como ciencias. Conceptos fundamentales de economía	¿Quiénes son los trabajorxs? Les rares en el mundo laboral Peluquerías trans, espacios singulares de reivindicación	<i>Geografías de las sexualidades</i>

Anexo J. Orientaciones curriculares que se relacionan con el enfoque de género y la educación en la sexualidad para las asignaturas de ciencias sociales



Orientaciones que se relacionan con la educación sexual o la transversalización del enfoque de género en el área de Ciencias Sociales para Educación Básica y Media

Orientación	Grado	Orientación específica
DBA	9°	6. Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.
EBC	8°-9°	Desarrollo compromisos personales y sociales: 4. Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...
LCCCSS	5°, 8° y 9°	Eje curricular No. 1: La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
DBA	8°	7. Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan.
EBC	10° y 11°	Relaciones con la historia y las culturas: 9. Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.

LCCCSS	5° y 7°	Eje Curricular No. 2: Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
EBC	6° y 7°	Desarrollo compromisos personales y sociales: 5. Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco. 7. Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con los demás (drogas, relaciones sexuales...).
DBA	1°	1. Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.
DBA	7°	7. Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.
DBA	11°	2. Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz.

Abreviaturas:

- **DBA:** Derechos Básicos de Aprendizaje
- **EBC:** Estándares Básicos de Competencias
- **LCCCSS:** Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales

Nota:* Colombia no posee un currículo oficial, tiene orientaciones, lineamientos y derechos **básicos** de aprendizaje, por lo tanto, lxs docentes tienen la potestad de decidir cómo orientar las temáticas con base en los contenidos fundamentales que proponen estos documentos. Esto facilita en gran medida la transversalización de la educación sexual y el enfoque de género en las clases de ciencias sociales, lo que posibilita el abordaje de la sexualidad y el género como realidades sociales multiescalares, multidimensionales e interseccionales. No hay excusas para que no se eduque en la sexualidad desde el área de ciencias sociales en todos los grados de Educación Básica y Media. Esta es una tarea de todxs lxs docentes y se puede abordar desde propósitos formativos conceptuales y procedimentales, pero más importante, actitudinales, pues es necesario formar actitudes de respeto y valor hacia las diferencias identitarias, corporales, sexuales, de género y deseo en un marco interseccional y así evitar la propagación de la pasión por la ignorancia que desconoce, ignora y silencia la presencia del erotismo y la sexualidad en la vida cotidiana de estudiantes, docentes y personas del mundo. ¡SI ES POSIBLE LA EDUCACIÓN SEXUAL! ¡CON TUS MIEDOS NO, CON TUS HIJES SÍ!

Anexo K. Guía de salida de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de énfasis en Educación Geográfica

Salida de Campo: “Caminando las (contra)cartografías del género y la sexualidad en la Universidad Pedagógica Nacional”

Estudiantes: Grado Décimo, Colegio de Nuestra Señora del Pilar - Chapinero

Docente responsable: Profe. Diego Felipe Rodríguez Méndez

Docentes acompañantes: Profa. Johanna Martínez.

Fecha de realización: 5 de mayo de 2023

Hora de salida de la institución: 7:00 a.m.

Hora de llegada a la institución: 2:00 p.m.

Propósitos de formación de la salida de campo:

- Reflexiona la importancia de la autoestima en la construcción de su identidad.
- Reconoce las diferencias como parte de la identidad de las personas.
- Valora la importancia de sus relaciones interpersonales con amistades y compañeras.
- Valora el espacio y el cuerpo como moldeadores de la identidad.
- Atiende a las instrucciones dadas por los y las docentes encargadas en el contexto de un trabajo de campo.

Organización temática de la salida de campo:

Interrogante según la educación sexual	Temática	Escala espacial	Eje de integración
¿Quién soy?	Cuerpos rotos, cuerpos sin autoestima	Cuerpo	Proyecto de vida
¿Qué quiero hacer?	El amor y otras pasiones		
¿Qué hago?	La ética del amor		
	Convivir con las diferencias		
	Mi relación con la ciudad: espacios de miedo y VBG	Ciudad	

Objetivos de aprendizaje de las temáticas:

Temática	Objetivo
Cuerpos rotos	• Reflexionar la importancia de la autoestima en la construcción de su identidad individual.
El amor y otras pasiones	• Examinar sus creencias, prejuicios y concepciones del amor.
Convivir con las diferencias	• Reconocer las diferencias presentes en la identidad de las personas para cuestionar la discriminación.
La ética del amor	• Reconocer la importancia del afecto, la ética y el amor en sus relaciones interpersonales con amistades y compañeras.
Mi relación con la ciudad: espacios de miedo y VBG	• Identificar el concepto de Violencias Basadas en Género y sus distintas manifestaciones en el espacio.

Recorrido y cronograma de actividades:

Hora	Lugares/Paradas	Actividades	Responsables
6:30 a.m. a 7:00 am.	Col. Pilar – Ch.	Verificación de asistencia. Recomendaciones antes de salir. Ambos cursos.	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez
7:00 a.m. a 7:30 am.	Col. Pilar – Ch – Universidad Pedagógica Nacional.	Salida grupal. Desplazamiento hacia la UPN Ambos cursos.	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez

7:30 a.m. a 8:00 a.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Bienvenida a cargo de la comunidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Ambos grupos. Edificio P “Plazoleta de la Memoria”	Profa. Tatiana Padilla, Profa. Stefany Moreno, Profa. Valentina Nieto
8:00 a.m. a 9:30 a.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Conversatorio “Convivir con las diferencias”. Ambos Grupos Torreón B419	Profa. Valentina Mosquera Prof. Camilo Ruiz Prof. Aeleen Garay
9:30 a.m. a 10:00 a.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Refrigerio y espacio para ir al baño Ambos grupos. Gradas del Edificio C	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez.
10:00 a.m. a 11:30 a.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Taller “Espacios de miedo y VBG” (Grado 1001) CEGLPC - A320	Profa. Nicolle Rodríguez, Profa. Tatiana Padilla Profa. Valentina Nieto
		Taller de autoestima “Cuerpos rotos” (Grado 1002) CEDECS - A321	Prof. Juan Pablo Arbeláez, Prof. Celian Ortiz
11:30 a.m. a 1:00 p.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Taller colectivo “La ética del amor” (Grado 1001) CEDECS - A321	Prof. Juan Pablo Arbeláez, Prof. Celian Ortiz.
		Taller “El amor y otras pasiones” (Grado 1002) CEGLPC - A320	Profa. Daniela Imbachi, Profe. Brayan Camacho.
1:00 p.m. a 1:40 p.m.	Universidad Pedagógica Nacional.	Almuerzo y espacio para ir al baño. Ambos cursos. Edificio P	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez.
1:40 p.m. 2:10 p. m.	Universidad Pedagógica Nacional - Col. Pilar. – Ch	Salida grupal. Desplazamiento hacia el Col. Pilar. Ambos cursos.	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez.
2:10 p.m.	Col. Pilar – Ch	Llegada a la institución Ambos cursos.	Profe. Diego Rodríguez, Profa. Johanna Martínez.

Evaluación de la salida de campo y trabajo previo:

En la modalidad de trabajo de campo se definen tres momentos evaluativos que se dividen en uno previo, durante y posterior con su respectivo valor porcentual en el proceso. Esto con el fin de aportar colectivamente a la construcción de la salida y recuperar insumos a lo largo de esta. **Los momentos tienen en cuenta la evaluación de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y es de carácter grupal en los tres momentos:**

- **Momento previo:** Es de carácter grupal y recopila un trabajo realizado con los materiales sugeridos por los y las docentes a cargo de las actividades con el objetivo de que las estudiantes revisen y preparen su participación en las actividades propuestas. Se evalúan unos criterios de tipo conceptual y procedimental. **30%**
- **Momento durante:** Es de carácter grupal y la realizan los y las docentes encargadas de dirigir las actividades con base en unos criterios de tipo procedimentales y actitudinales. **50%**
- **Momento posterior:** Es de carácter grupal y se produce un protocolo grupal que sintetice las perspectivas observadas y analizadas durante la salida de campo. Los criterios evaluativos son de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales. **20%**

Las estudiantes que no asisten tendrán otro trabajo que les reemplazará la nota de salida de campo.

Materiales para el trabajo previo:

- **Documental:** revisar el documental [HCF: ¿Género? Diálogos y perspectivas para una universidad segura](#) (Ambos cursos)
- **Noticia:** leer el artículo en su totalidad [La media naranja y otras trampas del “amor verdadero”](#) (Grado 1002)

- **Proyecto Universidad de los Andes:** leer completo al menos un capítulo y revisar el mapa de violencias que está al final de la página [Calles peligrosas: violencias contra las mujeres en el espacio público de Bogotá \(Grado 1001\)](#)
- **Introducción:** leer la introducción del libro (6 páginas) Despentes, V. (2007). *Tenientas Corruptas*. En, Despentes, V. (2007). *Teoría King Kong*. Editorial Melusina. **(Grado 1002) Se adjunta con esta guía.**
- **Perfiles de los profesores y profesoras invitadas:** revisar los perfiles de el/la/le docente que estarán presentes en el conversatorio junto con su material sugerido de forma completa. (Ambos cursos) **Material adjunto al final de esta guía.**

Actividad de trabajo previo:

1. Organizarse en grupos de cinco o cuatro personas.
2. Visualizar en su totalidad el documental: **HCF: ¿Género? Diálogos y perspectivas para una universidad segura**. A continuación, cada una de las integrantes del grupo deberá seleccionar **una** frase que diga **uno/una/une** de las siguientes docentes que parecen en el video: **Karen Martínez, Alanis Bello, Sergio Lesmes o Sonia Torres**. Deben escribir el nombre del docente seleccionado, la frase seleccionada y argumentar porque es importante lo que menciona el/la/le docente.
3. Ambos cursos deben revisar los materiales de trabajo previo dependiendo de la actividad a la que van a asistir sin excepción de forma completa y comprensiva.
4. Según la asignación que realice el docente en clase, deberán leer en su totalidad el perfil del/la/le docente asignado y revisar o leer completo el material que sugiere para el conversatorio “Convivir con las diferencias”. Con base en el perfil y los materiales sugeridos, cada una de las integrantes del grupo deberá formular una pregunta abierta dirigida a ese docente. Deben tener en cuenta que una pregunta abierta es aquella que su respuesta **no es sí o no**, la pregunta abierta se caracteriza por permitirle a la persona que responde poder argumentar, describir y explicar algo que se le esté cuestionando. Deben tener una copia de las preguntas a mano el día de la salida.
5. **Para las estudiantes de grado 1002** en la actividad “Cuerpos rotos” deberán revisar la lectura de Virgine Despentes y tomar nota sobre las reflexiones que les hace pensar el texto en relación con los siguientes interrogantes: *¿Quién soy?, ¿Soy mi cuerpo?, ¿Quién era?, ¿De dónde vengo?, ¿Quién quiero ser?* **Indispensable la lectura y apuntes de este texto.**
6. El trabajo previo debe ser entregado en hojas tamaño carta el día **3 de mayo del 2023** y debe estar marcado con los nombres y apellidos de las participantes, así como su respectivo grado. Deben tener una copia de las preguntas a mano el día de la salida. La entrega de este trabajo es requisito para asistir a la salida.
7. **A TENER EN CUENTA:** Pueden acceder a los materiales dándole clic al texto subrayado en azul. Estos textos son hipervínculos que les permiten acceder a los materiales para que no tengan que buscarlos por internet y sea fácil su acceso.

Requerimientos por parte de la institución:

- Servicio de transporte.
- Dos docentes acompañantes.

Presupuesto de la salida:

CONCEPTO	VALOR
TRANSPORTE	\$ 10.000

Este es el presupuesto básico, no incluye gastos adicionales.

Anexo L. Cartografía corporal colectiva



Anexo M. Mapas mentales revolución sexual



Vínculo: [Mapas mentales Sex Revolution.pdf](#)

Anexo N. Folletos plan de intervención sectores sociales LGBT+



Vínculo: [Folletos de intervención LGBT.pdf](#)

Anexo Ñ. Galería fotográfica campaña de reconocimiento



Vínculo: [Galería campaña de reconocimiento.pdf](#)

Anexo O. Galería fotográfica mapeo colectivo



Vínculo: [Galería Mapeo Colectivo.pdf](#)

Anexo P. Libreto del programa radial de Toma Única: Confluencias Políticas y Culturales

3. FORMATO DE LIBRETO

1. Ficha de Programa y emisión

Programa:	<i>Toma única- Confluencias políticas y Culturales</i>		
Número de Programa	<i>Emisión 176</i>	Fecha de Grabación	<i>18 de octubre</i>
Nombre de la emisión:	<i>Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales</i>		
Fecha de emisión:	<i>18 de octubre</i>		
Descripción de la emisión: <i>(Texto para promoción y detalle del archivo podcast)</i>	<i>La emisión 176 de toma Única: confluencias políticas y Culturales, se denomina "Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales". Estaremos con Diego Rodríguez, Johanna Martínez, y María Camila Forero, todos ellos, nos hablarán de la educación en la sexualidad, del cómo asumirnos en una aula de clase, de cómo asumir nuestras sexualidades y diferencias. Las experiencias se dan en el marco del desarrollo de las actividades de práctica pedagógica que promueve la Línea de énfasis en Educación Geográfica y que tuvieron como escenario al Colegio Nuestra Señora del Pilar Chapinero.</i>		
Palabras claves	<i>Educación en la sexualidad, Geografías de las sexualidades, escuela.</i>		
Director(a):	Ricardo Ruiz Angulo	Número de contacto:	3103846227
Licenciatura	Ciencias Sociales- Facultad de Humanidades		
Invitados	Diego Rodríguez, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de octavo semestre, integrante del semillero de investigación y Línea de práctica de Educación Geográfica. Johanna Martínez, licenciada en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante de la maestría en desarrollo educativo y social UPN y CINDE y docente del colegio de Nuestra Señora del Pilar Chapinero. María Camila Forero, estudiante de grado Décimo del Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Chapinero.		

3. Guía de material entregado para producción

Audio 1	Entrada cabezote- Libertango -Piazzolla y Yo Yo Ma
Audio 2	Entrada Cortina de identificación en tertulia: Kansas City Muddy Waters y Dizzy.
Audio 3	Entrada Cortina de presentación: Aguja y Vinilo-Para Elisa, Versión de Danzón, Charanga Rubalcaba
Audio 4	Entrada Cortina de presentación: De Escape: Mi buenaventura-Versión de Antonio Arnedo.
Audio 5	OFF # 1 Con tus hijos sí – Sudor Marika https://youtu.be/FduYvVxTNlg
Audio 6	OFF # 2 Hada Trava Madrina - Susy Shock https://youtu.be/peEbU-zgdq0
Audio 7	OFF # 3.LP Inconsciente colectivo. Charly García y Mercedes Sosa

4. Guion

Intervención		Textos	Duración
1	Control:	<i>Entrada Presentación del programa Libertango -Piazzolla y Yo Yo Ma</i>	<i>1:00 min.</i>
2	Control	<i>Cortinilla entrada</i>	<i>10 seg</i>
3	Control	<i>ENTRA OFF No. 1 Con tus hijos sí – Sudor Marika Total: 1.37 min , Dejarla toda</i>	<i>1:37 min</i>
4	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>Amable audiencia de Toma única: Confluencias políticas y culturales, reciban un saludo fraterno, bienvenidos a nuestro programa que pasa todos los Miércoles a las 2:00 pm, con repetición los días sábados a las 12:00 m , aquí en la pedagógica radio, voces y sonidos que enseñan. Iniciábamos con "Con tus hijos sí" de Sudor Marika. Es un grupo de cumbia argentina disidente y feminista queer, en esta oportunidad nos hablan del tema que nos convoca hoy: la educación en la sexualidad. Recientemente, en América Latina se difundió el eslogan "con mis hijos no te metas" gracias a grupos conservadores y religiosos que tachan a cualquier iniciativa educativa en la sexualidad como una imposición de la ideología de género.</i>	<i>2:00 min</i>

		<p><i>Esta canción invita a entender la sexualidad como un tema que nos compete a todos, "con tus hijos si" es una necesaria respuesta a la escuela, la familia y la sociedad sobre la importancia de educar en estos temas, dar pie al debate y a la información, no aplastar los afectos de nuestros estudiantes y trabajar por una educación sexual integral.</i></p> <p><i>La emisión 176 de toma Única: confluencias políticas y Culturales, se denomina "Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales". Estaremos con Diego Rodríguez, Johanna Martínez, y María Camila Forero, todos ellos, nos hablarán de la educación en la sexualidad, del cómo asumirnos en un aula de clase, de cómo asumir nuestras sexualidades y diferencias.</i></p> <p><i>Bienvenidos Johanna, Diego y Camila, y gracias por atender nuevamente este llamado de Toma Única: Confluencias políticas y culturales.</i></p>	
5	Locutores Invitados	Intervenciones Profesora Johanna, Diego Rodríguez y Camila Forero Saludos de Bienvenida	3:00 min.
6	Control	Entrada presentación en tertulia: Kansas City Muddy Waters y Dizzy.	40 seg.
7	Control	Cortinilla en Tertulia.	10 seg.
8	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<p><i>Amable audiencia de Toma única: Confluencias políticas y culturales, llegamos hoy, miércoles 18 de octubre, a la emisión 176, la denominamos " Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales ". Plantearemos con nuestros invitados, las diferentes tensiones y reflexiones, que genera un tema tan interesante y necesario de dialogar en las aulas. El trabajo del profe Diego lo orienta el profe Felipe Castellanos y lo que comentaremos hoy es la experiencia desarrollada en los semestres 2022-1, 2022-2 y 2023-1 en el Colegio De Nuestra Señora del Pilar de Chapinero. Este trabajo tiene por objetivo principal diseñar una propuesta de educación sobre las relaciones entre espacialidad y sexualidad. Una interesante relación que no ha sido abordada a fondo y que tiene bastantes posibilidades en las aulas escolares, aportando a los procesos de formación ciudadana, el respeto por las diferencias y la comprensión de la complejidad de las identidades.</i></p> <p><i>Profesores Diego y Johanna, ¿Cuál es la motivación de abordar el enfoque de género y la transversalización de la educación en la sexualidad en los contenidos del área de Ciencias Sociales? ¿Cómo se relacionan estas temáticas con el plan de estudios de las ciencias sociales? ¿Es posible articular los propósitos o intenciones de los dos campos?</i></p>	3:00min.
9	Locutores Invitados	Intervención Diego Rodríguez	3:00 min
	Locutores Invitados	Intervención Johanna Martínez	3:00 min
10	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<p><i>Camila, nos interesa mucho escuchar tú voz, y en toma única, la voz de los estudiantes es muy importante. A lo largo de la propuesta del profe Diego desarrollaron múltiples actividades, por ejemplo, dibujos sobre las mujeres en la década de los años, un cineforo sobre el trabajo femenino en las maquilas, un mapeo colectivo sobre experiencias de mujeres y personas LGBT en el conflicto armado colombiano, y actividades que implicaron más tiempo de dedicación como la cartografía corporal y la salida de campo a la Universidad Pedagógica Nacional en mayo de este año. Cuéntanos, ¿Cuáles fueron las actividades que más te impactaron de la propuesta desarrollada por el profesor Diego y cómo aportaron en tu formación personal?</i></p>	1:00min

11	Locutora Invitada	Intervención Camila Forero	3:00 min
12	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>En Colombia se han presentado una serie de situaciones en los colegios en relación con experiencias de discriminación hacia personas LGBT o acoso hacia niñas y adolescentes. Por ejemplo, el caso muy sonado del estudiante Sergio Urrego en Bogotá que por su orientación sexual fue hostigado, el caso de Kim, estudiante trans en Medellín que exigía poder hacer uso del uniforme correspondiente al género con el que se identificaba y los recientes casos de denuncias de acoso y violencias basadas en género que las estudiantes de diferentes colegios han venido exponiendo. Muchas de estas situaciones pudieron haberse abordado mejor si hubiera una formación en la sexualidad comprometida por parte de estudiantes, docentes y directivos docentes. Con base en esto, profesora Johanna, ¿Por qué considera importante que estas propuestas se lleven a cabo en las escuelas? ¿Cómo responder desde nuestro rol docente a las necesidades de niños, niñas y jóvenes en torno a la educación sexual?</i>	2:00 min
13	Locutor Invitado	Intervención Profesora Johanna Martínez	4:00 min
14	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>Muchas gracias, profesora Johanna por sus reflexiones, Volvemos a toma única: Confluencias políticas y culturales, hoy en nuestra emisión 176 de toma Única: confluencias políticas y Culturales, se denomina "Aprendiendo la educación en la sexualidad en el aula de ciencias sociales". Vamos a escuchar un tema que seleccionaron nuestros invitados, muy apropiado para la temática, que estamos desarrollando el día de hoy. A continuación, escucharemos una canción de Susy Shock, cantante poseedora de una inspiración reveladora, poeta, actriz, una voz rebelde del arte de las copleras norteñas. Susy Shock es un nombre-emblema de las disidencias sexuales - y de todo tipo - en Argentina y todo el continente. Ella además ha producido literatura infantil, especialmente el texto "Crianzas: historias para crecer en toda la diversidad" donde invita trabajar con los niños el reconocimiento de la diferencia por medio de cuentos y educar en una crianza amorosa y con ternura radical. La canción titulada "Hada Trava Madrina" es reciente y nos cuenta un poco de esta crianza amorosa necesaria de trabajar con las infancias y adolescencias.</i>	2:00 min
15	Control	ENTRA OFF No. 2 Hada Trava Madrina - Susy Shock Total 2:45 min, dejarlo todo	2:45 min
16	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	Amigos de Toma única: Confluencias políticas y culturales. Les voy a invitar a que escuchemos unos mensajes institucionales, y ya regresamos. Aquí en la pedagógica radio, voces y sonidos que enseñan.	1:00min
17	Control:	Mensajes Institucionales	3:00 min.
18	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>Estamos en Toma única: Confluencia políticas y culturales, espacio de nuestra licenciatura en Ciencias Sociales, y la Facultad de Humanidades, un saludo fraterno a nuestro decano, el profesor Alexander Cely Rodríguez, al profesor Wilson acosta, director del Departamento de Ciencias sociales, al profesor Jorge Aponte, Coordinador de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Gracias a todos ellos por todo el apoyo y compromiso en el desarrollo de nuestro oficio pedagógico y práctica educativa, desarrolladas en estos espacios a través de los micrófonos de la pedagógica radio, voces y sonidos que enseñan.</i> <i>Profesor Diego, entiendo que el trabajo ha sido divulgado por otros medios, puntualmente en los eventos académicos desde el 2022 y este año. Por ejemplo, en la Universidad del Valle en Cali, en la Universidad de la Amazonía en Florencia y en la Universidad de Nariño en San Juan de Pasto</i>	2:00min.

		<p>y hoy en nuestro programa. Sabemos que estas actividades de socialización son importantes porque permite conocer a la comunidad académica y al público en general los aportes, resultados y experiencias acontecidas en su desarrollo y evita, como suele pasar, que las experiencias queden en el texto de trabajo de grado que pocas personas se tomarán el tiempo de revisar a detalle.</p> <p>Profesor Diego, ¿Cuáles fueron los principales resultados de la intervención pedagógica realizada en el Colegio? ¿Cómo ha abordado las posibles relaciones entre sexualidad, diferentes épocas de la historia y distintos lugares y escalas del mundo en el aula de ciencias sociales? ¿Qué panorama aprecia en relación con las experiencias de otros profesores a nivel nacional?</p>	
19	Locutor Invitado	Intervención Diego Rodríguez	4:00 min
20	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<p>Es muy importante contar con la voz de nuestros estudiantes en el proceso de desarrollo de la práctica pedagógica, por ello es valioso la participación de Camila en este programa.</p> <p>Apreciando los avances de Diego en su proyecto, puede notarse que, a pesar de los avances y propuestas en el campo de la educación en la sexualidad, siguen vigentes prejuicios morales, pugnas políticas y sobre todo un panorama de negación, lo que la pedagogía queer denomina la “pasión por la ignorancia”. Es evidente la permanencia de prácticas en las escuelas que invisibilizan las manifestaciones de la sexualidad y, además, validan sistemas opresivos como la homofobia, la transfobia, el racismo y el clasismo. Sin embargo, son los mismo estudiantes, adolescentes de la era digital quienes exigen el abordaje de estos temas; no es extraño que ellos y ellas nos excedan en el acceso a la información o planteen preguntas que tradicionalmente no se enfrentan en la escuela; es un campo que cuestiona nuestra propia experiencia, nuestros aprendizajes y valores más enraizados, debates de los que podemos aprender. Camila, ¿Qué mensaje le darías a los colegios sobre la importancia de abordar la educación en la sexualidad? ¿Cuál es la importancia de estos temas desde tu experiencia en las clases de los profesores Diego y Johanna? ¿Qué aprendizajes podrías resaltar en este proceso?</p>	2:00 min
21	Locutor Invitado	Intervención Camila Forero	3:00 min
22	Control:	Entrada presentación: Aguja y Vinilo- Para Elisa, Versión de Danzón, Charanga Rubalcaba	40 seg.
23	Control:	Cortinilla de aguja y Vinilo	10 seg
24	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<p>Siempre en las emisiones de toma única, hacemos una evocación de los vinilos, de los acetatos, de ese maravilloso sistema sonoro, que según los ingenieros de sonido, tiene la sonoridad perfecta, para hoy he seleccionado un LP, que se llama Charly García super héroe, un LP del sello Codisco, que contiene grandes éxitos del gran maestro del Rock argentino, en este tema, que seleccionamos, que se denomina Inconsciente colectivo, lo acompaña la gran maestra ya fallecida Mercedes Sosa, un tema que creo, recoge también el espíritu de esta emisión, que clama por la libertad.</p>	1:00 min
25	Control	OFF # 3.LP Inconsciente colectivo. Charly García y Mercedes Sosa Total 3:30 min, Cortarlo a los 2:00 min	2:00 min
26	Control:	Entrada presentación de Escape: Mi buenaventura-Versión de Antonio Arnedo.	40 Seg..
27	Control	Cortinilla de Escape	10 seg

28	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>En el cierre de nuestro programa, traemos la literatura, la música, el cine, el teatro, esas recomendaciones que nuestros invitados quieran hacer a nuestro público ya sea por algún gusto particular, o porque hacen parte de la temática de la emisión.</i> <i>Johanna, Camila, Diego, gracias, por atender este llamado de toma única, gracias por sus voces, por sus conocimientos, por sus experiencias, y por todas las vías de acceso, que nos ofrecieron en la tarde de hoy, para conocer y entender mejor, cómo aprender y enseñar la sexualidad en un aula de clase.</i>	1 :00 min.
29	Locutor Invitado	Intervención Diego Rodríguez, Profesora Johanna y Camila Forero Recomendaciones y despedida	4:00 min
30	Locutor 1 Ricardo Ruiz Angulo	<i>Gracias amable audiencia, por su sintonía, por su receptividad, por escucharnos cada miércoles a las 2:00 pm, o los días sábados en nuestras repeticiones a las 12:00m, o descargando nuestras emisiones que las pueden encontrar en nuestra página institucional de la pedagógica radio, o en Ivoox o en Spotify.</i> <i>Les acompañaron, en la producción general, Yolanda Barrantes, y Gueko Gómez, en Comunicaciones Laura Chávez, en el Control master Mario Henríquez. Agradecimientos especiales, a nuestra directora, la profesora Carolina Alfonso. También agradezco a Martha Rodríguez y a Lorenzo Contreras por el apoyo en la difusión de nuestros programas a través de las redes sociales.</i> <i>Soy Ricardo Ruiz Angulo, Docente de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de humanidades. Como siempre ha sido un placer estar con ustedes. Hasta la próxima Toma única.</i>	2:00min.
31	Control:	<i>Cierre canción de inicio</i>	1:00min