

LA YK'DEMIA
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LAS TRAVESTIS QUE HABITAN EL BARRIO
SANTAFÉ

Tesis de maestría para optar por el título de:
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Presentada por:
PAULA GEMPELER ROJAS

Directora:
DRA. SANDRA PATRICIA GUIDO GUEVARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y
AMBIENTE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

2023



Foto 1. La Yk'demia, foto grupal (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

A todas las personas trans, queer/cuir y maricas
que han sido violentadas, discriminadas
y expulsadas del sistema educativo.*

Agradecimientos

A Katalina, Daniela, Karina, Fantasy y Yoko por acolitarme la idea de hacer esta investigación y apoyarme y acompañarme a lo largo del proceso. También por abrirme las puertas de la Red Comunitaria Trans, del barrio y de sus vidas con tanto amor y generosidad.

A todas las personas que participaron en esta investigación por confiarme con sus historias de vida, su tiempo, saberes, experiencias.

A Pelos por su disposición, apoyo y hermoso trabajo con la sesión de fotos que acompaña esta investigación.

A Daniel y López conejito por escuchar todos mis avances, por pequeños o largos que fueran. Esta tesis no habría sido posible sin ustedes.

A mis animalejxs hermosxs, Lulo, Trufa y Silver, quienes me acompañaron días y noches enteros frente al computador y se turnaron para mantenerme las piernas y los pies calientes.

A mis xaxás por su apoyo para poder cursar esta maestría, a su interés por conocerme y comprenderme.

A Mariana por pensar siempre conmigo, sin importar la distancia que nos separe.

A Sandra por guiarme y acompañarme durante este proceso, por ayudarme a crecer como persona e investigadorx.

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 CÓMO LLEGUÉ AL BARRIO SANTAFÉ	14
1.2 CÓMO SURGE ESTA INVESTIGACIÓN	16
1.3 LUGAR DE ENUNCIACIÓN.....	23
-1.3.1 <i>Mi relación con el género</i>	23
1.3.2 <i>Una mirada travesti</i>	27
1.3.3 <i>Aportes desde la teoría queer</i>	31
1.3.4 <i>La experiencia educativa</i>	35
1.3.5 <i>El cuerpo-territorio de los feminismos indígenas latinoamericanos</i>	37
1.4 PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS	39
2. ¿QUIÉNES SON LAS TRAVESTIS QUE HABITAN EL BARRIO SANTAFÉ?	41
2.2 LA POBLACIÓN.....	44
2.3 IDENTIDAD Y TERRITORIO.....	44
2.4 NÚCLEO FAMILIAR	50
2.5 EDUCACIÓN.....	51
2.6 OBSERVACIONES GENERALES	58
3. COLEGIO	60
3.1 LXS ANORMALES Y EL COLEGIO	62
3.2 LA EDUCACIÓN PARA <i>LA MUJER</i> : FAMILIA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANXS IDEALES	64
3.3 APRENDER A OCULTAR LO MARICA: LA ENSEÑANZA DE LAS EMOCIONES.....	69
3.4 CUERPXS POSIBLES EN EL COLEGIO: EXPULSIÓN DE LAS PERSONAS TRANS*	71
3.5 SER TRANS* EN LOS COLEGIOS HOY: NUEVAS PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES.....	74
3.6 MOVIMIENTO SOCIAL Y LUCHA ORGANIZADA: RESISTENCIAS DE LXS MARICAS, LAS TRAVESTIS Y LAS PERSONAS LGBTIQ+ ANTES Y DESPUÉS DE LA CONSTITUCIÓN DEL 91.....	77
3.7 LUCHAS JURÍDICAS EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS: UN NUEVO PISO PARA DEFENDER LOS DERECHOS	82
3.8 IDEAS DE CIERRE	87
4. CALLE	90
4.1 MIGRAR PARA PODER SER.....	92
4.2 CONFIGURACIÓN DEL SANTAFÉ: ENTRE MIGRANTES, MARICAS, PUTAS Y DISPUTAS	95
4.3 GESTANDO LA CALLE TRAVESTI: PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y APROPIACIÓN DEL TERRITORIO	97
4.4 LA FAMILIA ELEGIDA: MADRES MENTORAS Y COMPAÑERAS CONSEJERAS	101
4.5 EPISTEMOLOGÍAS TRAVESTIS: MIRADAS <i>OTRAS</i> SOBRE LXS CUERPXS Y LAS IDENTIDADES	104
4.6 LA MEMORIA COMO ESCUELA POLÍTICA: RESISTENCIAS DESDE EL ARTE PARA LA VIDA Y LA DIGNIDAD	110
4.7 IDEAS DE CIERRE	115
5. CÁRCEL	118
5.1 VIVIR LA CÁRCEL SIENDO TRANS*	121
5.2 LA RELACIÓN CÁRCEL-TRAVESTIS: CRIMINALIZACIÓN DE LAS IDENTIDADES TRANS*	127
5.3 EDUCACIÓN PARA LA REINSECCIÓN: UNA APUESTA FALLIDA DE LA CÁRCEL	129
5.4 EDUCACIÓN INFORMAL Y TRABAJO	135
5.5 EDUCACIÓN COMUNITARIA DENTRO DE LA CÁRCEL	139
5.6 IDEAS DE CIERRE	146
6. ESCUELA COMUNITARIA	148
6.1 CONSTRUIR UN PROYECTO COMO SE CONSTRUYE UNA FAMILIA: LA RED COMUNITARIA TRANS Y EL OLIMPO.....	150
6.1.1 <i>La Red Comunitaria Trans</i>	150
6.1.2 <i>El Olimpo</i>	154
6.2 CUERPXS-TERRITORIOS TRAVESTIS PARA LA ACCIÓN COMUNITARIA.....	157

6.3	LXS EDUCADORXS COMUNITARIXS	162
6.4	CÓMO CREAR ESPACIOS VINCULANTES	170
6.5	CÓMO SE ENSEÑA.....	175
6.6	¿CÓMO SERÍA UNA ESCUELA COMUNITARIA TRANS?.....	179
6.7	¿CÓMO NOS SOÑAMOS LA ESCUELA COMUNITARIA TRANS?	186
6.8	IDEAS DE CIERRE	188
7.	CONCLUSIONES	190
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
9.	ANEXOS.....	200

Índice de tablas

GRÁFICA 1. EDAD	45
GRÁFICA 2. RAZONES LLEGADA AL BARRIO	47
GRÁFICA 3. RELACIÓN ENTRE EDAD DE INICIO DEL TRÁNSITO Y EDAD DE MIGRACIÓN	48
GRÁFICA 4. TRABAJO PRINCIPAL	49
GRÁFICA 5. COMPOSICIÓN NÚCLEO FAMILIAR.....	50
GRÁFICA 6. ESTUDIOS PRIMARIA.....	51
GRÁFICA 7. ESTUDIOS BACHILLERATO	52
GRÁFICA 8. ESTUDIOS BACHILLERATO MADRE	54
GRÁFICA 9. ESTUDIOS PRIMARIA MADRE	54
GRÁFICA 10. ESTUDIOS PRIMARIA PADRE	55
GRÁFICA 11. ESTUDIOS BACHILLERATO PADRE	56
GRÁFICA 12. ESTUDIOS BACHILLERATO HERMANXS.....	56
GRÁFICA 13. ESTUDIOS PRIMARIA HERMANXS	56

Índice de figuras

FOTO 1. LA YK'DEMIA, FOTO GRUPAL (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	2
FOTO 2. PAULINA (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	8
FOTO 3. VALERI (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	9
FOTO 4. NINI (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	9
FOTO 5. BÁRBARA (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	10
FOTO 6. NATALIA (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023).....	11
FOTO 7. CINDY (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023).....	11
FOTO 8. KARINA (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023).....	12
FOTO 9. KATALINA (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023).....	12
FOTO 10. YOKO (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	13
FOTO 11. FANTASY (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	13
FOTO 12. PAULX (CORTÉS -PELOS OZICO-, 2023)	14
MAPA 1. BOGOTÁ POR LOCALIDADES, LOS MÁRTIRES	43

La Yk'demia¹

Experiencias educativas de las travestis que habitan el barrio Santafé

1. Introducción

Las historias, opiniones y recuerdos que Paulina Jervis, Maureen Montero, Karina Savaleta, Valeri Macedo, Marcela Ramos, Katalina Ángel Ortiz, Juanita Luna Montaña, Daniela Maldonado Salamanca, Katherine Bonilla, Nikoll Ortiz, Nini Palomino, Alexandra Colmenares, Mikaela Motta, Yoko Ruiz, Bárbara Sánchez, Ana María Medina, Juli Salamanca, Natalia Bernal, Cindy Núñez y Sebastián Reyes han compartido conmigo a lo largo de los últimos tres años construyen esta investigación. En este proceso, entre conversaciones casuales, talleres, grupos focales, encuentros, caminatas, entrevistas y sesiones de lectura colectiva, fui tejiendo junto con ellas los relatos y reflexiones que hoy conforman este documento.

El ejercicio investigativo que aquí propongo es un llamado a la academia sobre la importancia del pensamiento colectivo; es un esfuerzo consciente e intencionado por develar las uniones y entrelazamientos del pensar tentacular que gesta lo comunitario, y al que hacía referencia Donna Haraway (2019) al hablar del *pensar con otrxs*. Las huellas de este pensamiento tentacular, mucho tiempo opacado por la ilusión del individualismo cartesiano, pueden ser rastreadas en las configuraciones de nuestros pensamientos y conocimientos, demostrando la profunda interdependencia de nuestras existencias y realidades.

Desde esa perspectiva, esta investigación se enmarca en ese pensar con otrxs, y es el fruto de las relaciones, interacciones y reacciones que surgen en el investigar colectivo y exigen a la academia *dislocarse*² para reconocer otras formas de conocer, investigar y producir conocimiento que encuentran en la comunidad, y no en el individuo, el núcleo de la actividad intelectual y política. Así, aunque mi nombre sea el único que aparece como autorx, este texto fue pensando en red, comentado, complementado y reescrito entre muchxs para conformar una mirada múltiple y compleja sobre las realidades que aquí me interesa abordar: las experiencias educativas de las travestis que habitan el barrio Santafé.

De este modo, y buscando reconocer la *tentacularidad* (Haraway, 2019) que da vida a nuestras ideas y conocimientos, quiero partir por dar cuenta de quiénes pensamos en esta investigación y desde qué experiencias y miradas sobre el mundo lo hacemos. Pues, como bien decía Haraway:

¹ El nombre de esta investigación surgió durante el proceso investigativo, a partir de la unión de dos palabras: academia y *lleca*. Esta última hace referencia a la calle, nombrada como *lleca* en el *parlache*, un lenguaje con función simbólica, conocido en Colombia como (<https://www.upb.edu.co/es/noticias/parcero-pille-este-verbo>), y que surge en contextos marginalizados.

² Este concepto es trabajado en el libro *Fuera de sí mismas. Motivos para dislocarse*, que contiene una colección de ensayos compilados por Luciana Cadahía y Ana Carrasco-Conde, donde diversas filósofas dialogan entre ellas, se comentan sus escritos y se preguntan por el lugar de las miradas de las mujeres en la producción filosófica contemporánea.

Importa qué pensamientos piensan pensamientos. Importa qué conocimientos conocen conocimientos. Importa qué relaciones relacionan relaciones. Importa qué mundos mundializan mundos. Importa qué historias cuentan historias (Haraway, 2019, pp. 65-66).

Aquí un boceto de quienes aportamos al desarrollo de esta investigación:



Foto 2. Paulina (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Conocí a Paulina Jervis una tarde en la sede de Lxs Callejexs, una organización de base comunitaria de trabajadorxs sexuales y habitantes de calle del barrio Santafé. Hace poco había salido de la cárcel y, por medio de Katalina y su proyecto de apoyo a personas trans* privadas de la libertad, ahora estaba conociendo a la Red Comunitaria Trans y sus organizaciones aliadas. Paulina es ecuatoriana, auténtica y un poco tímida de entrada. A medida que se va sintiendo en confianza es habladora, cuenta chistes y alegre. Aunque su familia vive en Estados Unidos, donde ella creció, quiere quedarse en Colombia, pues en Bogotá ha ido armando su familia elegida, de mano de la Red Comunitaria Trans. Ahora vive y trabaja en el barrio Santafé.

Con Maureen Montero nos vimos por primera vez en un taller de acceso a derechos y pedagogías jurídicas para mujeres trans* víctimas del conflicto armado, que me encontraba dictando en la sede de la Red Comunitaria Trans, como parte de mi trabajo en aquella época. Recuerdo, desde la primera vez que la conocí, su dulzura, su alegría y su acento costeño; así como sus grandes ojos con los que te mira atentamente hablar. Es soñadora y amigüera; le gusta cultivar relaciones de solidaridad y empatía con sus compañeras y consigo misma. Vive y trabaja en el barrio Santafé.

Juanita Luna Montaña es valiente y segura de sí misma, orgullosa portadora de la bandera trans y defensora del barrio Santafé como uno de los pocos espacios donde *personas como nosotras pueden salir adelante por cuenta propia, sin prejuicios por nuestros cuerpos y vivencias*. También, es la más joven de todas las que participaron en esta investigación. Se reivindica como marica y en constante construcción y autodescubrimiento. Aunque no pudimos conocernos a profundidad, participó activamente de los espacios a los que asistió. Vive y trabaja en el barrio Santafé

Nikoll Ortiz es organizada, directa y reflexiva, muy cercana a la Red Comunitaria Trans, lideresa del Santafé y cabeza de sus propios procesos artísticos con otras travestis del barrio. Es bailarina profesional formada en Barranquilla; se desempeña como profesora de coreografía y danza en El Castillo de Las Artes, donde ensaya también con su grupo de baile. Aunque ya

no vive ni putea en el Santafé, se relaciona cotidianamente con el barrio donde tiene a sus amigas, sus alumnas y su comunidad.

A Mikaela Motta la conocí el mismo día que a Maureen, en uno de los talleres que dictaba en al Red. Era alegre, toma pelo y recochera. Como buena caleña, la alegría y la fiesta le corrían por las venas. Llegó a Bogotá sobre los 13 años y recuerda que tuvo una vida muy dura en un inicio. Más adelante, la salida de la cárcel marcó para ella un antes y un después. Se dedicó a construir y cuidar sus relaciones cercanas y cultivó, en esos años, muchas amigas y personas que la quisimos mucho. Todas juntas nos encontramos a conversar sobre ella y recordar anécdotas graciosas ese sábado soleado de abril, mientras caminábamos hacia el Cementerio Central donde hoy se encuentra Mikaela. Aunque hace rato no vivía en el Santafé, iba todos los días a trabajar y participar de distintas actividades y colectivos.



Foto 3. Valeri (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Valeri Macedo es dulce, habla suave y con calma. Aunque parece un poco tímida, es temeraria y valiente, asume su identidad con entereza y seguridad. Tiene un técnico en agroturística y otro en trabajo social y apoyo comunitario de la Policía. Es alegre y sonriente. Nos conocimos en el marco de esta investigación, cuando Valeri llegó al primer grupo focal que organizamos. Ella y sus primas, tres chicas trans* del departamento del Amazonas, son conocidas en el Santafé como *las Amazonas*. En medio de la pandemia por COVID-19, Valeri vino a vivir a Bogotá. Desde entonces habita y trabaja en el barrio Santafé.

trabajado en varios procesos, algunos artísticos, otros centrados en memoria y otros en acceso a derechos. Su proyecto de vida es poder seguir formándose en cocina y montar su propio restaurante con otras travestis del barrio. Es reconocida por su sazón costeño y su amabilidad. Soñadora y guerrera, Nini ha sido ejemplo y compañía para muchas chicas. Su fortaleza sin límites pareciera esconderse en la sonrisa tierna y la dulzura que la caracterizan. Vive por el barrio 20 de Julio con su perrita Yurica y trabaja en el barrio Santafé.

Nini Palomino es una mujer fascinante y, ante todo, una excelente cocinera. Tímida en las primeras interacciones, pero sabia, dulce y con mucho por decir. Juntas hemos



Foto 4. Nini (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

A Katherine Bonilla la conocí por las historias que de ella contaban, por su papel de madre y lo que para tantas ha representado. Cuando salió de la cárcel, hace unos 4 años, tuve

la oportunidad de conocerla y corroborar la fuerza, la verraquera y la sabiduría que la hacen una madre y lideresa del Santafé. Excelente conversadora, reflexiva y divertida, no pierde nunca una oportunidad para echar un chiste o dar su opinión. Habiendo vivido en carne propia la persecución policial de los años 80 y 90, Katherine es una luchadora y una sobreviviente. Hoy en día, comparte sus perspectivas y saberes con las más jóvenes e inexpertas. Tuvo muchos años montado su proyecto Transhogar, una casa para travestis en el barrio Santafé; donde cuidó, aconsejó y acompañó a muchas compañeras. Hoy en día vive en Italia donde trabaja para *hacerse su vejez* y poder regresar al Santafé, a sus procesos comunitarios.

Marcela Ramos no pasa nunca desapercibida. Entre su personalidad arrasadora, sus ojos verdes y la forma en la que bate su pelo mono, Marcela cautiva al instante. Sueña con ser abogada, y actualmente vive en Europa, donde trabaja para poder ahorrar y cumplir su proyecto. Nació y creció en Bogotá, donde ha vivido casi toda su vida. Se considera una chica de familia: antes de partir a Europa, vivía con su papá, su mamá y su perrita desde hace unos años. Tras muchos encuentros y desencuentros, su familia se ha convertido en un punto central de su vida; trabajaban todxs juntxs en la fritanguería y se cuidaban en el día a día.



Foto 5. Bárbara (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Con Bárbara Sánchez nos conocemos hace varios años ya. Al igual que con Nini, hemos trabajado juntas en distintos proyectos, lo que nos ha permitido irnos acercando con el tiempo. Bárbara nació y creció en el Tolima, donde todavía se encuentra parte de su familia; aunque vive en Bogotá desde que era adolescente. Ella se destaca por sus pintas y pelos de colores, cada una más original que la anterior, así como por su humor insistente, impertinente y ácido. Bárbara ha sido, desde hace muchos años, la chica de las películas y los CDs en el Santafé. Su nombre aparece una y otra vez en las historias y recuerdos de muchas por ser proveedora de música para fiestas y pelis para el arrunche y el desparche. Vive y trabaja en el barrio Santafé.

A Ana María Medina la conocí en Medellín, un día que nos encontramos con ella y Katalina para ir a turistar y caminar por la ciudad. Ana María es una fuerza transformadora, de esas que van dejando huella siempre por donde pasan. Luego de haber estado más de once años injustamente privada de la libertad, Ana María se encuentra hoy liderando los procesos de educación comunitaria con otras chicas que están recluidas en la cárcel La Picota, en Bogotá. Su relación con el Santafé es muy reciente y se debe, en gran medida, a las actividades y procesos que acompaña desde la Red Comunitaria Trans. Está próxima a culminar la licenciatura en filosofía, que empezó a cursar dentro de la cárcel. Sueña con seguir formándose para educar a otrxs, hacer incidencia por los derechos de las personas privadas de la libertad y transformar el funcionamiento del sistema penitenciario para acabar con las situaciones que a

ella le tocó vivir. Es dulce, valiente y comprometida, características que hoy fortalecen su liderazgo creciente.

Para describir a Nataly Bernal pienso en la palabra *tototerreno*. Cocinera, costurera y *echada pa' lante* con lo que le venga, Nataly no se vara en la vida. Desplazada por el conflicto armado en su infancia, por el cual perdió a dos de sus hermanos, Nataly ha logrado sobreponerse a los golpes y caídas de la vida; siempre vuelve a levantarse y ayudar a levantar a otras. Curiosa y proactiva, siempre está dispuesta a aprender y poner en práctica nuevos saberes y oficios con sus hermanas y compañeras. Aunque hoy no vive en el barrio Santafé, va seguido a trabajar, a compartir con sus amigas y a participar de las actividades de la Red.



Foto 6. Nataly (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)



Foto 7. Cindy (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Cindy Núñez es una de las madres líderes del Santafé. Como buena mujer llanera, es fuerte, directa y verraca. Así como Katherine, es sobreviviente de la persecución policial de los años 70 y 80, razón por la cual migró a Italia en la época. Años después, a principios de los 2000, regresó a Colombia y, desde entonces, se ha posicionado como lideresa y madre en el barrio. Diseñadora y apasionada de la confección, es la artista de cientos de vestidos, coronas, y pintas increíbles que invaden los reinados, desfiles, marchas y museos donde ha tenido expuestas distintas piezas de su trabajo junto con lxs otrxs integrantes del taller de confección El Olimpo, donde trabaja, crea y enseña desde hace más de 5 años.

Marcela Agrado es lideresa del Santafé. Cuando nos conocimos, algunos meses antes de comenzar esta investigación, estaba validando sus estudios de primaria. Actualmente validó su bachillerato y se desempeña como educadora comunitaria en Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON).

Juli Salamanca es comunicadora y activista por los derechos de las personas trans*. Su activismo ha sido conocido por la lucha que emprendió contra la Universidad Javeriana por discriminación y transfobia institucional durante su tiempo como estudiante allí. Hizo parte durante varios años de la Red Comunitaria Trans y actualmente trabaja en el equipo de comunicaciones de la Gerencia de Diversidad Sexual de Vicepresidencia y hace incidencia para la aprobación de la Ley Integral Trans en el país. Sus habilidades y conocimientos en comunicación han sido una herramienta para potenciar el alcance del trabajo de la Red Comunitaria Trans y para posicionar la defensa de los derechos de las personas trans en el debate público.

Karina Savaleta es disciplinada y proactiva. Líder por naturaleza, es excelente para llevar procesos, y se caracteriza por ser cumplida y comprometida. Gracias a sus labores de gestión, seguimiento y convocatoria logramos sacar adelante esta investigación. Su trabajo como lideresa del Santafé se ha centrado en distintos procesos de formación en salud con un enfoque en personas que viven con VIH, así como en las diferentes actividades que ha acompañado y construido como integrante de la Red Comunitaria Trans.



Foto 8. Karina (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Katalina Ángel Ortiz es artista y activista. Co-fundadora y actual directora de la Red Comunitaria Trans; también co-fundadora del proyecto *Cuerpos en prisión, mentes en acción*. Es modelo y actriz en múltiples producciones, obras y desfiles, profesora de género y derechos humanos en las cárceles, colegios y universidades, y cantante en una banda de punk junto con Daniela. Es alegre y divertida, siempre lista a hacer de todo un chiste, tranquila y parchada, pero llena de energía para crear proyectos increíbles y medírsele a lo que le llegue. Es terca: se



Foto 9. Katalina (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

ha negado siempre a dejarse aplastar por otrxs y por las vueltas de la vida, y ha dedicado su activismo a apoyar a otrxs a transformar esas realidades injustas que lxs rodean. Nos conocimos hace cinco años un día de lluvia. Yo estaba en mi casa con Yoko y otras amigas, cuando Katalina llegó empapada a refugiarse de la tormenta un rato. Aunque hace años no vive en el Santafé, es su hogar y lo visita todas las semanas para encontrarse con amigas y compañeras, y para llevar a cabo las actividades que se gestionan desde la Red.

Daniela Maldonado Salamanca es artista, activista, mamá, lideresa y co-fundadora y exdirectora de la Red Comunitaria Trans. Daniela es pura fuerza y alegría, arriesgada y soñadora.

Su creatividad sin límites contagia los espacios a los que

llega y a las personas que con ella trabajamos. Se ha desempeñado como directora de arte, guionista, bailarina, coreógrafa, actriz y curadora, y sus proyectos, propuestas y perspectivas han permeado los museos, los cines, las galerías, los espacios académicos y políticos en Colombia y muchas otras partes del mundo. Nos conocimos hace 6 años en una manifestación en el Park Way, pero nos hicimos amigas algún tiempo después trabajando juntas en distintos proyectos de la Red. Aunque hace años no vive en el Santafé, va todas las semanas a trabajar en los proyectos que articula desde la Red Comunitaria Trans.

Yoko Ruiz es activista y lideresa por los derechos de las mujeres trans trabajadoras sexuales. Así como la madre Cindy, es llanera y lo lleva en su carácter: llevada de su parecer, llena de energía y esperanza. Ha ejercido su liderazgo en distintas zonas de Bogotá, como el barrio Santafé y en la localidad de Usme, donde vive hace varios años. Fue directora de la Red Comunitaria Trans y, actualmente, hace parte del equipo de la Liga de Salud Trans y hace incidencia para la aprobación de la Ley Integral Trans en el país. Con Yoko nos conocimos por un proceso de acompañamiento psicosocial y jurídico a mujeres trans víctimas del conflicto armado que organizamos en el barrio Santafé. Yo era tallerista y ella lideraba el proceso, convocaba a las chicas y participaba también.



Foto 10. Yoko (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Alexandra Colmenares, más conocida como *Fantasy*, es lideresa del barrio Santafé y exdirectora de la Red Comunitaria Trans. La determinación de Fantasy y la alegría con la que



siempre hace las cosas podrían mover montañas. Es defensora del trabajo sexual callejero, de los derechos de las personas trans y promotora de espacios comunitarios de autocuidado entre las travestis que ejercen trabajo sexual en el barrio. Vive y trabaja hace varios años en el Santafé, y desde hace 6 es integrante de la Red Comunitaria Trans. Me atrevo a decir que es una de las personas más auténticas que conozco, genuina, amorosa y soñadora. Después de haberse resistido en un inicio a participar de las actividades de la Red y a acercarse a los procesos comunitarios del barrio, Fantasy es ahora una lideresa reconocida en varios espacios travestis, queer y de trabajo sexual. Nos conocimos hace cinco años en la Red, un día que estábamos en un ejercicio de activación de la memoria y el territorio.

Foto 11. Fantasy (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

Sebastián Reyes es alegre y relajado, lleno de energía y de creatividad. Es diseñador de modas y fundador del taller de confección El Olimpo, ubicado en el barrio Santafé. A partir de su

trabajo en El Olimpo se ha consolidado como un educador comunitario, como parte de la familia travesti que se fortalece y expande en el barrio con cada acción de encuentro, cuidado y compartir entre maricas. Su disciplina y visión han logrado posicionar El Olimpo como un referente de confección, decoración de espacios y taller creativo en la localidad. Gran aliado de la Red Comunitaria Trans, ha generado procesos conjuntos para potenciar los procesos de educación propios que fortalecen los lazos comunitarios. Aunque no vive en el barrio, va todos los días a trabajar en el taller, a visitar a las amigas y darse una vuelta con Mora, su perrita que siempre lo acompaña.

Y, por último, yo: Paulx. Nacidx y crecidx en Bogotá, filósofx y dedicadx a trabajar desde el género, los feminismos y la teoría queer/cuir construyendo procesos de educación no formal para la transformación social. Apasionadx del arte y sus posibilidades para sanar, construir comunidad, memoria y lenguajes para la acción política. Desde hace más de cinco años participo, apoyo y acompaño los procesos de la Red Comunitaria Trans.

Todxs juntxs conformamos el grupo que ha dado vida a esta investigación.



Foto 12. Paulx (Cortés -Pelos ozlco-, 2023)

1.1 Cómo llegué al barrio Santafé

Mi primera vez en el barrio Santafé fue en el año 2015, cuando una amiga del colegio me llamó a pedirme el favor de acompañarla en una salida de campo que había organizado un profesor suyo de la universidad. Ella, Camila, estaba estudiando artes en la Universidad Javeriana y, entre sus materias de ese semestre, se encontraba viendo una clase sobre patrimonio en Bogotá. Como parte de las actividades propuestas tenían planeadas varias salidas de campo por el centro de la ciudad, entre esas, una salida nocturna por la localidad de Los Mártires que pasaría por el barrio Santafé. Como la salida era de noche y Camila una *niña de bien*, llamó a su amigx de universidad pública para que la acompañara en tan temerosa aventura. Yo, encantadx por hacer un recorrido guiado nocturno del centro, le dije que sí.

Nos encontramos al par de días en la Jiménez con 7ma, a eso de las diez de la noche, con chaquetas abrigadas y buenos zapatos para caminar. El profesor de Camila había contratado a un guía que trabajaba con habitantes de calle del centro de la ciudad. Así fue como nos fueron llevando de barrio en barrio, escuchando historias y deteniéndonos a ver la arquitectura de los hermosos edificios del centro, que pocas veces detallamos por estar pendientes del ajetreo de la calle, los andenes, las chazas, lxs peatones y los carros que transitan sin parar.

Recuerdo como si fuera ayer que llegamos al Santafé por la carrera 16, cruzamos la calle 19 y, justo antes de entrar al barrio, una mujer habitante de calle se nos acercó a preguntarnos quiénes éramos y por qué andábamos en grupo. El guía le contó de nuestra pequeña excursión y ella

pidió contarnos una historia antes de que continuáramos con el recorrido. Nos contó que era consumidora de SPA y que llevaba más de 15 años en el barrio, que, así como nosotrxs, ella había sido estudiante de universidad y se había graduado de diseño de la Tadeo; nos contó también que, por cosas de la vida, había terminado *perdida en el vicio* y había recurrido al trabajo sexual como su actividad económica dentro del barrio. Nos habló de sus hijxs, de sus sueños y su día a día. Por último, nos dio algunos consejos para entrar al barrio, se burló de varixs de nosotrxs por la cara de miedo que teníamos, nos deseó una buena noche y se despidió.

El recorrido por el centro había sido magnífico, estábamos observando edificios, escuchando historias, haciendo preguntas, caminando con calma. La experiencia fue bastante distinta cuando entramos al Santafé. Los imaginarios colectivos que recaen sobre este barrio cultivaron el miedo y la prevención de todxs lxs que íbamos en ese grupo, y fueron evidentes para quienes nos veían pasar.

Hasta ese momento, mis referentes del Santafé eran la prostitución, el expendio y consumo de drogas, los jíbaros, ladrones y asesinos. Era un lugar al que temerle, un lugar para *otro tipo de gente* que, definitivamente, poco o nada tenía que ver con nosotrxs. Una sensación similar debieron tener quienes me acompañaban, pues el grupo se arrejuntó apenas entramos al barrio y no sabíamos muy bien para dónde mirar o cómo reaccionar mientras algunas de las trabajadoras sexuales, desde las puertas de los negocios, los andenes y esquinas, nos hacían comentarios burlones y coquetos, entre chiste y chanza, al grupo de niñxs juiciosxs que estaba de excursión por el Santafé. Recuerdo que entramos por la carrera 16, donde están las trabajadoras sexuales trans; luego seguimos a la calle donde están las trabajadoras sexuales cisgénero y los grandes negocios con vigilantes, valet parking y toda la cosa; bajamos por la 24 y seguimos derecho hacia el occidente de la ciudad buscando el Parque de los Marmoleros.

En esas pocas cuadras que recorrimos a toda velocidad, sentí una profunda incomodidad. En aquel momento no supe explicarlo muy bien. No compartía el alivio de mis acompañantes por haber *sobrevivido* a uno de los barrios peor nombrados de Bogotá. Sentía una profunda incomodidad por cómo habíamos pasado por ahí. A fin de cuentas, estábamos observando el barrio y quienes lo habitaban como si fuera safari: unxs animales extrañxs exóticos y cautivadorxs, pero igualmente peligrosxs y salvajes. Íbamos con nuestrxs guías listxs a defendernos de cualquier riesgo o ataque. Pasar por ahí, tenía más que ver con nosotrxs sobreviviendo a la experiencia de compartir aire con la otredad, y no tanto con el interés por conocer o acercarnos a quiénes allí estaban. Fue evidente que pasamos con el miedo y el prejuicio fijos en la mirada.

A partir de esa noche, quedé bastante contrariadx y quise buscar otras formas de acercarme al barrio, pero ya no desde ese lugar. Dos años después, en el 2017, y por razones muy distintas, volví al barrio. En esa época, como parte de mi activismo feminista y marica, me fui volviendo cada vez más cercanx a una lideresa de la Plaza de las Mariposas, trabajadora sexual, y cercana a varios colectivos del barrio Santafé. Uno de los primeros días que compartí con ella,

caminamos juntxs desde el eje ambiental, al lado de la Universidad de los Andes, hacia el occidente. Fuimos a la Plaza de las Mariposas, e hicimos un recorrido por el barrio Santafé hasta llegar a la calle 21 con carrera 17, donde quedaba la sede de la Red Comunitaria Trans. En el camino, ella fue contando varias historias sobre el barrio y sobre el trabajo sexual en el centro de Bogotá: dónde había vivido, dónde trabajaba, las noches locas, las fiestas hasta el amanecer, las tristezas y las pérdidas. Todo archivado entre el paisaje de los edificios, casas y andenes del centro de la ciudad.

Poder conocer el barrio de la mano de alguien que pertenecía a él cambió por completo mi percepción; así como habían ido cambiando mis opiniones e imaginarios sobre el trabajo sexual. Ese día, al entrar a la Red Comunitaria Trans, me presentaron a varias chicas que se desenvolvían en ese lugar con una naturalidad envidiable, seguridad, humor y confianza. Esta vez, mi presencia era distinta: quería conocerlas, conocer el barrio y conocer sus proyectos políticos y comunitarios.

Desde entonces, el barrio Santafé y la Red Comunitaria Trans se han vuelto, poco a poco, parte de mi vida y han movido en mí montones de fibras. Esto se traduce, en parte, en la necesidad que veo de aportar a la lucha contra las múltiples situaciones de discriminación, violencia y expulsión que caracterizan el diario vivir de las travestis del barrio, y, en particular, de las travestis trabajadoras sexuales que lo habitan. Buscando comprender con mayor detalle las realidades propias de sus vidas, he tenido la fortuna de poder trabajar de su mano durante un par de años ya, conocer sus proyectos, propuestas y apuestas; compartir conocimientos y adquirir muchos otros mientras nos hacemos partícipes de nuestras vidas, problemas, angustias y alegrías.

1.2 Cómo surge esta investigación

La Red Comunitaria Trans es una organización de base comunitaria fundada por y para mujeres trans trabajadoras sexuales. Lleva más de diez años trabajando en el barrio Santafé y construyendo un proceso comunitario enfocado en la mejora de las condiciones de vida de las travestis y trabajadoras sexuales, la defensa de los derechos de las personas trans* y la transformación de las creencias e imaginarios que sustentan y naturalizan la transfobia. Este proceso se ha nutrido de muchas manos y aliadxs, quienes desde distintas disciplinas, propuestas y proyectos hemos aportado nuestro granito de arena para visibilizar las luchas de las travestis, participando de los procesos que se tejen entre la Red y otros proyectos y colectivos del barrio, como el taller de confección El Olimpo.

Entre los múltiples procesos de la Red Comunitaria Trans que he tenido la fortuna de acompañar, hay un factor que siempre ha llamado mi atención: la falta de oportunidades reales para las mujeres trans en términos educativos y laborales, enmarcados en un contexto de exclusión de todos los espacios de la sociedad; la familia, el hogar, las instituciones del Estado, los espacios de participación política. De la mano de las lideresas de la Red y del barrio, he

podido comprender que esta ruptura y expulsión de los procesos educativos suele ser parte de las historias de vida de las mujeres trans* que habitan el Santafé, y que sus efectos se pueden ver en la edad a la que llegan al barrio y comienzan a trabajar, en la dificultad para acceder a un empleo formal, de romper con los círculos de pobreza y violencia, en la imposibilidad de continuar con sus estudios en la edad adulta, en la dificultad para organizarse políticamente, para conocer y defender sus derechos, para luchar y exigir unas condiciones de vida dignas.

Con este panorama, la Red, junto con otras organizaciones y liderazgos del barrio y la ciudad, se han organizado para hacer frente a esta situación desde los esfuerzos comunitarios. Así, desde sus inicios, los procesos impulsados por la Red han buscado brindar herramientas a las travestis para reclamar sus derechos y organizarse para transformar la situación de pobreza y precariedad en la que se encuentran. En este contexto, se han generado alianzas con el distrito para completar los estudios de primaria y bachillerato, con el SENA para que chicas del barrio cuenten con condiciones reales para acceder a estos programas; se han construido procesos de formación comunitaria de diversa índole, como formaciones en DDHH y en acceso a salud; se han construido guías para el autocuidado en el ejercicio del trabajo sexual, entre un sinnúmero de iniciativas que buscan ampliar el espectro de posibilidades para la vida de las personas trans*.

En este contexto surge esta investigación, como un reclamo y sueño colectivo. Un reclamo al Estado y la sociedad colombiana por la exclusión estructural de las personas trans*, tanto del sistema educativo como de la vida común. Un reclamo frente al silencio administrativo, los vacíos investigativos y el borramiento estadístico que imposibilitan y dificultan generar datos que permitan abarcar estas problemáticas a nivel estructural y dar cuenta de su magnitud. Un reclamo a la naturalización de la expulsión de las personas trans* de la vida común, a la patologización y criminalización de sus cuerpos y sus identidades y al papel protagónico del Estado y sus instituciones a este respecto. Un reclamo sobre la necesidad de romper con el silencio cómplice, la indiferencia y la alterización de lxs rarxs, maricxs, putxs, trabecxs, pirobxs, travestis y otras mil formas de nombrar a la *diferencia sexual*.

Un sueño colectivo de potenciar los procesos de educación comunitaria que desde hace años vienen creciendo entre las travestis del barrio Santafé. Un sueño colectivo de contar con un territorio seguro que promueva el surgimiento e intercambio de saberes *otros* que han permitido la supervivencia de las travestis de generación en generación. Un sueño colectivo de formarse juntxs, construir juntxs e imaginar juntxs un mundo diferente. Un sueño colectivo de ver a lxs compañerxs estudiando, trabajando, montando negocio y haciendo muchas vidas distintas, esas que no creían posibles. Un sueño colectivo de fortalecer la mirada travesti, la forma de hacer travesti y regarla por el mundo, trans-formándolo para siempre. Un sueño colectivo de juntarse para conspirar, para imaginar y para seguir soñando, y ya no siempre para poder seguir sobreviviendo.

Para aportar a un sueño colectivo desde los límites individuales de la estructura académica se hace necesario construir una metodología colectiva que obligue a la academia a dislocarse, como comentaba en un inicio. Implica tener unos compromisos éticos y políticos claros, contruidos y validados colectivamente, que guiarán la toma de decisiones y el enfoque de la investigación, y mantener la mente abierta frente a las transformaciones que se puedan vivir en el proceso. En esta investigación, estos compromisos surgen de la necesidad de equilibrar las cargas en la producción de conocimiento y la intervención en el barrio, y romper con las dicotomías entre quién investiga y quien es investigadx, las voces que narran y quienes silenciadx escuchan, las opiniones subjetivas y los conocimientos expertos. Unos compromisos que llevan a romper con la dicotomía entre la teoría y la vida para permitirle a ésta ser en toda su complejidad; unos compromisos que permitan acercarse a estas historias de vida sin partir de las verdades prescritas que han ubicado unas realidades al margen de la verdad, del conocimiento, del Estado y de la sociedad.

Así, esta investigación surgió del ejercicio de romper, como lo plantea la pedagoga queer val flores: romper con lo establecido, con lo esperado, con la forma *adecuada* de hacer teoría; romper con los tiempos y los modos de lo individual. Este acto de romper, como analiza val flores en su libro *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría* (2021), no busca destruir el mundo, sino liberarlo de las estructuras rígidas y permitirlo volver a nacer de nuevas formas:

A la ruptura siempre la acompaña el puente, nos dice el poeta Fred Moten en relación a la música negra. La ruptura y el puente son sinónimos, son simultáneos, se acompañan, no son lo mismo pero no van separados (Ibíd., p. 36).

De este modo, el romper que propone esta investigación se acompaña de un acto de creación. Una creación que no busca construir una nueva forma adecuada de ser o existir en el mundo, una creación que quiere ser entre múltiples formas de crear y hacer, privilegiando otras miradas, otras reglas y enfocada hacia otros objetivos que surgen de estas existencias al margen:

Un arte de componer con ruinas, con nuestros pedazos rotos, en los bordes de las grandes historias normativas que astillamos (Ibíd., p. 36).

En este sentido, la metodología que da vida a esta investigación fue creada en un componer de saberes marginales y marginados, con los trozos que nos interesa rescatar, moldear y reinterpretar de la academia tradicional. Por eso, la metodología planteada bebe de las metodologías queer y su renuncia a la coherencia entre disciplinas y a los procesos *correctos* en la construcción de conocimiento. Nos inspiramos en la investigación acción participativa y en las etnografías colaborativas, partimos de las dinámicas de la educación comunitaria del barrio y de las formas de hacer travestis para construir un proyecto que se ha permitido mutar

las veces necesarias para dar respuesta, tanto a las preguntas de la investigación, como a los objetivos, compromisos y dinámicas del espacio comunitario en el cual se desarrolló.

Esta investigación tiene como propósito adentrarnos en las experiencias de las mujeres trans del barrio Santafé, en Bogotá, buscando comprender las formas en las que se ha configurado la exclusión estructural de las mujeres trans, a la vez que aportamos a la construcción de memoria y archivo travesti y potenciamos los procesos de educación comunitaria del barrio. Por ello, con esta investigación me propuse responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Quiénes son las mujeres trans que habitan el barrio Santafé?
- 2) ¿Cómo han sido las experiencias educativas de estas mujeres?
- 3) ¿Cómo se imaginan un espacio educativo del que quisieran hacer parte?

Para construir esta investigación, partí de una postura hermenéutica, ubicando los ejercicios interpretativos y de reflexividad como ejes centrales para el desarrollo de este proyecto. Retomando los planteamientos de Hans-Georg Gadamer (1999) frente al acto de comprender como una movilidad en transformación constante, me acerqué al trabajo de campo que realizamos buscando dar cuenta de las relaciones de significación que permiten otorgar distintas concreciones a los resultados e información recolectada, así como de los límites de este ejercicio interpretativo.

En este sentido, y reconociendo mi cercanía e implicación en las relaciones de significación que acá investigo, me interesaron también los planteamientos de Rosana Guber (2011) frente a la reflexividad y las tres categorías que establece: reflexividad en tanto miembro de una sociedad, reflexividad de lx investigadorx y reflexividad de quien está siendo investigadx. Tomando en cuenta el carácter colectivo y comunitario de esta investigación, así como su metodología participativa, quise hacer consciente y potenciar –tanto para mí, como para quienes investigaron conmigo– las posibilidades de transitar de una a otra reflexividad –en tanto investigadorxs e investigadx–. Para esto, buscamos proponer espacios que permitieran regresar sobre lo investigado, reflexionar sobre el ejercicio mismo de investigar y sobre el lugar que solemos ocupar, o que ahora ocupamos en estas dinámicas.

Así, a partir de mi postura epistemológica, y los compromisos éticos y políticos planteados anteriormente, esta investigación contempló el trabajo colaborativo y participativo, para lo cual nos organizamos de la siguiente manera:

Conformación del grupo de investigación

Conformamos un grupo de investigación integrado por Katalina Ángel Ortiz, Marcela Agrado, Karina Savaleta y yo. Con Katalina estuvimos encargadas de la construcción de las metodologías para los grupos focales y los instrumentos para la recolección de información, así como de guiar los grupos focales y las entrevistas a profundidad. Por otro lado, Karina y Marcela estuvieron encargadas de la selección de participantes, de llevar a cabo las encuestas

de caracterización sociodemográfica y de la logística y organización de los encuentros. Entre todas analizamos los resultados de la encuesta y de los grupos focales.

Trabajamos lxs cuatro durante los primeros seis meses del trabajo de campo. Luego, durante el proceso de análisis de información, así como en la edición, escritura, socialización y validación del texto, trabajamos Katalina Ángel Ortiz, Karina Savaleta, Daniela Maldonado Salamanca Maldonado y Fantasy, con quienes dinamizamos, enriquecimos y dimos vida a nuevas etapas de la investigación.

Guía de caracterización

Esta investigación contó con dos procesos de selección. El primero buscó escoger a 100 mujeres trans* que habitan el barrio Santafé para poder aplicarles una guía de caracterización. Con esta guía quisimos comprender quiénes son las travestis que habitan el barrio Santafé a través de una caracterización sociodemográfica de la población, con un especial énfasis en aspectos educativos, tanto de ellas, como de sus familias y entornos más cercanos. Los criterios de inclusión de estas 100 mujeres fueron:

- Reconocerse como trans* en el espectro de lo femenino
- Habitar/frecuentar el barrio Santafé, ya sea por trabajo, vivienda o razones comunitarias
- Ser mayor de edad

La guía de caracterización pasó por tres etapas: en un primer lugar, a partir de algunas de las preguntas que componen la caracterización que Ana Mallimaci y Aluminé Moreno llevan a cabo sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina en el libro *La gesta del nombre propio* (Berkins & Fernández, 2013), diseñé un primer borrador de la guía. Luego, me reuní con el equipo de trabajo y juntas revisamos una a una las preguntas. Las chicas propusieron la inclusión de algunas preguntas clave como la edad en la que comenzó el tránsito y el tipo de trabajos que ha tenido, esto con miras a analizar una posible correlación entre ambas variables³.

La guía de caracterización está compuesta por cuatro ejes: 1) caracterización sociodemográfica, 2) estudio, 3) territorio y 5) trabajo. Estos cuatro ejes abarcan los temas fundamentales para una construcción del contexto de vida de las mujeres trans que habitan el barrio Santafé, y que permite ubicarlas en un campo en el espacio social en relación con la educación, el acceso al trabajo y la relación con el territorio. Adicionalmente, las preguntas por la identidad de género y el proceso de construcción de la misma están de manera transversal en estos ejes, en tanto el reconocerse como mujer trans/travesti/transsexual/marica es un factor central en esta investigación. Así, con esta guía quise, además, buscar posibles relaciones entre la identidad de género de las mujeres trans y las experiencias con la educación, el trabajo y el territorio que habitan.

³ En los anexos del presente documento se puede encontrar la guía completa de caracterización.

Esta guía fue aplicada por el grupo de recolección de información, conformado por Karina y Marcela. Para la aplicación de la guía, llevamos a cabo una capacitación y aplicamos la guía entre nosotras. Luego, realizamos una prueba piloto con diez chicas, analizamos los resultados e identificamos aspectos a mejorar, tanto en la forma en la que estaban planteadas las preguntas de la encuesta, como en la forma registrar las respuestas por parte de las encuestadoras.

Esta guía buscó proporcionar elementos para construir un contexto más amplio en el cual se enmarca esta investigación, y donde cobran sentido las experiencias de vida de las chicas trans* del Santafé. Así, partir de los elementos identificados en el análisis de la guía, seleccionamos a diez mujeres con quienes continuamos el proceso de investigación, a partir de entrevistas a profundidad, grupos focales y jornadas de socialización. Para elegir estas diez mujeres, le preguntamos a las cien encuestadas si quisieran continuar en el proceso de investigación teniendo en cuenta el compromiso en términos de tiempo que éste implicaba. Un grupo de doce mujeres se mostró interesado. Con el equipo de trabajo revisamos las respuestas que habían dado a las preguntas sobre el interés de estudiar en un futuro, así como el conocimiento o acercamiento a procesos de educación comunitaria, buscando tener un grupo que, desde distintas experiencias y miradas, tuviera un interés activo por los procesos de educación. Con estos criterios seleccionamos a las 10 chicas que conformaron el grupo focal y con quienes continuamos conversando para retroalimentar la investigación.

Grupos focales

Con el grupo de trabajo y las diez chicas seleccionadas, conformamos un grupo focal que se llevó a cabo en dos sesiones. Estas sesiones tuvieron como objetivo abordar y caracterizar algunas de las experiencias educativas de las participantes, así como los contextos en los cuales se desarrollaron. La intención de llevar a cabo estos grupos focales antes de adentrarnos en las entrevistas individuales, fue precisamente la posibilidad de generar diálogos entre las participantes que enriquezcan sus reflexiones, a partir de la escucha de las experiencias, opiniones y análisis de sus compañeras.

Las metodologías de las sesiones las diseñamos a partir de aquellos elementos que consideramos centrales para comprender las experiencias educativas de las participantes. Estas técnicas empezaron como una propuesta que diseñé y luego socialicé con el equipo de trabajo, quienes la retroalimentaron y ajustaron. No quisimos unas metodologías rígidas ni un paso a paso detallado para el desarrollo del encuentro; nos centramos en algunas actividades pensadas para explorar la memoria, intercambiar recuerdos y generar reflexiones colectivas:

1. 1era sesión: La primera sesión se llamó *¿Cuál es mi camino?* En este encuentro partimos de un ejercicio sobre la relación de cada una con el barrio Santafé, como una forma de reflexionar sobre la relación de ellas con su territorio y, por ende, la relación entre ellas mismas. Luego, les entregamos algunos lineamientos para que cada una

elaborara *su camino* de manera individual. La idea de este ejercicio fue construir una especie de línea del tiempo, pero centrando la atención en la construcción de la historia propia, de los hitos importantes, de las etapas o épocas que pudieran identificar. Hacerse la pregunta sobre los hitos en la vida de cada una empezó a generar preguntas interesantes como *¿qué debo escribir si no terminé el colegio? ¿Cuáles considero son los hitos en mi vida?* Estas preguntas se trabajaron en colectivo, intercambiando las formas en las que habían dibujado su camino.

Este taller permitió ir compartiendo los avances de cada una, a la vez que reflexionamos sobre cómo lee cada una la vida propia, sobre los logros colectivos y sobre los aprendizajes que no están vinculados a una organización o institución formal.

- 2da sesión: La segunda sesión se llamó *Nosotras y la educación*. En ese encuentro propusimos actividades grupales que promovieran las reflexiones, tanto individuales como colectivas, sobre las similitudes y las diferencias entre las experiencias de acceso y permanencia en espacios educativos. Nos centramos en consignar en una misma línea de tiempo los caminos educativos de cada una, esta vez centradas en el acceso a educación formal. Luego, analizamos los puntos en común entre las experiencias educativas que habían consignado y tuvimos un espacio de reflexión colectiva al respecto.

Por último, una a una, consignaron esa información en el camino personal elaborado en la sesión anterior y escribieron algunas reflexiones sobre el papel de la educación en sus vidas.

3. Grupo focal 2 formadorxs: Llevamos a cabo la sesión de trabajo con el grupo focal 2, compuesto por ocho formadorxs comunitarixs que llevan procesos en el barrio Santafé, algunxs vinculadxs a la Red Comunitaria Trans, otrxs al taller de confección El Olimpo. Este espacio se llevó a cabo como una conversación guiada, donde se plantearon algunas preguntas sobre la historia de la educación comunitaria en el barrio, la autopercepción de sus liderazgos y la relación de las travestis con la educación formal.

Talleres para la construcción colectiva

Con la intención de identificar los pilares para fortalecer los procesos de educación comunitaria trans en el barrio, llevamos a cabo un taller de co-creación entre las diez mujeres seleccionadas y el grupo base de trabajo. Esta sesión se llamó *¿Cómo nos imaginamos la escuela comunitaria trans?* Como no quería llevar a cabo un ejercicio de árbol de problemas o de marco lógico para la identificación de objetivos, principios, estrategias y actividades, propuse pensarnos la escuela como un ser vivo, y describirlo a partir de sus sentidos. Así, tomamos preguntas como *¿Qué piensa? ¿Qué ve? ¿Qué siente? y ¿Qué tiene en sus entrañas?* Esto nos permitió ir más

allá del imaginario de la escuela como institución escolar en un edificio determinado, con unos horarios y salones, para permitirles llevar la imaginación más allá, e incorporar aquellos elementos de sus experiencias educativas que les gustaría replicar en esta escuela.

A partir de este taller surgió un mapa que nos permitió imaginarnos a este personaje, luego plasmado en un texto ficcionado que se encuentra en el último capítulo de esta investigación, como parte de los insumos para potenciar los procesos de educación comunitaria en el Santafé.

Entrevistas

Entrevistas individuales: a lo largo de dos años llevé a cabo once entrevistas a profundidad, con seis chicas del grupo focal inicial, una chica que se unió a la investigación posteriormente y cuatro educadorxs comunitarixs y líderes del barrio. El objetivo de las entrevistas a las siete chicas fue reconstruir, a partir de lo que cada una plasmó en su camino individual, las experiencias educativas a lo largo de su vida y la forma en la que las relacionan con otros elementos y momentos de sus vidas. En las entrevistas con lxs educadorxs se enfocaron en reconstruir las historias de los proyectos y procesos que han creado en el barrio y sus visiones sobre la relación entre la educación y las mujeres trans.

Lecturas colectivas

Una vez escrito el primer borrador de esta investigación, llevamos a cabo encuentros de lectura colectiva, y otros individuales, para socializar, comentar y retroalimentar la investigación. Partiendo de lo conversado en esos encuentros se incluyeron investigaciones, se profundizaron ciertas reflexiones y se ajustaron algunos relatos. Por último, llevamos a cabo un encuentro para validar los perfiles de cada una, y hacer la sesión de fotos que acompaña este escrito.

A partir de estos primeros ejercicios, se propuso la conformación de un grupo de investigadoras comunitarias que continúe la socialización de esta investigación a partir de un podcast, y que continúe ampliando la investigación, y generando nuevos proyectos investigativos en el barrio. Actualmente nos encontramos trabajando para consolidar estos proyectos.

1.3 Lugar de enunciación

1.3.1 Mi relación con el género

La vivencia del género nos la embuten desde el útero, de eso no tengo dudas, como cuando se organizan fiestas para contarle al mundo entero *qué* somos (¡Es niño! ¡Es niña!), como si ser seres humanxs y estar vivxs y sanxs no fuera un buen prospecto ya. Y aunque me encantaría

acordarme de los inicios de esta relación mía con el género, creo que tengo una vivencia más clara de él y nuestras primeras tensiones fuertes cuando tenía al rededor de 8 años.

Recuerdo que hasta los 8 años fui muy *femenina*, me encantaban el rosado y el morado, bailaba ballet, jugaba con muñecas, me encantaban los vestidos, jugaba con la cocinita y, para colmos de estereotipos, encontraba un profundo placer en trapear y barrer, pero, sobre todo, en lavar el baño, la ducha y las paredes. Si bien nunca me habían prohibido jugar con juguetes *de niños*, había algunas cosas que eran *de niñas* y otras que no y hasta ese momento siempre me había parecido normal y hasta cómoda esa división. Recuerdo que cuando entré a lxs *scouts* y comencé a jugar fútbol, hacer muchas actividades que implicaban fuerza y valentía, como lanzarse de árboles, tirarse con una llanta río abajo, buscar culebras y andar con machete, descubrí un mundo que para mí antes era de mi hermano y sus amigos. Lxs *scouts* fueron entonces esa puerta de entrada a un mundo increíble y entretenido. Pero, lo más increíble de todo, fue darme cuenta que podía entrar y salir de él. Así, comencé a jugar más seguido al fútbol con mi hermano y sus amigos, a vestirme más seguido con ropa más suelta, menos *delicada* y más *masculina*, y hasta cambiaba mi voz y agarraba mi pelo bajo una cachucha para darle coherencia al personaje.

Cuando estamos chicxs, la performatividad del género de la que habla Butler (Butler, 2007), esa forma en la que (en)actuamos el género para hacerlo visible, para encarnarlo en lxs cuerpxs, todavía no es tan compleja. En la infancia el género es regla que hasta ahora estamos aprendiendo y, por eso, la reiteramos y reiteramos, la nombramos y preguntamos sobre ella *¿eso es de niño o de niña?, ¿ese bebé es niño o niña?, ¿y las niñas podemos hacer eso?* La socialización diferenciada a la que nos someten desde pequeñxs en el colegio es la forma de asegurar una construcción diferenciada del género, unas corporalidades distintas y binarias: hay uniformes para niñas y uniformes para niños, hay juegos de niñas y juegos de niños, hay cuerpos de niños y cuerpos de niñas, hay nombres de niños y nombres de niñas, en las obras de teatro hay papeles para las niñas y otros para los niños (a menos que seas planta, viento, nube o mar, ¡y eso! ¡Hasta nubecitas con pestañas he visto por ahí! No vaya y sea que por un segundo dudemos del género de la nube-personita). Separarnos en dos es asegurar que sólo tengamos dos opciones: somos niños o somos niñas, seremos hombres o mujeres, y nada más. Y como a los 8 años todavía estamos aprendiendo a performar ese género, y no lo hemos naturalizado, considero que en esa época me era natural y sencillo moverme entre lo femenino y lo masculino; para mí era cuestión de cambiar de ropa, caminar un poco distinto y ya estaba listx para encarnar mi papel del día, del momento, de la tarde de juego, ya fuera para jugar fútbol o ballet, atrapar insectos o jugar con muñecas .

Me habría gustado continuar explorando esta relación fluida con el género, esta relación bonita, pero no dependiente ni obligada con la feminidad. Como lo leo hoy, es que llegó la adolescencia y con ella las presiones por poner a prueba todas las cosas que habíamos aprendido en la primaria sobre estos personajes masculinos y femeninos; debíamos averiguar qué tan capaces éramos de convertirnos en ellxs y sufrir en el intento, indudablemente. Recuerdo que fue ahí,

sobre mis 15 años, cuando comenzaron mis rupturas fuertes con lo femenino, con la feminidad, con lo que me hicieron creer que era y con las exigencias que desde ella recaían sobre mi cuerpo.

Hay algo horrible que ocurre con el patriarcado en la adolescencia y es que nos pone a las mujeres a competir por los hombres, rompe en nosotras aquella compañía y complicidad que hoy comprendo nos protege de la violencia machista, y nos permite cuestionar y reconstruir nuestras feminidades. Fue así como el patriarcado llegó a mí en la adolescencia en forma de superioridad moral de mis compañeras de clase porque ellas *sí* vivían su feminidad de forma *correcta*, no como yo que era 'muy perra', 'muy mostrona', 'muy ruidosa y escandalosa', 'sospechosamente amiga de los hombres', 'muy fácil'. En estos años emprendí una lucha contra la *forma indicada de ser mujer* y terminé, equivocadamente, pienso hoy, encontrando en la feminidad y en las mujeres una enemiga. Recuerdo entonces, que empecé a romper cada vez más con aquellos espacios de socialización diferenciada, pues me sentía más cómodo compartiéndolo con mis amigos del curso que con las chicas, aunque esto sólo aumentó su ira y su odio hacia mí.

Mis amigos hombres estaban reforzando sus masculinidades y se divertían burlándose de las chicas del curso, de sus moralismos y de su feminidad. Poco a poco, y alimentada por la rivalidad que tenía con ellas, fui participando de las burlas y aprendiendo a reírme de lo femenino, de las mujeres. Me dediqué a construir una distancia con la feminidad, pero nunca hasta atreverme a romper por completo con ella –ni siquiera creo que aquella idea hubiera cruzado mi cabeza en aquel momento pues no existía en mi mundo como posibilidad–.

Eres un man atrapado en el cuerpo de una vieja, me dijeron mis amigos durante gran parte del colegio. Esta frase no era un insulto ni una burla, como puede serlo en muchos otros contextos; era la expresión de una perplejidad absoluta: yo era femenina –lo suficiente para que nunca hubieran dudado de mi pronombre, de mi género–, pero no era lo suficientemente femenina como para pasar desapercibida, como para que mi feminidad no fuera un tema de conversación, un foco de corrección por parte de compañerxs, profesorxs, tías, madres y abuelas.

Terminé entonces el colegio con una existencia en el limbo: no me sentía parte de ninguno de los dos mundos, pertenecía a los dos, pero asombrosamente no cabía en ninguno y no había en mí los suficientes elementos ni el suficiente vocabulario para poder comprenderlo y mucho menos explicarlo. Solo recuerdo esa sensación de extrañeza, de incomodidad profunda, de pereza al tener que elevar constantemente una máscara que limitaba quién era, que yo experimentaba como imitación, repetición y miedo.

Hoy puedo ver que la falta de referentes para entender el mundo fuera del binario estricto entre masculino y femenino puede generar una confusión profunda en quienes experimentamos el género desde su movilidad. No se trata de contar con el término *correcto* para definirnos; ser capaces de adentrarnos en lo que implica asumir una identidad no es tarea sencilla, y no creo

que eso fuera lo que estaba buscando en aquel entonces. No se trata, como afirma val flores en su propuesta de pedagogías queer (2015), de tener una clase en la que nos hubieran enseñado qué es ser lesbiana y qué gay, qué es trans y no binario y quiénes somos lxs rarxs. Yo hubiera querido saber que no estaba obligadx a ser hombre ni mujer, que podía ser ambos o ninguno, que podía no decidir, que podía tener 18 y todavía no saber, pero, sobre todo, que tenía derecho de salir al mundo y permitirme descubrirlo. Puedo ver hoy, que me faltaba mucho por llorar, mucho por romper para llegar a este lugar. Sin embargo, siento que las experiencias que encontré en la universidad, tejidas entre mujeres y maricas, tan cercanas al feminismo, marcaron indeleblemente el camino que me trae hasta esta tranquilidad con la que me leo y me relaciono con lo femenino hoy en día.

Mi grupo de amigxs de la universidad era una experiencia foucaultiana: éramos la rareza extrañándose de la norma, éramos un giro a la normalidad, nuestrxs cuerpxs y nuestras elecciones ponían constantemente a la norma bajo crítica y evidencia. Éramos lxs perras, lxs rarxs, lxs maricas y lxs comunistas, lxs que eran muy revoltosxs, muy bravxs, muy locxs. El feminismo fue nuestra bandera y juntxs nos atrevimos a navegarlo y comprender que, no era uno, sino muchos. Así, pude explorar mi género con libertad y reconciliarme con lo femenino en mis términos, no desde los estereotipos que me había impuesto, sino tejer los sentidos de *los femeninos* junto a otras mujeres y otros seres muy maravillosxs.

Pude explorar cómo quería vivir mi feminidad y me di la oportunidad de reconocer y moldear también mi masculinidad. De la mano de intensas sesiones de lectura sobre feminismos fui atreviéndome a experimentar las deconstrucciones teóricas en mi cuerpx: exploré lo butch y lo femme de la mano de Paul B. Preciado y Gayle Rubin, y transité entre ambxs a mi antojo. Me atreví, de la mano de Adrienne Rich y Monique Wittig a ser lesbiana política y ver al heteropatriarcado hasta en la sopa, alejarme de los espacios masculinos y construir la utopía lésbica; me pegué del separatismo y desconfié de las relaciones heterosexuales –todavía un poco, si soy sincerx–.

Los feminismos –esos que se enuncian en contraposición a un feminismo universalista-blanco-hegémónico– fueron y han sido para mí la oportunidad de *romper la tierra para sembrarla*, como retomaba val flores (2021) haciendo referencia al poeta Fred Moten. Su mirada crítica frente a las categorías que nos dividen y organizan entre hombres y mujeres, machos y hembras, heterosexuales y homosexuales, cisgénero y transgénero me ha permitido encontrarme a mí mismx miles de veces, perderme y volverme a encontrar en otras tierras, germinando en otros lugares. A su vez, sus reflexiones e interpelaciones sobre la raza, la clase y la colonialidad del saber fueron transformándome y transformando la forma en la que veía el mundo, a mí mismx y a lxs demás. Estos feminismos críticos fueron, en su momento, el espacio para explorar, para construir y soñar en colectivo una revolución.

Hoy en día, después de muchas exploraciones y rupturas, me paro más cercana a la teoría queer/cuir desde una perspectiva crítica decolonial y a una mirada travesti sobre la realidad –

que elaboraré más adelante—. Desde este lugar que hoy habito, reivindico la potencia de la feminidad tal vez con más fuerza y fervor que antes, y no como algunos grupos feministas afirman, al decir que con la teoría queer 'acabamos' a las mujeres y apoyamos al patriarcado. La vivencia de lo femenino desde cuerpxs travestis, maricas y queer ha representado para mí potencia y no obligación, reflexiones sobre quienes somos y cómo podemos explorar la multiplicidad del género. Veo ahora lo femenino y lo masculino como posibilidad, formas de acercarse al mundo, de relacionarse con la vida y con la muerte, de cuidar y de proteger, de moverse y amar(se), de comprender y resolver conflictos. Son entonces mucho más que identidades, son lugares políticos y estratégicos desde los cuáles movernos por la vida; son categorías que mutan de sentido y pueden incluso desaparecer en el tiempo, las culturas y cosmovisiones. Son, en resumidas cuentas, el mundo de posibilidades para soñarnos, no una vez en la vida, sino cada día, quiénes somos y quiénes podemos ser.

Estas reflexiones sobre el género, que he estudiado desde la lectura y la teoría, las he ido problematizando, interiorizando y comprendiendo desde mi propia experiencia y desde la vivencia del género de quienes se identifican con lo femenino en contra del mandato heteronormativo. Son ellas quienes me han enseñado cómo encarnar lo femenino desde distintos lugares; cuándo es fuerza y cuándo es lastre, cómo encajar en ello para luego romperlo. De su mano, he podido comprender que, si entrenamos la mirada, los encuentros con el género son siempre educativos porque aprendemos a encarnarlo, a performarlo, a reimaginarlo y transgredirlo.

Llegar al Santafé y construir una relación con la Red Comunitaria Trans y sus integrantes me ha permitido ver los paralelos, tensiones y preguntas entre los feminismos y las teorías queer/cuir que he estudiado desde la academia, y la mirada travesti sobre el género, el sexo, lxs cuerpxs y el mundo en general. En este orden de ideas, el pensar colectivo de esta investigación se entreteje en la tentacularidad de estas miradas feministas, queer/cuir y travestis, evidenciando la porosidad de las corrientes epistemológicas con las que aquí propuse trabajar. Me interesan estas miradas porque trascienden la crítica o la construcción de nuevas categorías o nuevas formas y sistemas de organizar el conocimiento. Por el contrario, en el terreno irregular sobre el cual se piensa esta investigación, germina el cuestionamiento insistente a la normalidad y a los intentos por establecer una forma de normalidad. En el proceso de plantear posibles respuestas, este terreno se nutre de la creatividad y recursividad necesarias para trascender los límites de lo propuesto, lo correcto y lo pensable.

1.3.2 Una mirada travesti

Para explorar la mirada travesti parto de las entrevistas, conversaciones, comentarios y grupos focales llevados a cabo en el marco de la investigación. A su vez, me acerco a algunos planteamientos de tres autoras travestis, que quisiera presentar brevemente: Lohana Berkins (s. f.) y sus reflexiones sobre la identidad travesti en Argentina, las propuestas de Alanis Bello

(2020) sobre su experiencia siendo maestra travesti feminista, y las elaboraciones de Andrea García (2009) en torno a la relación entre la categoría trans y la idea de tránsito.

Lohana Berkins (s. f.) enmarca el uso de este término en la resignificación de la identidad travesti, que surge como fruto de las luchas por la defensa de los derechos y las vidas de las travestis durante la década de 1990 en Argentina y en otros países de América Latina, como es el caso colombiano. Este término de origen médico, y estigmatizado en su uso social y político “[...] como sinónimo de sidoso, ladrona, escandalosa, infectada, marginal” (Ibíd.), ha sido una bandera para reivindicar a las travestis desde su resistencia organizada, creativa y disidente:

De manera que las travestis nos esforzamos por articular los sentidos políticos de la palabra travesti, que designa a unas sujetas, nosotras, que nos enfrentamos en diferentes momentos y espacios a unas y unos adversarios, las y los fundamentalistas, las y los autoritarios, las y los explotadores, las y los defensores del patriarcado y de la heteronormatividad (Ibíd.).

De este modo, la palabra y la identidad travesti enraíza su sentido en la configuración de una subjetividad política. Esta reivindicación del concepto del travestismo encuentra sus diferencias con la transgeneridad norteamericana y europea, no como antagónica a esa y otras identidades sexuales, ni tampoco como sinónimos que surgen entre quienes son reconocidxs como diferentes en términos sexuales, sino en la materialidad histórica que le da vida. Así, Berkins reivindica el concepto del travestismo desde el contexto de lucha argentino y latinoamericano: cómo se relacionan las travestis con la heteronormatividad, el patriarcado, *los explotadores, los fundamentalistas, los autoritarios*.

A este respecto, las reflexiones de Andrea García (2009) sobre los procesos de autoreconocimiento en el artículo de su tesis de maestría, *Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis* profundizan esta mirada en el contexto colombiano. En este artículo, Andrea parte del verbo *transitar* y la idea de tránsito para criticar las identidades fijas y binarias, y defender una visión de la vida y la naturaleza como móvil y cambiante. Esta comprensión implica acercarse a las experiencias de vida travestis y las posibilidades de la misma más allá de la idea de coherencia que comprende las identidades como fijas y como destinos:

Construimos una historia mediante indispensables olvidos, metáforas, invenciones, hipérbolos, elipsis y hacemos hablar a los silencios. Configuramos nuestra naturaleza en los tránsitos, las transformaciones y las intervenciones del cuerpo para tornarlo propio. (García, 2009, pp. 120-121)

Esta postura nos invita a reflexionar sobre las narrativas que construimos sobre nuestras vidas y nuestrxs cuerpxs, y sobre cómo leemos los procesos de autoreconocimiento propios y de otrxs. A este respecto, la autora insiste en la necesidad de abrazar el carácter contradictorio de

nuestros relatos de vida y de nuestro transitar vital, comprendiendo los reconocimientos identitarios como pasajeros y móviles, dando cuenta del carácter estratégico y político de estas identidades:

La mayoría de personas en ejercicio de la prostitución callejera, que tienden a reconocerse como ‘travestis’ e incluso como ‘mariconas’ o ‘locas’, asumieron de manera explícita su identidad trans a edades muy tempranas, entre los diez y los 15 años (Ibíd., p. 133)

Este punto complejiza la mirada sobre las identidades travestis y mariconas, al volcar la mirada sobre las relaciones de poder que se entrecruzan en las distintas vivencias del género y de los procesos de tránsito que desmarcan a lxs cuerpxs del orden establecido por el sistema sexo/género. Así, que una mujer trans se reconozca como transexual o como travesti no recae en una diferencia categórica entre ambos términos, sino, más bien, en el significado de cada uno de los términos en un espacio concreto:

Por otro lado, las profesionales de clase media urbana, quienes asumen su identidades trans más tarde, entre los 20 y los 40 años, para evitar el rechazo de su familia y de las instituciones educativas a las que asisten, se sienten más cómodas identificándose como transexuales (Ibíd., pp. 134-135)

Bajo este lente, los distintos términos para nombrarse son lugares de enunciación que dan cuenta, no sólo de dónde se ubica una persona en el espectro del género, sino, principalmente, de las construcciones identitarias fruto de las imbricaciones en las relaciones de poder que conforman las categorías de sexo, género, raza y clase social. Esta comprensión de las identidades desde quienes las encarnan, y no desde categorías preestablecidas, choca fuertemente con los sentidos que el movimiento LGBTI ha construido en el marco de la lucha por la *diversidad sexual*; pues al dejar por fuera elementos fundamentales como la clase social, la nacionalidad, la raza y la edad, se aplanan y desarticulan las luchas de las personas con identidades de género, orientaciones sexuales y expresiones de género no hegemónicas. Así, la mirada travesti que aquí se reivindica busca centrar su atención en las tensiones y configuraciones que dificultan o imposibilitan el reconocimiento travesti, en comparación con identificarse como trans o transexual en espacios de educación formal, como comenta Andrea, así como ante otras instituciones y entidades –tanto públicas como privadas–.

Pararse desde este lugar que nos esboza García implica asumir una actitud de resistencia al orden, resistencia a la tipificación que busca clasificar, moldear y regular lxs cuerpxs; que pretende delimitar el sentido de los tránsitos desde una mirada binaria (*de mujer a hombre o de hombre a mujer*); que encasilla nuestros deseos clasificando prácticas sexuales, y que prescribe nuestros comportamientos según unas posibilidades del género ya definidas e inmóviles. Así, Andrea desconfía de aquellas categorías propias de la diversidad sexual, remontándose al origen colonial del ejercicio del nombrar/clasificar y su relación con los

términos como homosexual, transexual, intersexual, entre otras, que surgen de la clasificación y la patologización de lxs cuerpxs en el discurso médico. Estos procesos de clasificación juegan un papel fundamental en la construcción de la otredad y en la relación con la diferencia, pues profundizan la exclusión de quienes no entramos dentro de los límites establecidos por la ciencia para la vivencia de nuestrxs cuerpxs. A este respecto, García afirma que

[...] las trans encarnamos nuevas categorías que plantean una política corporal descentrada, híbrida, creativa, alejada de cualquier esencialismo que intente fijar identidades y que abra la puerta a nuevas posibilidades de ‘liberación gradual del género de sus restricciones binarias’(Butler,1996). (Ibíd., p. 127).

Esta postura de resistencia resuena con el lugar de enunciación desde el cual se posiciona la profesora Alanis Bello en su escrito *Vivir siendo maestra travesti feminista* (Bello, 2020), cuando habla de la identidad travesti como lugar de la desobediencia y de desestabilización del sistema/sexo género. En este escrito, la autora comparte sus reflexiones sobre las experiencias y posturas derivadas de las imbricaciones fruto de reconocerse como maestra travesti feminista:

En este sentido, hablo y actúo como maestra travesti y entiendo esta identidad como un desafío a los binarismos opresivos de género y las formas heterocentradas del conocer, el sentir, el percibir. Entiendo lo travesti como una incomodidad en/con el mundo. Como una insistente potencia. Como una terca voluntariedad dirigida a (intentar) tumbar los muros que impiden nuestro reconocimiento y presencia en el devenir de la historia (Bello, 2020, p. 10).

Esta concepción de lo travesti nos lleva a centrar nuestra atención en la potencialidad política de la incomodidad, más precisamente del incomodar. Reconocerse como travesti implica encarnar una existencia al borde de lo establecido, una existencia que incomoda al desafiar las reglas del sistema sexo/género y al situarse por fuera de los discursos médicos binarios de la *transexualidad*. El incomodar, además de poner en evidencia la norma, muestra la posibilidad de existir desde otros lugares, amplía la mirada sobre el mundo y nos invita a re imaginarlo.

Como las raíces del sistema sexo/género trascienden el ámbito de la vivencia de la sexualidad e impactan significativamente el orden de lxs cuerpxs en la sociedad, desestabilizar este sistema es poner en cuestión cuáles son las voces autorizadas, qué consideramos conocimiento y qué ‘creencia’, y cómo nos pensamos nuestras epistemologías. Así, la lucha en la cual se enmarca Bello no es únicamente por el reconocimiento de las identidades disidentes del sistema sexo/género, sino también por la reconfiguración de los órdenes sociales que excluyen a lxs trans*, travestis y maricas de la sociedad, la nación, la cultura, la historia, la ciudadanía, la familia y el colegio. En este orden de ideas, el lugar que ocupa como maestra travesti posiciona la desobediencia en los espacios educativos, trae estos debates sobre la sexualidad a las aulas, revuelca las jerarquías de saber y constituye “un lugar de cuestionamiento radical de las estructuras de poder” (Bello, 2020, p. 12). Es necesario resaltar el lugar central lxs cuerpxs en

estas miradas que proponen Lohana Berkins, Andrea García y Alanis Bello, como territorio de lucha y resistencia, como territorio para cuestionar la norma a partir de la incomodidad que generan sus actos de desobediencia corporal, como territorio capaz de desestabilizar el sistema y hacer tambalear el status quo:

El devenir travesti es una forma de desobediencia a los mandatos hegemónicos del género. Es experimentar tu cuerpo como un manifiesto de lucha, es hacer de tu cuerpo un grito para reclamar libertad (Ibíd., p. 11).

De este modo, la identidad travesti se entiende aquí como una forma intencionada de hacer manifiesta la potencialidad política de unxs cuerpxs y miradas que cuestionan, transgreden y renuncian a ser leídas desde las categorías clasificatorias del discurso médico-jurídico.

1.3.3 Aportes desde la teoría queer

Ligado a la actitud desobediente y reticente a las clasificaciones identitarias de la mirada travesti, me interesan los planteamientos que desde la teoría queer elaboran los autores trans* (Paul B. Preciado (2003, 2019) sobre la monstruosidad y la indeterminación, y Jack Halberstam (2018) sobre las identidades estratégicas y la variabilidad del género. Ambos autores retoman la idea de la desobediencia de lxs cuerpxs para dar cuenta, no sólo de las estructuras que configuran la otredad, sino, fundamentalmente, para centrarse en los mecanismos de agenciamiento corporal. Por último, me interesa retomar los planteamientos de la autora lesbiana queer val flores (2021) sobre el uso del lenguaje y los modos fugitivos de hacer teoría.

Paul B. Preciado explora la desobediencia al poner en evidencia cómo el género, encarnado en cuerpxs disidentes, pasa de ser una herramienta de control a ser una herramienta para subvertir ese control, precisamente por su capacidad de incomodar, de dejar la norma al descubierto; al ser aquello que ella no logra abarcar, que no logra corregir. Esta actitud política frente a lxs propixs cuerpxs y la decisión de vivir el género en contra de sus mandatos es lo que configura las *multitudes queer*. Este concepto no busca construir una lucha social dentro del juego de las políticas identitarias, sino construir luchas sociales que se articulen desde otras aristas; es la rebeldía frente a la norma, frente a las imposiciones heteronormadas y binarias la que genera la lucha articulada, el lugar de enunciación; es la multiplicidad de cuerpxs y de vidas la que consolida a las *multitudes queer*:

El género ha pasado de ser una noción al servicio de una política de reproducción de la vida sexual a ser el signo de una multitud. El género no es el efecto de un sistema cerrado de poder, ni una idea que actúa sobre la materia pasiva, sino el nombre de un conjunto de dispositivos sexo-políticos (desde la medicina a la representación pornográfica, pasando por las instituciones familiares) que van a ser objeto de reapropiación por las minorías sexuales (B. Preciado, 2003, p. 2).

Así, la postura desestabilizante de la experiencia transexual y travesti que evocan Andrea García y Alanis Bello resuena con las elaboraciones de Preciado sobre las *multitudes queer*. Desde la mirada de estxs autorxs, lxs cuerpxs no están a merced de la norma. Aunque ésta lxs moldea y ordena, en su capacidad de desobedecerla radica toda su fuerza y su poder. Este lugar desde el cual se enuncian lxs cuerpxs de la disidencia sexual no es fijo ni pretende serlo, es un lugar de tensión constante; es *existencia al borde* y es resistencia a las tecnologías reguladoras de la sexualidad.

Paul B. Preciado explora también las consecuencias de existir al margen del reconocimiento a partir de su propia experiencia de tránsito. Y aunque reconoce las potencialidades políticas de estas vivencias, no romantiza los impactos de la falta de reconocimiento, la indeterminación legal y política que caracteriza el transitar:

A la persona trans se la representa como una suerte de exiliado que ha dejado atrás el género que le fue asignado en el nacimiento (como quien abandona su nación) y busca ahora ser reconocido como ciudadano potencial de otro género. El estatuto de la persona trans es en términos político-legales semejante al del migrante, al del exiliado y al del refugiado. Todos ellos se encuentran en un proceso temporal de suspensión de su condición política (Preciado, 2019, p. 215)

Tal como ocurre con lxs exiliadx, la indeterminación que acompaña a las personas en tránsito las deja especialmente desprotegidas: el mundo no ofrece un lugar seguro para habitar fuera de los límites del estatus legal y político. A este respecto, Jack Halberstam (2018) analiza las complejidades del ejercicio de nombrar, y específicamente de nombrar a la disidencia sexual, y busca nuevas propuestas que reconozcan las potencialidades de la indeterminación y las distintas formas de navegarla.

A partir del término *trans**, el autor plantea el uso de identidades estratégicas, tal como lo analizaba Andrea García sobre el uso de diferentes términos de autoreconocimiento entre las travesti/trabas/trans*/maricas. Su propuesta recae en la posibilidad de recogerse bajo ciertas categorías en determinados momentos o bajo determinados contextos, y no asumirlas como un diagnóstico de la materialidad corporal.

En este sentido, abandonar la pretensión de encontrar el término ‘correcto’ para nombrar todas las posibilidades de la existencia humana nos permite construir una relación distinta con el lenguaje, que a su vez reconfigura nuestra relación con las identidades. Así, para el autor, la profusión de términos para identificarse en distintos ámbitos de la sexualidad no debe ser leída desde una mirada ingenua; por el contrario, debe ser una mirada crítica frente al ejercicio mismo del nombrar:

Y si bien hoy en día es hartamente sabido que Facebook te ofrece un su web cincuenta y una maneras de identificarte, hace cien años esas categorías se construyeron rápidamente utilizando las materias primas de la urbanización acelerada, de las poblaciones diversas en áreas pequeñas y densas, y de la intensificación del deseo de clasificar, saber y definir. Así que, en lugar de ser un gran salto hacia adelante, nuestra actual profusión de opciones clasificatorias en realidad nos retrotrae a los primeros días de la sexología, cuando médicos como Richard von Krafft-Ebing produjeron nuevos conocimientos expertos sobre la sexualidad humana y sobre la conducta marcada por el género (Halberstam, 2018, p. 24).

En este orden de ideas, Halberstam propone el término *trans** como categoría estratégica para desmarcarse de las pretensiones de diagnóstico de categorías como *transexual* que suelen ir acompañadas de los prefijos *hombre* o *mujer* y que parten de concepciones binarias. A su vez, este término elimina la idea de que el tránsito tiene un destino o un destino final, y abre las posibilidades para experimentar los cambios en la identidad de género sin la necesidad de clasificar esos cambios o de predecirlos. Esta propuesta surge en un momento de la historia en el que las personas *trans** están alcanzando, en ciertos espacios de la sociedad, una mayor longevidad, lo cual reclama pensarse la variabilidad del género a lo largo de la vida:

Reconocemos que, en esta era de mayor longevidad, la experiencia y el significado de la corporalidad de género, del sexo y del placer pueden cambiar radicalmente con el tiempo; por ello *Trans**⁴ diferencia la ambigüedad de género en la infancia de la que se da en la crisis de la adolescencia en lo relativo a la corporalidad, y de problemáticas *trans** relacionadas con la crianza, tener hijos e hijas, envejecer, e incluso morir (Halberstam, 2018, p. 37).

Estas formas estratégicas de nombrar el género permiten otorgarle a lxs sujetxs la posibilidad de elegir cómo narrar su relato, desde qué lugar pararse y cómo ser reconocidxs. De este modo, mi interés por el término *trans** recae en su disposición para acercarse a las experiencias de vida travestis desde la complejidad y variabilidad que las caracterizan, y no desde el concepto diagnóstico de una realidad prediscursiva de la transexualidad.

En este orden de ideas, la mirada queer que elaboran Preciado y Halberstam presenta una teoría que busca encajar en la vida, aún sabiendo que va a desencajarse frente a una realidad profundamente móvil, cambiante y diversa. Sus propuestas reconocen la necesidad de una teoría en reformulación permanente, sin categorías fijas, sensibles ante la contingencia de la vida humana; una teoría que se actualiza para intentar alcanzar la riqueza de ese movimiento constante.

De este modo, el uso del lenguaje que propongo en este documento no busca imponer una nueva forma *correcta* del nombrar a la diferencia, al mundo. Por el contrario, es una sugerencia,

⁴ Hace referencia a su libro *Trans** en el cual explora la potencialidad del término *trans**.

una invitación a desconfiar de nuestras suposiciones siempre cisgeneristas, nuestros imaginarios patriarcales y binarios que nos aseguran que el universal masculino contiene el femenino y que el apellido siempre es más relevante que el nombre; suposiciones binarias sobre el destino de un tránsito, sobre la existencia de un destino, sobre el diagnóstico médico y clasificatorio del género en el español. Así, aunque decido utilizar los términos *trans** y *travesti* para esta investigación, no encontrarán aquí una coherencia o fórmula en el nombrar, un modelo seguido al pie de la letra, sino diferentes sugerencias para cuestionar las formas en las que el lenguaje sigue construyendo realidades. Desde el uso de lenguajes considerados externos a la academia, quiero incomodar los procedimientos cognitivos del nombrar como certeza y abrir las posibilidades para entender el lenguaje desde su dimensión situada, política y cotidiana, y no como universal, atemporal y científico.

Como plantea val flores al hablar de los modos fugitivos de hacer teoría,

La teoría ya no es propiedad privada de la academia ni su autoridad monopólica, sino un campo de acción corporal que puede producir excitación imaginativa, gramáticas afectivas del desorden y comunidades de (des)pertenencia con identidades abiertas a la reinención, sin reclamar patrullajes de fronteras porque su potencia de vida se cultiva en el entre como experiencia del umbral [...] Porque los modos de hacer teoría son en definitiva modos de relación con y entre los cuerpos, las palabras, los afectos, las imágenes, los contextos (flores, 2021, pp. 43-44).

En este sentido, la teoría disidente que aquí retomo para tejer esta investigación busca dar herramientas para *hacer de la normalidad un problema histórico* (Ibíd.), a la vez que posiciona las tensiones, incoherencias y dificultades de hacer teoría con lxs cuerpxs, con la propia historia y con las emociones. Me vuelco sobre la teoría queer desde la mirada travesti latinoamericana para abortar las divisiones binarias entre hombre/mujer, cuerpo/mente, razón/emoción, investigador/objeto de estudio, academia/sociedad, norte/sur, y proponer otras aristas de la decolonialidad del saber. Estas apuestas, más allá de aportar certezas sobre los discursos fundantes de la teoría queer, buscan poner sobre la mesa las tensiones propias de construir teoría desde y con lxs cuerpxs. Una teoría que entienda la producción del conocimiento como un medio para transformar realidades que exigen a gritos su derecho a reinventarse, y no solamente como un bien en sí mismo. Así, antes que respuestas, estas teorías nos permiten hacernos preguntas, algunas que plantea val flores y que quisiera retomar para acompañar la lectura de esta investigación:

[...] ¿qué residuos tiene la hechura de una teoría por fuera de la academia, pero robando cosas de ella?, ¿cómo se hace una calle o un piquete en la teoría?, ¿qué experiencia erótica vivimos en el hacer teórico?, ¿qué callejos teóricos atraviesan nuestras prácticas políticas y artísticas?, ¿cómo una práctica artística (des)compone una práctica teórica? (Ibíd., pp. 43-44).

Antes de continuar, considero pertinente hacer explícitas algunas tensiones y desencuentros entre los espacios de activismo travesti y algunos de los planteamientos de la teoría queer. Más allá de hacer una crítica decolonial a la *importación* de una teoría que nace en el norte global y que, por el propio contexto en el que surge, encuentra profundas diferencias con las condiciones de vida y existencia de las travestis y maricas de América Latina (Falconí-Trávez et al., 2016); los movimientos y posturas travestis se han consolidado y siguen consolidando en torno a la identidad como un punto clave en el agenciamiento político de dicho colectivo. A este respecto, las propuestas de des-categorización y des-identificación que propone la teoría queer entran en tensión con la necesidad de reivindicar y defender la identidad travesti como elemento central en la lucha por su derecho a existir.

Sin desconocer estas tensiones y desencuentros, me interesó en esta investigación tejer nuevos puntos de encuentro entre ambas posturas desde la encarnación que la Red Comunitaria Trans hace de la postura travesti como lugar de enunciación político, donde, aunque el motor y centro de su proceso son las identidades travestis, trans* y mariconas, la construcción de una colectividad políticamente activa y comprometida se construye en *red* con actores muy diversos, y buscando la articulación con distintas luchas sociales en el país. En este sentido, esta invitación a la organización política trasciende los reconocimientos identitarios y hace eco de las *multitudes queer* de Paul Preciado (2003), presentando posibilidades de articulación que desmantelan las divisiones identitarias que han configurado la organización política en las últimas décadas. Así, plantean en su accionar comunitario nuevas formas de organización política que permiten trascender la idea de *lx aliadx* como única categoría articuladora.

1.3.4 La experiencia educativa

Para abordar la falta de oportunidades educativas y laborales reales para las travestis que habitan el barrio Santafé, quise preguntarme por las experiencias educativas de las mujeres trans* y no sólo por las políticas institucionales, los avances jurídicos o los debates políticos respecto a este tema. Tomando en cuenta que estas existencias suceden en su mayoría *al borde* la sociedad y el Estado, acercarme a las experiencias educativas de las travestis del Santafé no puede limitarse a preguntar por su experiencia en el acceso a la educación formal, de la que generalmente suelen ser excluidas a edades muy tempranas⁵. De este modo, al preguntarme por las experiencias educativas de las mujeres trans* me interesa entender qué experiencias han sido educativas para ellas, cuáles han considerado valiosas y por qué, cuáles recuerdan con cariño, quisieran repetir o replicar, y qué papel juegan esas experiencias vistas desde el presente.

Con este objetivo, retomo el concepto de experiencia educativa de John Dewey (2010), pues trasciende la división entre educación formal, no formal e informal, para centrarse en la

⁵ Este aspecto se profundiza en los hallazgos de la investigación, en los capítulos 2 y 3.

experiencia educativa en sí, y los elementos que permiten caracterizarla como tal. Para Dewey la experiencia

no es, a la manera de los empiristas británicos, simplemente lo percibido por los sentidos, como tampoco tendría la acepción que se le da en el lenguaje común, de ‘todo aquello que nos sucede’. Para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. [...] [L]a experiencia, más que un evento aislado, sería una relación entre el presente y el futuro, y una transacción en el Yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman [...] (Dewey, 2010, p. 38).

En este sentido, Dewey centra su atención en las experiencias a partir de su relación con el contexto en el cual viven las personas que participan del proceso educativo; así como de las relaciones con otras individu@s y consigo mism@s. Esta mirada me permite preguntarme por las experiencias educativas que surgen al margen de las instituciones de educación formal, como lo son las experiencias de educación comunitaria que dan vida a esta investigación, así como por el papel de las relaciones con las personas y los territorios en los que éstas tuvieron lugar.

Para analizar dichas experiencias, Dewey se centra en los impactos en el tiempo, en su capacidad de fomentar el desarrollo de lxs individu@s y sus habilidades para enfrentar la vida a futuro:

Lo fundamental no reside en sus efectos en el presente, sino sus efectos en el tiempo, es decir, el incremento de sus capacidad de dirigir el curso de futuras experiencias[...] (Ibíd., p. 73).

A partir del criterio de *continuidad* y el carácter *interactivo* de la experiencia, Dewey analiza las experiencias como educativas o antieducativas, en su capacidad de promover un crecimiento hacia nuevas direcciones, permitiendo a lxs individu@s desenvolverse en situaciones que no habrían experimentado anteriormente. Así, a una experiencia no la hace educativa que ocurra en el marco de un colegio o en un ejercicio pedagógico, estas experiencias pueden muy bien ser experiencias antieducativas.

“¿Cómo saber entonces, si una experiencia es educativa o no lo es?” se pregunta Javier Sáenz en el prólogo que hace al la traducción del libro de Dewey de la editorial Biblioteca Nueva: “la respuesta es típicamente pragmática: por la observación cuidadosa del tipo de efectos que tiene sobre los alumnos, esto es por el tipo de alumnos que está produciendo” (Ibíd., p. 38). A este respecto, cabe preguntarse, a partir de las historias de vida de las mujeres trans* que participaron en esta investigación, por el tipo de alumnx@s que el colegio produce, tanto para quienes culminan su estudios sin mucho problema, como para quienes son expulsadxs, abandonan, o no logran responder a las exigencias de los procesos educativos que allí tienen lugar.

Estos criterios que Dewey plantea, aunque no representan una camisa de fuerza ni una guía para clasificar las experiencias educativas de quienes participaron en esta investigación, sí son herramientas útiles para problematizar los criterios bajo los cuales se lee lo educativo y el valor de los procesos de educación. Esta pregunta por la experiencia y su carácter educativo o no, permite problematizar las formas en las que se concibe el carácter educativo de una experiencia, una metodología o una pedagogía, y romper con la mirada que privilegia la intención de quien enseña; romper con los universalismos que ven en el colegio y la universidad la posibilidad de homogeneizar los procesos de educación. Para terminar, quisiera retomar –como he venido haciendo–, una pregunta que Dewey plantea sobre las experiencias educativas en la escuela tradicional:

¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten? (Ibíd., p. 90).

1.3.5 El cuerpo-territorio de los feminismos indígenas latinoamericanos

Partiendo de la necesidad de situar esta investigación y las miradas que acá convergen en este sur, en la frontera, en el margen, en el borde; de reconocer lo similar y lo distinto entre los territorios que nos componen; de tener presentes las materialidades históricas, y por lo tanto, geográficas que nos configuran; de no obviar el lugar donde realmente todo ocurre, donde está la vida: lxs cuerpxs y los territorios que ellxs son y habitan; partiendo de esa necesidad me acerco inevitablemente a los feminismos indígenas latinoamericanos y al concepto de *cuerpo-territorio* que proponen.

Las perspectivas feministas han pensado, sentido y vivido en lxs cuerpxs de variadas maneras. Si bien aquí no quiero centrarme en los detalles de las distintas corrientes, me interesa poner de manifiesto el recorrido desde la comprensión de lxs cuerpxs como carga, profundamente occidental, hasta las nociones de las feministas comunitarias de *Abya Yala* para quienes lxs cuerpxs no sólo no son una carga, sino que suponen una relación profunda con el territorio, la cual se hace explícita principalmente en la noción de *cuerpo-territorio*.

Es dentro de esta noción de unx cuerpx conectadx con el territorio y que *es territorio*, que lxs cuerpxs ya no son pensadx como totalmente encerradx bajo la piel, sino como capaces de conectarse con otrxs, un lugar material y no ideal, un espacio geográfico y concreto. A este respecto, las mujeres aymaras y xinkas

plasman categorías interpretativas propias, como la de ‘territorio cuerpo’, que implica el primer territorio cuerpo de las mujeres indígenas en una acción de recuperación y defensa, ese territorio expropiado por los patriarcados y pactados doblemente para sostenerlos, un territorio con memoria corporal y memoria histórica, por lo tanto el primer lugar de enunciación, el lugar para ser sanado, emancipado, liberado, el lugar para recuperar y reivindicar la alegría (Gargallo Celentani, 2012, p. 153).

Esta forma de entender lxs cuerpxs y los territorios puede encontrarse en diferentes manifestaciones de los feminismos indígenas latinoamericanos, y cuyos planteamientos Franscesca Gargallo compila en el libro *Feminismos desde Abya Yala, Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América* (2012). Los feminismos comunitarios⁶, particularmente en sus expresiones en Bolivia y Guatemala, han pensado el *cuerpo-territorio* o *territorio cuerpo-tierra* en una conexión profunda; se trata de unx cuerpx que no es totalmente individualizado –como lo es a menudo lx cuerpx occidental–, que se mantiene en relación con la comunidad y en relación con el entorno; es decir, que es a su vez unx cuerpx colectivx y unx cuerpx individual.

Si bien reconozco las distancias entre los feminismos indígenas latinoamericanos y las miradas travesti-queer que he propuesto como lente para leer esta investigación, me interesa explorar la potencia de este concepto para leer las relaciones complejas que las travestis del barrio Santafé construyen en relación con un territorio y unxs cuerpxs por los que han históricamente luchado para poder habitar. De este modo, y aunque no es el propósito de esta investigación, el uso de este concepto para abordar esta problemática pueda brindar luces sobre las similitudes y puntos de encuentro en la manera cómo se han organizado unas y otras para encarnar sus luchas desde sus cuerpxs-territorios colectivxs.

En este sentido, el concepto de *cuerpo-territorio* me ayuda a leer las experiencia educativas de las mujeres trans* que habitan el Santafé y que surgen en medio de, y en relación con el barrio, con sus cuerpxs como primer territorio que habitan y como único que territorio que muchas veces les es posible habitar, con lxs cuerpxs colectivxs de los hacen parte o de lxs que han sido excluidas. A su vez, las consideraciones que desde estos feminismos se plantean otorgan herramientas para analizar las formas en las que se construye y comprende la comunidad travesti del Santafé, en tanto cuerpx colectivo y territorio-cuerpx. De este modo, evidencia la relación bidireccional entre lxs cuerpxs y los territorios, y cómo estas interacciones transforman a unxs y otrxs; permite así trascender los límites de lo individual –de la piel y de la idea del individuo–, para acercarse a los entrelazamientos tentaculares de un pensar y vivir simbiótico entre lxs cuerpxs y los territorios.

⁶ Las mujeres aymaras y xinkas y sus planteamientos feministas, no se reconocen desde la idea del *feminismo indígena* y proponen reconocerse bajo el *feminismo comunitario*, pues construyen los conceptos de *cuerpo-territorio* y *territorio cuerpo-tierra* en profunda conexión con sus identidades étnicas: “como el lugar de enunciación para la construcción del feminismo comunitario, en tanto identidad política” (Gargallo Celentani, 2012, p. 114)

1.4 Presentación de los capítulos

Este documento es uno de los resultados del proceso colectivo de investigación que he descrito en páginas anteriores, y que organizo en cinco capítulos. En el capítulo *¿Quiénes son las mujeres trans* que habitan el barrio Santafé?*, analizo los resultados de la encuesta de caracterización sociodemográfica con la que iniciamos esta investigación, a la luz de la revisión de antecedentes sobre investigaciones que se preguntan por las personas trans* en los espacios de educación formal en distintos países de Latinoamérica y el mundo. Este primer capítulo presenta un marco de referencia y un primer intento por hacer frente a la ausencia de datos oficiales sobre la población trans* en Colombia, que permita contextualizar los hallazgos de esta investigación.

Desde el capítulo 3 en adelante, la investigación está organizada a partir de los territorios que aparecieron una y otra vez en las historias de vida de las mujeres que participaron en esta investigación. Explorar las experiencias educativas que conmigo compartieron desde el entorno en el cual surgen y la relación que con ese entorno mantienen o mantuvieron, me permite dar cuenta de la relación viva y multidireccional que establecen entre lxs cuerpxs y el territorio: lxs cuerpxs son territorializadxs como lugar de resistencia de las travestis al sistema sexo/género, pero, a su vez, el territorio que habitan es corporeizado, hace parte de lxs cuerpxs e intenta moldearlxs: en unos casos para el encause y la corrección; en otros, es territorio corporeizado como lugar para la lucha y la resistencia, o porque evidencia la potencia política de sus cuerpxs encerradxs, castigadxs, criminalizadxs, donde se crean nuevas formas de resistir desde lxs cuerpxs. Así, los territorios que componen este documento, como también los capítulos, son el *colegio*, la *calle*, la *cárcel* y la *escuela comunitaria*.

En el capítulo 3, *Colegio*, comienzo por explorar algunos elementos centrales en la configuración de los colegios en Colombia, a partir de las experiencias que las mujeres con quienes trabajamos tuvieron en dichas instituciones y de algunos estudios e investigaciones sobre el lugar de la diferencia y la anormalidad en estos espacios. En un segundo momento, planteo un recorrido histórico por la configuración de las luchas políticas de las personas trans* en el país, así como de los cambios en la jurisprudencia, con un especial énfasis en las transformaciones al sistema educativo.

En el capítulo 4, *Calle*, exploro las experiencias educativas que surgen en las relaciones que las mujeres trans* del Santafé construyen entre ellas y con el barrio, así como con *la calle* como lugar de encuentro entre travestis. Para hacerlo, comienzo por reconstruir algunos elementos de la historia del Santafé y de la relación de las mujeres trans* con ese barrio y con la calle, para dar cuenta de los saberes y epistemologías propias que han permitido la construcción de una comunidad travesti en ese territorio. Luego, me acerco a algunos de los saberes de esa calle travesti para comprender las relaciones que sostienen, actualizan y permiten la transmisión de esos saberes, hoy configurados desde la Red Comunitaria Trans en escuela política para la defensa de la vida travesti.

En capítulo 5, *Cárcel*, me pregunto por la relación entre las travestis y la cárcel, como territorio recurrente en las historias de vida de muchas, y en los relatos sobre varias compañeras que han pasado por allí. A partir del proyecto de educación en la cárcel *Cuerpo en prisión, mentes en acción* y de las experiencias de tres mujeres que estuvieron privadas de la libertad en la cárcel La Picota de Bogotá, analizo el lugar de la educación formal dentro de las cárceles, así como las propuestas de educación comunitaria que las travestis construyen como estrategias para la juntanza, el autocuidado y la supervivencia.

El capítulo 6, *Escuela comunitaria*, parte del análisis de los procesos de educación comunitaria en el barrio de la Red Comunitaria Trans y el taller de confección El Olimpo para plantear algunos pilares que aporten al fortalecimiento de la escuela comunitaria trans* que se ha venido construyendo desde distintos procesos en el barrio. A su vez, este análisis se complementa con el texto ficcionado que construimos colectivamente a partir del taller de co-creación con el grupo de trabajo y las diez mujeres trans* con quienes iniciamos esta investigación. Finalmente, en las conclusiones, recojo los hallazgos y los aprendizajes que esta investigación quiere presentar ante una sociedad y un sistema educativo que se encuentran en profunda deuda con las personas trans* y sus posibilidades para la vida.

2. ¿Quiénes son las travestis que habitan el barrio Santafé?

Entre los diferentes retos que se enfrenta haciendo investigación con personas trans* en Colombia, he encontrado que uno de los más significativos es la imposibilidad de encontrar datos, información, registros históricos o actuales sobre esta población. Luego de realizar una revisión de investigaciones sobre personas trans* y educación en Colombia que pudiera enmarcar este proyecto en un campo de trabajo, puedo decir que muy poco se ha investigado en el país sobre educación y personas LGBTIQ+; tan sólo encontré dos investigaciones centradas en experiencias concretas de estudiantes y personal administrativo de algunas instituciones educativas, ambas tesis de maestría: 1) *Experiencia de la orientación sexual diversa y la identidad de género en la universidad como escenario de formación y desempeño laboral: Dos historias de vida en la Universidad de Ibagué* de Barreto (2019) y, 2) la investigación *Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones* de Porras Martínez (2019). Además, en el contexto colombiano la investigación se ha centrado en las personas LGBTIQ+ como un colectivo. Este enfoque, si bien parte de la comprensión de una similitud en las violencias que recaen sobre personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, corre el riesgo de construir relatos centrados en las experiencias más visibles, es decir, las de personas cisgénero LGB, dejando de lado la mirada de las personas trans y queer, así como las experiencias de vida diferenciadas.

Por otro lado, revisando fuentes de otros países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Paraguay, Sudáfrica y Argentina, encontré un mayor número y variedad de investigaciones sobre educación y personas LGBTIQ+, varias de las cuales estaban centradas en las personas trans* y sus experiencias educativas, como lo son: *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay* (Bareiro, 2016); *The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey* (Clark et al., 2014); *Rural School experiences of South African Gay and Transgender Youth* (Daniels et al., 2019), *Harsh Realities. The experience of transgender youth in our Nation's Schools* (Greytak et al., 2009), *La educación sexual del colectivo trans: Una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el prescripto en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina* (Grotz et al., 2016); *Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transsexualismo* (Hiller, 2005) y *Beyond Acceptance: Serving the needs of transgender students at a Women's colleges* (Freitas, 2017).

En su mayoría, estas son investigaciones a gran escala –a excepción de las investigaciones de Bareiro (2016), en Paraguay, y Hiller (2005), en Argentina– que buscan dar cuenta de un panorama general, a nivel nacional, sobre la situación de acceso y permanencia de personas trans* al sistema educativo. Dentro de los factores comunes en estas investigaciones se encuentra la dificultad para contar con datos base que permitan el rastreo de las personas trans*, y la contextualización de la muestra. Esta ausencia de información oficial, pero también de

investigaciones científicas que intenten llenar este vacío, es el fruto de sociedades y Estados que históricamente, y hasta el día de hoy, siguen sin reconocer las identidades, vidas, existencias y necesidades de las personas trans*. Este panorama es similar en Colombia para todas las personas de la disidencia sexual. Sin embargo, es necesario resaltar que, desde hace unos años, el reconocimiento de las orientaciones sexuales no hegemónicas ha avanzado; lo que permite que actualmente se cuenten con más datos, y se esté logrando, en diferentes ámbitos, el reconocimiento de la orientación sexual como una variable estadística relevante de la población.

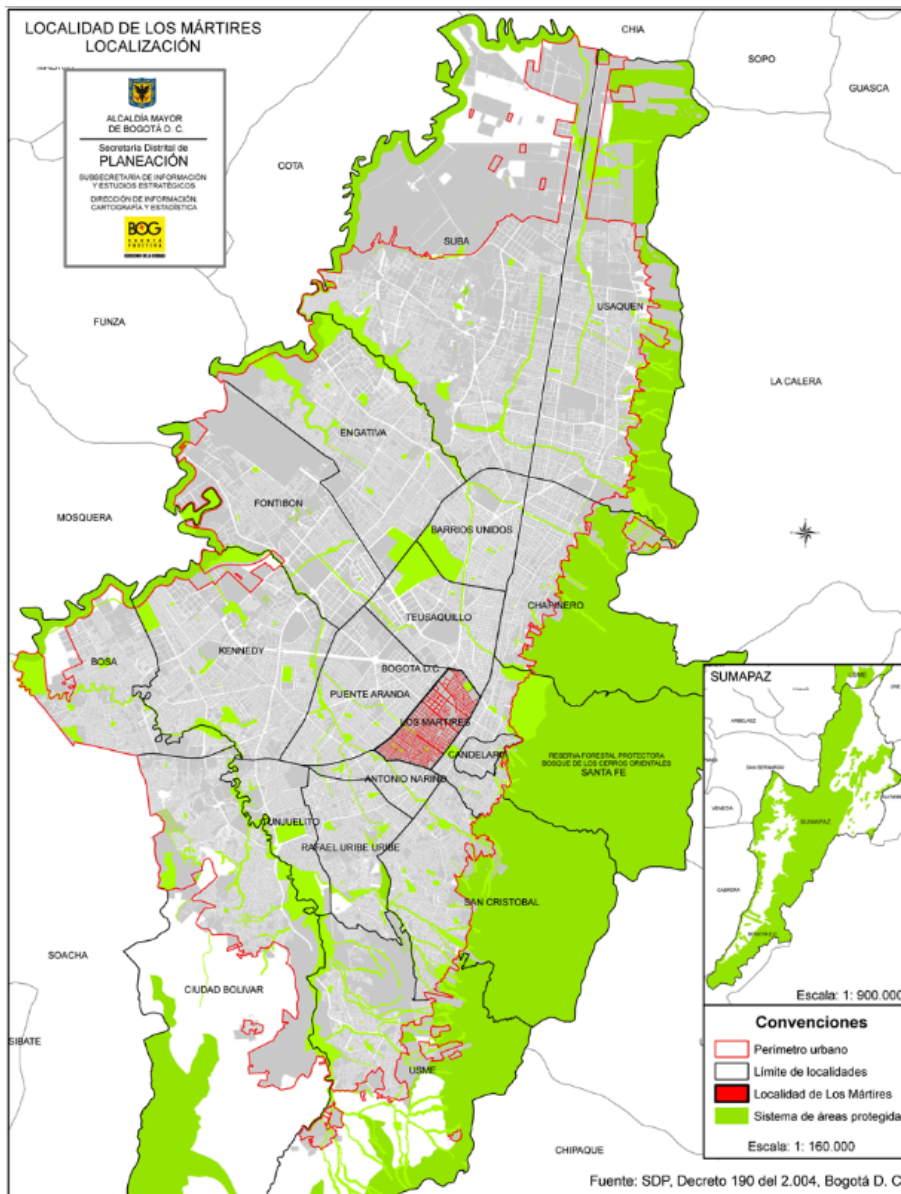
Sin embargo, para las personas trans* el borrado continúa. La identidad de género sigue sin ser considerada un criterio relevante a documentar, dando por hecho la coincidencia entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género de las personas. Estas suposiciones cisgeneristas invisibilizan la existencia de las personas trans* así como las necesidades diferenciales dentro del aglomerado poco uniforme de lo LGBTIQ+. Esta ausencia de datos imposibilita la formulación de políticas públicas y enfoques diferenciales en la atención, que se suma a una transfobia generalizada, dificultando y, en muchos casos, imposibilitando el acceso de las personas trans* a derechos y servicios básicos/vitales. De este modo, al no contar con un registro de cuántas personas trans* viven en Colombia, en qué condiciones, cuáles son sus necesidades, dificultades o características, siguen siendo invisibles ante el Estado.

Partiendo de esta situación, en esta investigación quisimos hacer frente a ese vacío y no simplemente prescindir de un contexto para hablar de realidades estadísticamente borradas e ignoradas. Quisimos enmarcar las experiencias educativas de las diez historias de vida, los grupos focales y las experiencias de educación comunitaria de la Red Comunitaria Trans y El Olimpo en un contexto más amplio que se acerque a esta realidad desde otro ángulo y aporte perspectivas complementarias para analizar algunas de las realidades generalizadas de las mujeres trans* que habitan el Santafé.

Este capítulo está estructurado a partir de los módulos temáticos de la encuesta de caracterización en los siguientes subtítulos: 1) El contexto, 2) La muestra, 3) Identidad y territorio, 4) Núcleo familiar, 5) Educación.

2.1 El contexto

El barrio Santafé, donde tiene lugar esta investigación, se encuentra ubicado en la localidad de Los Mártires, en el centro de Bogotá. Limita, al norte, con la localidad de Teusaquillo; al sur, con la localidad de Antonio Nariño; al oriente, con la localidad de Santa Fe, y al occidente, con la localidad de Puente Aranda. Tiene un área de 651 hectáreas, siendo la tercer localidad más pequeña de la ciudad (Secretaría de Planeación, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).



Mapa 1. Bogotá por localidades, Los Mártires

(Secretaría de Planeación, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009)

En su interior, hacia el costado nororiental de la localidad, se encuentra el barrio Santafé, entre las calles 26, hacia el norte, la calle 19, hacia el sur, entre la avenida Caracas, hacia el oriente, y los barrios La Florida y Samper Mendoza hacia el occidente. Tiene una extensión de cerca de 13 hectáreas (Ibíd., 2009).

Aunque en el capítulo 4 *Calle*, ahondaré en la historia del barrio, aquí me interesa nombrar un elemento central para enmarcar el análisis de la encuesta de caracterización sociodemográfica: la conformación en el año 2002 de la Zona de Alto Impacto (ZAI) en la parte oriental del barrio. Esta ZAI es un espacio delimitado para el ejercicio del trabajo sexual, ubicada entre la avenida Caracas y la carrera 17, entre las calles 19 y 24, situación que influye en el asentamiento de un gran número de travestis trabajadoras sexuales en el sector (Decreto 188 de 2002. Por el cual se modifica el Decreto 400 de 2001, en lo relativo a las condiciones de localización y funcionamiento de los establecimientos destinados al trabajo sexual y otras actividades ligadas, 2002).

Esta investigación, al igual que *Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transsexualismo* (Hiller, 2005), parte de un enfoque mixto y está basada en encuestas a partir de muestreos no aleatorios en barrios o sectores donde suelen reunirse las mujeres trans*, con un trabajo posterior en grupos focales y entrevistas a profundidad.

2.2 La población

Esta encuesta de caracterización sociodemográfica la aplicamos a 100 mujeres trans*, de las cuales analizo un total de 99, por una falla en el registro de la información. Así, el universo de análisis de esta caracterización es de 99 mujeres.

2.3 Identidad y territorio

i. Cómo se identifican

Si bien junto con el equipo de trabajo seleccionamos a 100 personas que reconocemos como *chicas trans**, nos interesó conocer cómo se autodenominan y reconocen las entrevistadas. La pregunta *¿Cuál es tu género?* no buscaba recolectar información para categorizar a las encuestadas en *x* o *y* identidad, pues es evidente por las interacciones entre ellas que estas expresiones no juegan un papel de exclusión o división. En este sentido, nos interesó conocer cómo se nombran y qué expresiones prefieren usar al encontrarse en una entrevista de este estilo. Estas fueron las palabras con las que se reconocieron:

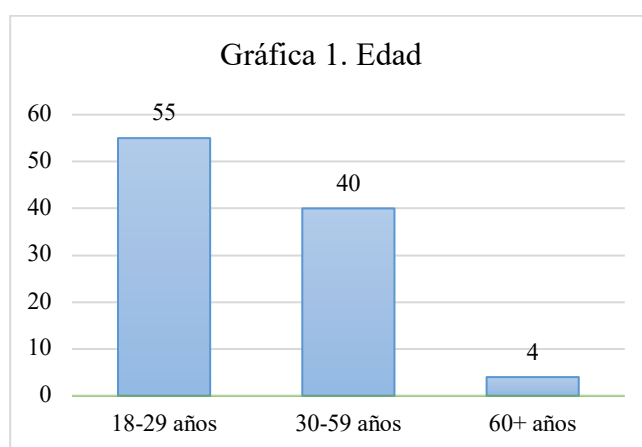
Tabla 1. Identidades de género

Tabla 1. Identidades de género
Chica
Femenina
Femenina trans

Marica
Mujer
Mujer trans
Trans
Transgénero
Travesti

ii. Edad

Las edades de las encuestadas oscilan entre los 18 y los 66, divididas de la siguiente manera: 55 mujeres se encuentran entre los 18 y los 29 años, 40 mujeres entre los 30 y los 59, y 4 mujeres tienen más de 60 años (ver gráfica 2).



Gráfica 1. Edad

Es importante analizar esta información tomando en cuenta que la expectativa de vida de las mujeres trans* en las Américas es de 35 años⁷, según informes sobre violencia hacia personas LGBTIQ+ de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Esta realidad se ve reflejada en una mayor presencia de mujeres trans* jóvenes que habitan el barrio –un 66,6% de las encuestadas tienen 35 años o menos–, frente a un menor número de mujeres trans* mayores.

Sin embargo, esta cifra también responde al hecho de que, como analizo más adelante, la actividad económica de la mayoría de las travestis que habitan el barrio es el trabajo sexual. Lo anterior se relaciona con su edad, pues ejercer el trabajo sexual se dificulta con el aumento de la edad, principalmente después de los 50 años. Algunas dificultades son recibir una remuneración mucho menor que las chicas jóvenes por el mismo trabajo, tener un menor número de clientes –en algunos casos, incluso pasar días sin conseguir uno– además de las condiciones de salud para hacer frente a un trabajo exigente físicamente, muchas veces ejercido

⁷ “Tal como lo señaló en su informe sobre violencia contra personas LGBTI, la Comisión es consciente del alarmante cuadro de situación que implica el hecho de que, en varios países de la región, las mujeres trans tengan un promedio de vida que ronda los 35 años. Congruentemente, la información recolectada por la CIDH entre 2013 y 2014, arrojó como resultado que el 80% de las personas trans asesinadas durante un período de 15 meses tenía 35 años de edad o menos.” (REDESCA, 2020, pp. 51, párrafo 107)

en la calle, que implica el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas de manera recurrente. Esto, sumado a la expectativa de vida de las mujeres trans* en la región, podría explicar una menor presencia de mujeres mayores de 50 en el barrio Santafé.

iii. Lugar de vivienda

Si bien esta investigación se centra en travestis que *habitan* el barrio Santafé, este habitar hace referencia al hecho de frecuentar, vivir o trabajar en el barrio. Por lo tanto, las preguntas *¿En qué localidad vives?* y *¿En qué barrio vives?* buscaron comprender la forma en la que las encuestadas se relacionan con el territorio en el cual se desarrolla esta investigación, ya sea porque residen en él, trabajan allí, o frecuentan el barrio como territorio que compone sus cotidianidades.

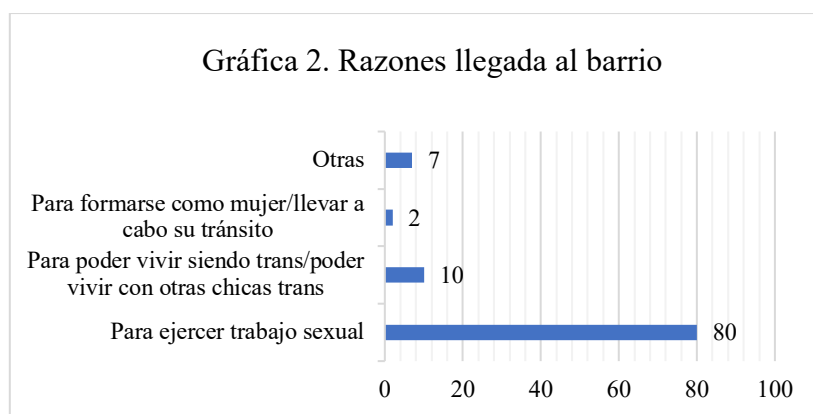
El 83,8% de las chicas residen en la localidad de Los Mártires (83), de las cuales solamente una (1) no vive en el barrio Santafé, sino en el Samper Mendoza, barrio aledaño hacia el occidente del Santafé. El otro 16,1% de las entrevistadas residen en las localidades de Bosa (1), Chapinero (1), Ciudad Bolívar (1), Fontibón (2), Kennedy (3), Puente Aranda (1), San Cristóbal (2), Santafé (3), Suba (1) y Tunjuelito (1).

iv. Lugar de origen y migración

Las encuestadas son todas latinoamericanas, 82 provenientes de Colombia, 16 de Venezuela y una (1) de Ecuador. En cuanto a las mujeres colombianas, 31 son de Bogotá, el 13 de Valle del Cauca y el 44 provenientes de los departamentos de Amazonas (5), Antioquia (1), Arauca (1), Atlántico (1), Bolívar (1), Boyacá (1), Caldas (3), Cesar (1), Córdoba (1), Cundinamarca, (4), Huila (6), Magdalena (3), Meta, (3), Nariño (1), Norte de Santander (4), Risaralda (1), Santander (3), Sucre (1) y Tolima (5), para un total de 21 departamentos. Por otro lado, las 16 chicas venezolanas provienen de 8 estados de Venezuela: Aragua (1), Barinas (2), Carabobo (3), Caracas (3), Lara (4), Portuguesa (1), Sucre (1) y Trujillo (1).

Esto da cuenta de la diversidad de procedencias de las travestis que habitan el barrio y genera la pregunta *¿por qué travestis de tan diversos lugares convergen en un mismo barrio del centro de Bogotá?* Para intentar responder a esta pregunta, nos interesó conocer las razones para haber llegado al Santafé.

Como ilustra la Gráfica 2, 80 de las 99 mujeres entrevistadas respondieron haber llegado al barrio por el interés/la necesidad de ejercer el trabajo sexual; diez (10) respondieron haber llegado para poder vivir siendo trans* y poder convivir con otras chicas trans*; dos (2) para hacer su tránsito, y siete (7) dieron otras razones.



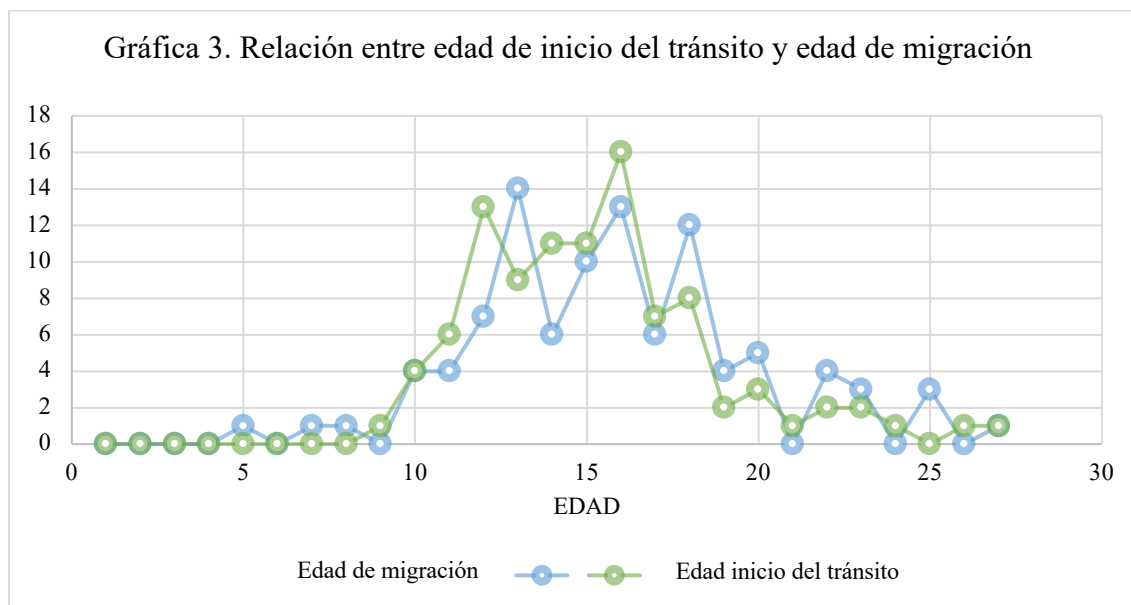
Gráfica 2. Razones llegada al barrio

Al ser el Santafé una de las zonas más importantes de trabajo sexual de Bogotá, así como la primera Zona de Alto Impacto del país, hay una alta concentración en el barrio de negocios que dedicados a la oferta de servicios relacionados con el trabajo sexual (moteles, habitaciones, tiendas de ropa para el puteo, droguerías, bares, prostíbulos, entre otros), así como personas que ejercen el trabajo sexual con independencia de estos negocios. En ese sentido, se puede afirmar que el alto porcentaje de mujeres trans* que residen y habitan el barrio Santafé se relaciona con una mayor facilidad para ejercer el trabajo sexual en la zona, en comparación con otros barrios y ciudades, donde es una actividad perseguida y criminalizada.

Adicionalmente, el 10,1% de las chicas afirmaron haber llegado al Santafé para poder *vivir siendo trans* y para convivir con otras chicas trans*. Esto, da cuenta de la relación que las travestis han generado con dicho territorio y de cómo se buscan entre ellas por diversas razones: para hacer su tránsito con guía y acompañamiento de otras, para convivir con otras chicas trans* o en un espacio *seguro* por la presencia de varias chicas trans*, para aprender sobre y poder ejercer el trabajo sexual, entre otras.

Ahondar sobre las razones por las cuales las encuestadas llegaron a habitar el Santafé permite dar cuenta de las posibilidades de vida que el barrio ofrece para las travestis y que no encuentran en otros territorios, como la posibilidad de llevar a cabo su tránsito en compañía de otras chicas trans* o de ejercer el trabajo sexual sin ser perseguidas y criminalizadas. A este respecto, nos interesó preguntar por la edad en la cual migraron de sus lugares de origen, así como por la edad en la cual iniciaron el tránsito y la edad en la cual llegaron al barrio, y con ello poder explorar una posible relación entre estos tres factores.

Como se puede ver en la Gráfica 3 que muestra las respuestas comparadas a las preguntas *¿A qué edad empezaste tu tránsito?* y *¿Qué edad tenías cuando migraste de tu lugar de origen?*, hay un comportamiento similar de los datos de estas dos preguntas. El 44,4% empezó el tránsito entre los 12 y los 16 años y el 15,1% entre los 17 y los 18 años. Respecto a la edad en la que migraron, el 44,4% migró entre los 13 y los 16 años, y el 19,1% entre los 17 (7%) y los 18 años (12%).



Gráfica 3. Relación entre edad de inicio del tránsito y edad de migración

Al hacer un análisis comparado de las gráficas, se puede ver algunas similitudes como los picos -12 y 16 años para la edad del tránsito y 13 y 16 años para la edad de migración- y la forma misma de la gráfica. Esto permite preguntarse por la correlación entre ambas variables –edad de inicio del tránsito y edad de migración-. Para profundizar sobre esta posible correlación, preguntamos a las encuestadas por las razones para migrar.

Un 34,3% dan como razón para migrar de su lugar de origen el maltrato, la discriminación y la violencia en múltiples ámbitos (familiar, escolar, social/generalizado) con motivo de su orientación sexual/identidad de género, o como varias lo nombran, su *condición sexual*. Esto nos acerca a las formas en las que algunas de las encuestadas comprenden su experiencia de migración, y la relacionan con otros elementos de su vida como las violencias vividas en el proceso de construcción de su identidad de género. Adicionalmente, un 18,1% de las chicas afirma haber migrado para poder hacer su tránsito y poder ser trans* libremente, y un 19,1% afirma haber migrado en busca de oportunidades laborales y educativas. De aquellas mujeres que no son de Bogotá (73), el 49% contó haber migrado hacia la ciudad con una amiga trans*.

Al analizar las edades en las cuales migraron y la fecha de nacimiento, se puede evidenciar que 63% de quienes migraron siendo menor de 15 años son actualmente mayores de 30. Esto permite preguntarse por las transformaciones generacionales en las condiciones de vida de las adolescentes trans*, y por qué pareciera que, en la mayoría de los casos, se ha retrasado un par de años la edad en la que migran de sus hogares/lugares de origen.

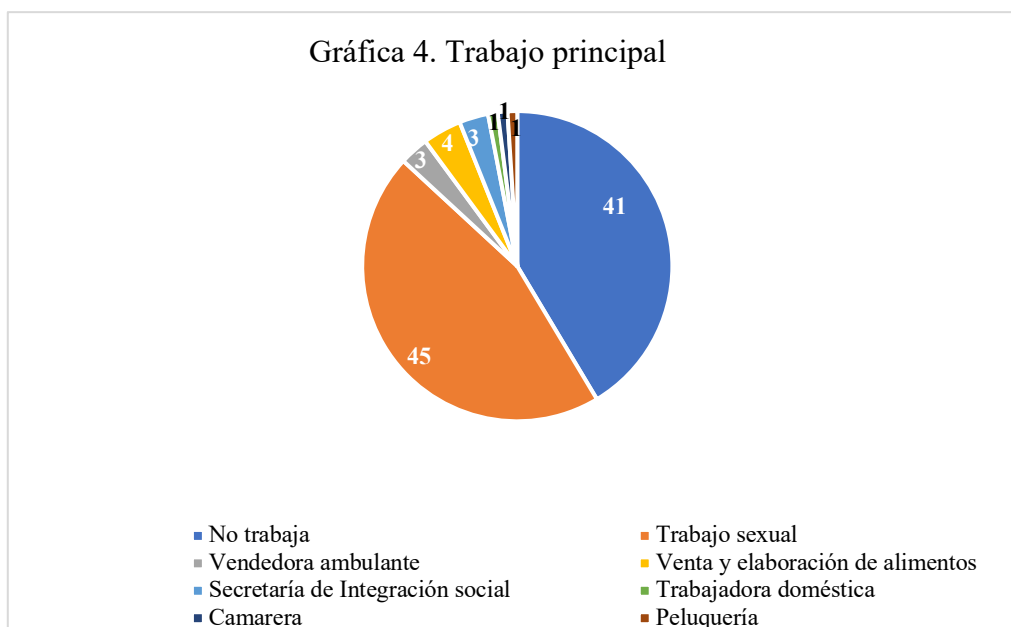
Por otra parte, es importante resaltar que, de las 16 mujeres provenientes de Venezuela, 8 afirman haber migrado de su lugar de origen por la situación económica y política del país. Este punto da cuenta de un elemento central en la realidad social y política de Colombia: la

migración venezolana, que, a fecha de agosto 2023, reporta más de 2.875.743 de venezolanxs asentadxs en territorio colombiano, en su gran mayoría forzadxs a desplazarse de su país de origen por las condiciones políticas, económicas y humanas que se viven en Venezuela actualmente (El Espectador, 2023). A su vez, es necesario resaltar el aumento de las personas migrantes venezolanas que se dedican al trabajo sexual y al *sexo por supervivencia* en el país (Aid for Aids, 2022), así como el gran volumen de casos de explotación sexual en adultxs, niñxs y adolescentes, algunos de los cuales han tenido lugar en el barrio Santafé (El Universal, 2023).

v. Trabajo y oficios

Al preguntarles *¿Tienes trabajo?* el 70,7% respondió “no”, y el 30,3% “sí”. Al preguntarles *¿En qué trabajas?* el 41,4% respondió no trabajar, el 46,4% ejerce trabajo sexual como su actividad económica principal, el 3,3% trabaja en venta ambulante, el 4,4% en venta y elaboración de alimentos, 3,3% trabaja en la Secretaría de Integración Social del Distrito, 1,1% en peluquería, 1,1% en trabajo doméstico y 1,1% como camarera, como se puede observar en la gráfica 4.

Sin embargo, al preguntarles si tenían otras actividades económicas, el 41,4% de quienes dijeron no trabajar, afirmó ejercer trabajo sexual actualmente, aunque no lo reconocen como su actividad económica principal, ni como un *trabajo*. Algo similar ocurrió con dos mujeres, una dedicada a la venta ambulante y otra al trabajo doméstico, al no considerarlo un *trabajo*, aunque sí una actividad económica.



Gráfica 4. Trabajo principal

Al unificar las cifras, el 60% de las encuestadas ejercen el trabajo sexual como una de sus dos actividades económicas principales, lo cual puede dar razón de su presencia y permanencia en el barrio Santafé. A su vez, al preguntarle a la totalidad de las encuestadas si ejercían trabajo

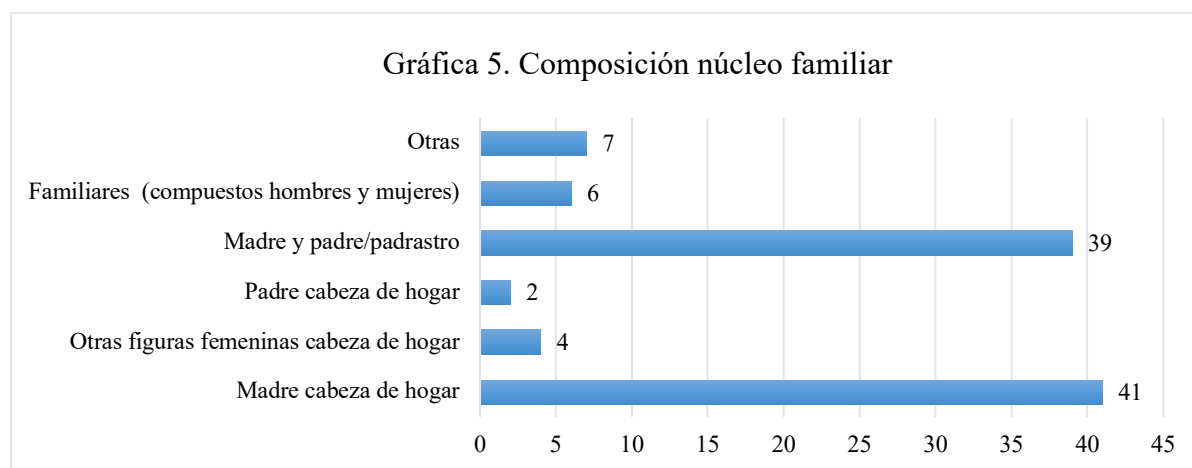
sexual de manera regular, el 97% respondió que sí, aunque esto no se refleje de entrada al preguntar específicamente por *trabajo*.

Estas variaciones en las respuestas de las encuestadas pueden dar cuenta de dos elementos. En primer lugar, pueden ser el indicio de un problema en la forma en la que se formuló la pregunta al no diferenciar entre *trabajo* y *actividad económica*. En segundo lugar, estas variaciones en las respuestas pueden dar cuenta de una comprensión diferenciada entre el trabajo formal y el trabajo informal, tal como la venta ambulante y el trabajo sexual, que afectan de alguna manera el reconocimiento por parte de las encuestadas de las actividades económicas que realizan como *trabajo*.

2.4 Núcleo familiar

vi. Composición del núcleo familiar

Tomando en cuenta la importancia de conocer algunos aspectos de los entornos en los cuales crecieron para entender las posiciones socioeconómicas que ocupan hoy, nos interesó conocer la composición del núcleo familiar en el que vivieron su infancia y/o adolescencia. Como se puede ver en la Gráfica 5, 41 de las 99 mujeres respondieron haber crecido en un hogar con madre cabeza de familia, 4 con un hogar con mujer cabeza de familia diferente a la madre (abuelas, tías), 39 afirman haber crecido en un hogar con madre y padre/padrastro, 2 con padre cabeza de hogar, 6 con otros familiares diferentes a lxs xadres en hogares de jefatura compartida, y 7 dieron otras respuestas como con amigas, solas o no quisieron responder la pregunta.



Gráfica 5. Composición núcleo familiar

En este punto quisiera tomar como referencia para el análisis las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) frente a la conformación de hogares en Colombia con fecha de 2022 (DANE, 2022). De un aproximado de 16 millones de hogares colombianos (16.046.000), el 19,9% corresponden a hogares monoparentales de jefatura

femenina –agrupando los nucleares y los amplios–, para un aproximado de 3.195.000 de hogares liderados por mujeres cabeza de familia. En este sentido, no es extraño encontrar en las respuestas de las encuestadas un alto porcentaje de hogares monoparentales de jefatura femenina. Sin embargo, vale la pena remarcar que, para esta encuesta, la cifra se duplica respecto al promedio nacional aproximado, para un total de 45% de mujeres trans* que crecieron en un hogar monoparental de jefatura femenina.

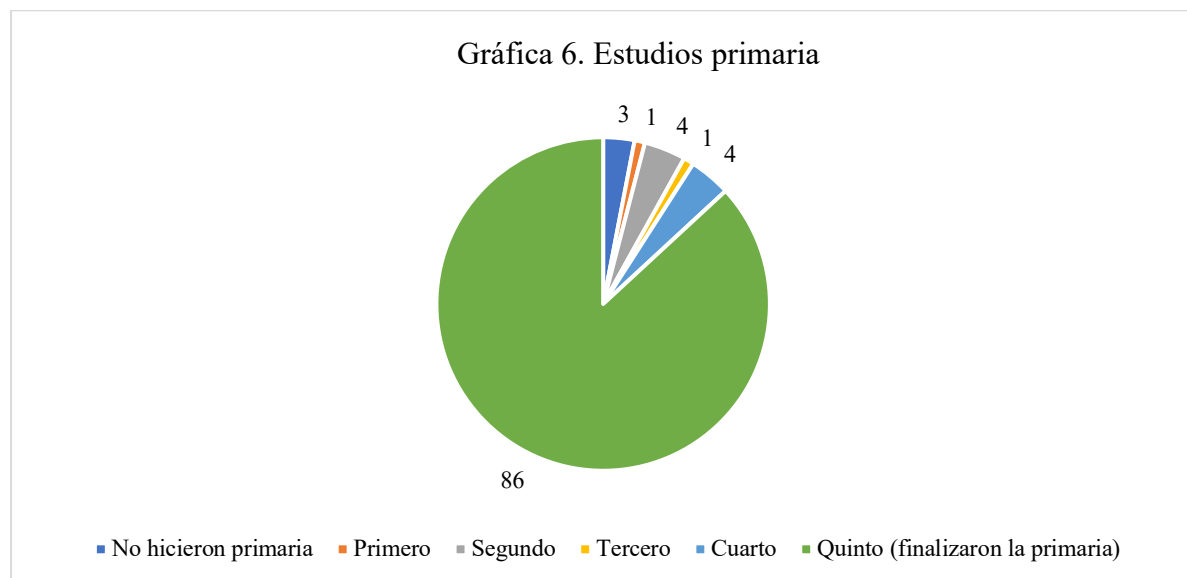
A su vez, el 79% de las encuestadas creció con hermanos y hermanas y el 13% convivió con otros familiares en el hogar además de madre/padre, como abuelxs, tíxs, sobrinxs y primxs.

2.5 Educación

En el eje de educación, las preguntas estuvieron pensadas para conocer el nivel de estudio alcanzado por las entrevistadas, así como el nivel de estudio alcanzado por las personas que componían su núcleo familiar. Además, buscaron brindar un contexto sobre sus intereses educativos y sus acercamientos a la educación comunitaria.

vii. Nivel de estudios encuestadas

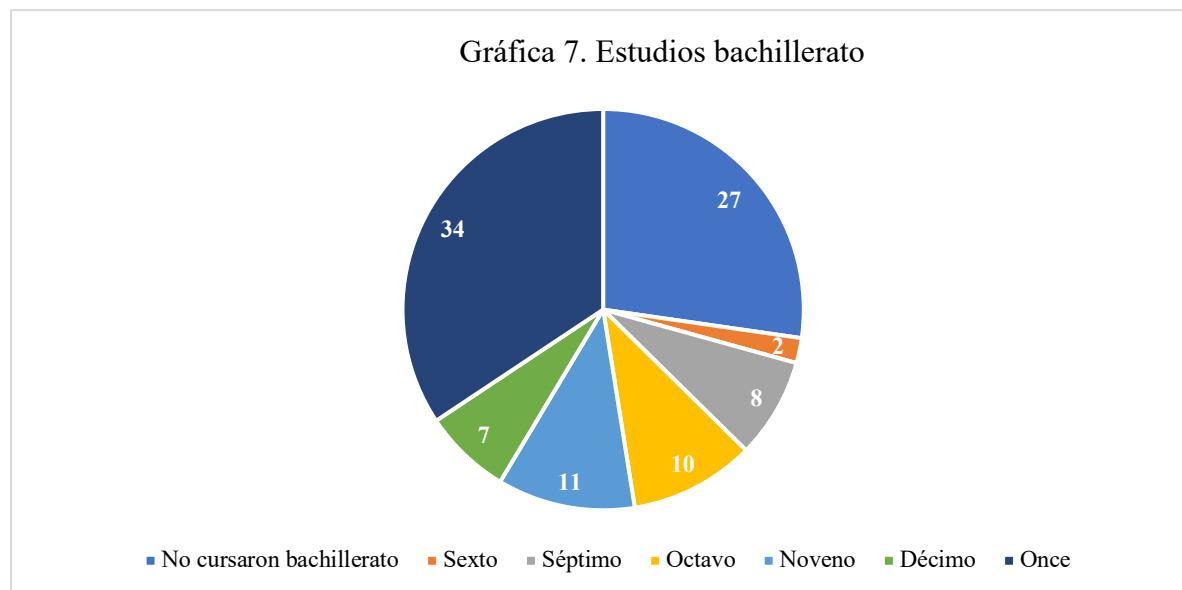
Para conocer el nivel de estudios alcanzado por las entrevistadas, dividimos la información en tres puntos: estudios de primaria, estudios de bachillerato y estudios universitarios. Como se puede ver en la Gráfica 6, el 87,8% de las encuestadas completaron la primaria y solo el 3,3% afirmó no haber finalizado ningún curso; el 4,4% completo hasta 4to de primaria, 1,1% hasta 3ero, 4,4% hasta 2do y 1,1% hasta 1ero.



Gráfica 6. Estudios primaria

Respecto a los estudios de bachillerato, el 34,3% culminó sus estudios, frente a un 86,8% que completó la primaria (gráfica 6). El 27,2% de las encuestadas no cursó bachillerato, en

comparación con un 3,3% que no cursó primaria (gráfica 6). El 11,1% alcanzaron noveno grado, 10,1% octavo, 8,8% séptimo, 7,7% décimo y 2,2% sexto grado.



Gráfica 7. Estudios bachillerato

De quienes sí cursaron el bachillerato (73,3%), el 47,9% culminó el sexto grado, el 52,05% tuvo algún motivo para no continuar con los estudios.

Preguntarse por la deserción escolar implica tomar en cuenta varios elementos del contexto que pueden influir en la decisión o necesidad de abandonar los estudios. Algunas de las razones pueden estar relacionadas con las condiciones económicas y materiales del núcleo familiar o con las costumbres y dinámicas del contexto, como puede ser una familia campesina, con un negocio familiar, etc. Sin embargo, en el caso de las personas trans*, y tomando como referente el análisis comparado de las preguntas *¿A qué edad migraste?*, *¿A qué edad empezaste el tránsito?* y *¿Por qué migraste?* que realicé en páginas anteriores, me parece relevante considerar la identidad de género como factor relevante para comprender la cifra de deserción escolar de las encuestadas.

Adicionalmente, entre quienes sí cursaron el bachillerato, incompleto o en su totalidad, el 11% desertaron de sus estudios en algún punto, pero los culminaron posteriormente, en la edad adulta. Si bien no contamos con la suficiente información para establecer una correlación entre la edad en la que iniciaron el tránsito y la deserción escolar, me interesa traer a colación algunas investigaciones que han trabajado la deserción escolar en personas LGBTIQ+ y personas trans* específicamente.

En la literatura revisada pude identificar cuatro temas que tratan lxs investigadores que abordan la deserción escolar. En primer lugar, se identifica que la deserción escolar no responde a una elección personal, sino a la necesidad de abandonar un espacio hostil. Como lo plantea Renata

Hiller en el texto *Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transexualismo* (Hiller, 2005) hay una relación directa entre la edad en la cual las personas trans asumen su identidad de género y el inicio de la discriminación:

Que gran parte de las experiencias de escolaridad de las travestis y transexuales estén atravesadas por situaciones de cambios de escuela, repeticiones de año y 'deserciones' o expulsiones, pone de relieve un determinado patrón sexual que la escuela supone universal. [...] El cuerpo de la universalidad, al cual las travestis en su infancia y adolescencia no se acomodan, determina los recorridos escolares frustrados y la experiencia temprana (tal vez la primera) de la discriminación (Hiller, 2005, pp. 96-97).

En este sentido, algunxs de lxs autorxs se niegan a hablar de deserción, pues ven el abandono escolar como consecuencia de una expulsión estructural de las personas trans* del sistema educativo. Tal como lo plantea Laura Bareiro en *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay*, esta expulsión se articula, de manera simultánea, con la expulsión de la familia y de otros espacios de la sociedad y tiene como detonante la edad en la cual las personas trans* comienzan su tránsito o hacen visibles para otrxs su identidad de género. De esta manera, las investigaciones de Bareiro y Hiller en Paraguay y Argentina concuerdan en que la *deserción* escolar responde a una exclusión estructural que no puede ser leída desde responsabilidades individuales de unx profesorx, estudiante o un colegio determinado, sino que hace parte del sistema educativo en sí, y se articula con la exclusión social hacia las personas trans*, representada de manera significativa en la exclusión o discriminación de la familia.

Por último, como lo plantean Emily A. Greytak, Joseph G. Kosciw y Elizabeth M. Diaz en *Harsh Realities*, este ambiente hostil que caracteriza el paso por el colegio para las personas trans tiene repercusiones directas en su rendimiento académico, su sentido de pertenencia en el colegio y la comunidad académica, así como con su relación con la educación y las instituciones educativas en general:

"A hostile school climate can have very negative repercussions on transgender students' ability to succeed in school – a high incidence of harassment was related to increased absenteeism, decreased educational aspirations, and lower academic performance"⁸ (Greytak et al., 2009, p. 11).

Ante este panorama, no es extraño que un 65% de las encuestadas no haya cursado o culminado sus estudios de primaria y bachillerato; aunque no podamos asegurar que esto se debe exclusiva o necesariamente a su identidad de género. Sin embargo, retomando las razones que las

⁸ "Un clima escolar hostil puede tener repercusiones muy negativas en la capacidad de lxs estudiantes transgénero para tener éxito en la escuela; una alta incidencia de acoso se relacionó con un mayor ausentismo, una disminución de las aspiraciones educativas y un rendimiento académico más bajo". Traducción propia

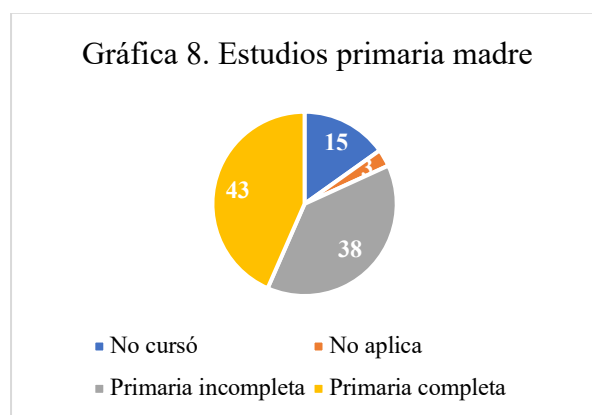
encuestadas dieron para migrar –un 34% dan como razón para migrar el maltrato, la discriminación y la violencia en múltiples ámbitos (familiar, escolar, social/generalizado) con motivo de su orientación sexual/identidad de género y un 18% afirman haber migrado para poder hacer su tránsito y poder ser trans* *libremente*– es probable que la identidad de género tenga una relación directa con la deserción escolar y, en algunos casos, con la imposibilidad de retomar los estudios de educación formal más adelante.

Respecto a la educación superior, de las 99 mujeres encuestadas 18 cuentan con estudios de educación superior: 3 tienen estudios de pregrado incompletos, 13 completaron un técnico o tecnólogo y 2 cuentan con un pregrado:

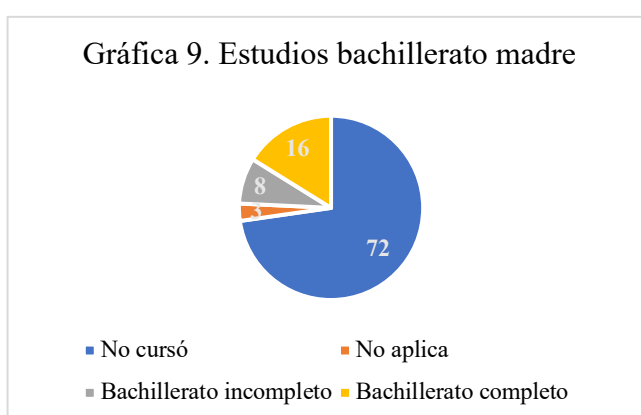
Tabla 2. Estudios de educación superior

Tabla 2. Estudios de educación superior	
Pregrado completo:	Diseño gráfico
	Comunicación social
Pregrado incompleto:	Fisioterapia en Universidad Nacional de Colombia
	Comunicación social
	Artes escénicas
Técnicos y tecnólogos:	Comercio
	Tecnólogo en gestión bancaria y de entidades financieras en el Sena
	Técnico en auxiliar de recursos humanos en INESCO
	Costura en el CAIDS
	Modistería CAIDS
	Operaria de maquinaria plana
	Danza y teatro

viii. Nivel de estudios núcleo familiar



Gráfica 9. Estudios primaria madre

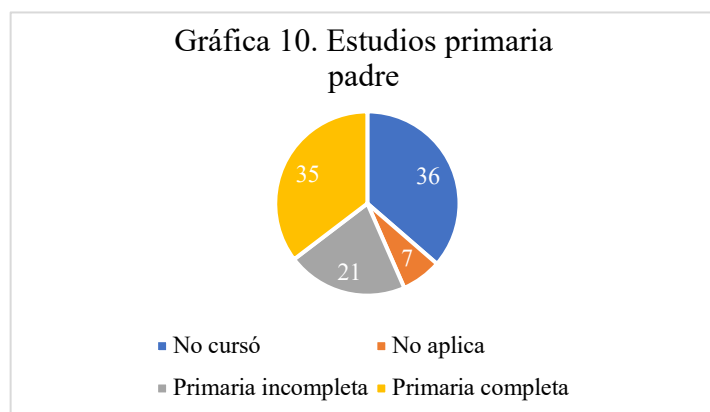


Gráfica 8. Estudios bachillerato madre

El 43,4% de las madres de las encuestadas cursaron la primaria completa, el 38,3% no la culminaron y el 15,5% no cursó. En comparación con las encuestadas, hubo un aumento significativo en el porcentaje que culminó los estudios de primaria —el 86,8% de las encuestadas culminó la primaria, respecto a un 43,4% de las madres—.

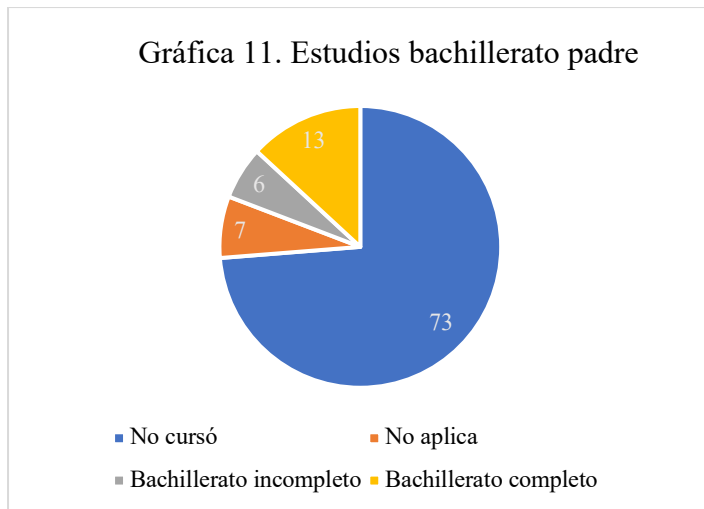
El 16,1% de las madres de las encuestadas terminó sus estudios de bachillerato, el 72,7% no cursaron el bachillerato, y el 8,8% lo empezaron, pero no culminaron.

En comparación con sus madres (24,2%), las encuestadas tienen un porcentaje mucho mayor de quienes sí cursaron algún curso de bachillerato (72,7%), así no lo hayan culminado. Respecto a la deserción escolar o quienes no continuaron sus estudios, las madres de las encuestadas presentaron un mayor porcentaje de deserción escolar del 46,9% en la primaria y del 33,3% en el bachillerato. En comparación, las encuestadas tienen un porcentaje de deserción escolar del 10,3% en la primaria y del 52,05% en el bachillerato. Tomando esto en cuenta, se puede ver una disminución significativa de la deserción escolar en la primaria de madres a hijas. Sin embargo, la permanencia en la educación de bachillerato presenta mayores problemas para las encuestadas que para sus madres, aunque las encuestadas presenten mayor acceso a la educación secundaria.



Gráfica 10. Estudios primaria padre

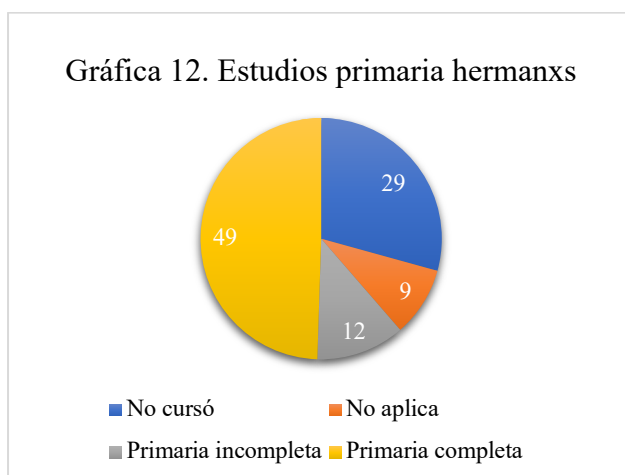
Respecto a la educación primaria de los padres y padrastros (gráfica 7), el 35% completó la primaria, el 21% no la completó, y el 36% no cursó ningún grado. En comparación con las madres, se puede ver una diferencia según género en el acceso a educación primaria, donde las madres acceden en un 81% en comparación con los padres/padrastros). Por otro lado, el porcentaje de deserción escolar es mayor para las madres (46,9%) que para los padres y padrastros (37,5%) de las encuestadas.



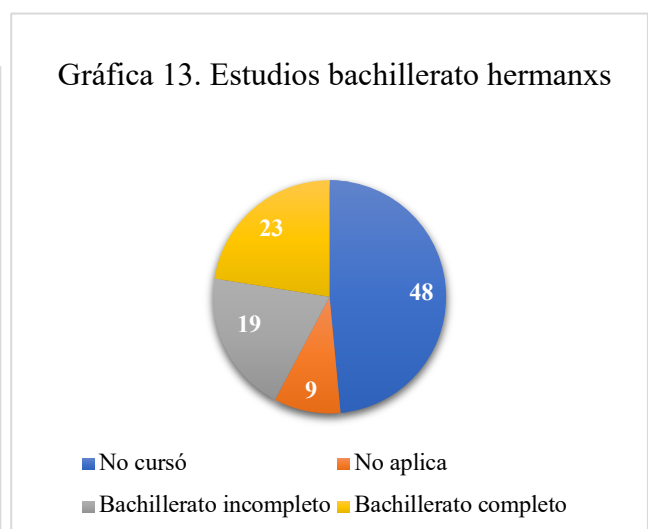
Gráfica 11. Estudios bachillerato padre

Si se compara el nivel de estudios alcanzado por los padres y las madres con los de las encuestadas, se puede ver un aumento significativo en el acceso a la educación primaria y secundaria de generación en generación. Así como lo evidencian las gráficas 7 y 8, el 36% de los padres y el 15% de las madres no cursaron la primaria, en comparación con el 3% de las mujeres entrevistadas. Aunque esto no se traduzca en la permanencia o culminación de sus estudios para las encuestadas.

Respecto a los hermanxs, el 50,5% completó la primaria, el 31,1% cursó, pero no culminó y el 29% no asistió. En comparación con las encuestadas (86%), tienen un porcentaje menor de estudios de primaria culminada. Algo similar ocurre con el bachillerato: el 73% de las encuestadas cursó el bachillerato, frente a un 42,25% de sus hermanxs. Sin embargo, la deserción escolar es menor para el bachillerato en sus hermanos (46,74%) que para ellas (52,05%).



Gráfica 13. Estudios primaria hermanxs



Gráfica 12. Estudios bachillerato hermanxs

Estos resultados permiten observar que, aunque las mujeres trans* que participaron en esta investigación cuentan con un mayor grado de educación que sus hermanxs y xadres, la deserción escolar para ellas en todos los casos es mayor. A su vez se debe tomar en cuenta también que el 11% de las encuestadas que culminaron sus estudios, los retomaron en la edad adulta después de haberlos abandonado en la infancia/adolescencia.

Si bien en la encuesta no preguntamos directamente por el estatus socioeconómico de su familia o por las condiciones de vida del hogar donde crecieron, tomando como punto de referencia el nivel de estudios de los xadres, se puede suponer que las mujeres encuestadas provienen en su mayoría de familias de bajos recursos. Este es un factor importante a tener en cuenta a la hora de intentar dilucidar los motivos del aumento en la deserción escolar en el bachillerato: la entrada al mercado laboral de lxs adolescentes (entre los 12 y los 17 años), suele coincidir con la deserción escolar, sobre todo en contextos familiares en donde se prioriza el trabajo antes que el estudio, principalmente por necesidades económicas.

ix. Intereses educativos

Para conocer sobre los intereses, planes y proyectos educativos de las encuestadas, planteamos tres preguntas centrales: *¿Estudias actualmente? ¿Qué desearías volver a estudiar y dónde?* El 82,8% de las mujeres manifestaron querer estudiar y el 8,8% se encuentra estudiando actualmente. Al preguntarles por sus intereses afirmaron querer estudiar veterinaria, trabajo social, botánica y horticultura, derecho, sistemas, idiomas, sociología, publicidad, peluquería y belleza, fotografía, enfermería, diseño de modas, farmacología, física y gastronomía.

De las que se encuentran estudiando, dos (2) están validando el bachillerato, una (1) en Casa de Todas y otra (1) en el CAIDS Zona Centro a partir de la alianza distrital con el colegio Camilo Torres. A su vez, una (1) de ellas se encuentra estudiando en el CAIDS Zona Centro un curso de costura. Dos (2) de ellas están cursando técnicos: (1) gestión bancaria y entidades financieras en el SENA; (1) auxiliar de recursos humanos en INESCO, y una (1) está estudiando un pregrado en fisioterapia en la Universidad Nacional. Por último, dos de ellas están tomando cursos de danza y teatro, y otro virtual sobre formación en derechos humanos de la Alcaldía de Medellín.

x. Participación en espacios comunitarios

Buscando responder a los objetivos de la tesis, y tomando en cuenta que esta investigación se articuló desde la Red Comunitaria Trans, quise ahondar sobre la relación y la cercanía de las chicas con la educación comunitaria y los espacios de estudios no formales. Frente a la pregunta *¿Has hecho parte de procesos de educación comunitaria?* el 68% de las mujeres manifestó no haber participado. El 32% que sí, refirió los siguientes procesos y temas:

Tabla 3. Procesos de educación comunitaria

Tabla 3. Procesos de educación comunitaria	
Entidad/proceso	Tema formación
Alianza Vida – Liga SIDA	Formación en salud sexual y reproductiva con enfoque en VIH
Toloposungo	Escuela de vogueing por la abolición policial
Casa de las Locas	Talleres sobre consumo responsable de drogas y reducción del daño
CAIDS Zona Centro	Formación en derechos humanos
Red Comunitaria Trans	Derechos humanos y activismo, emprendimientos, talleres de poesía, danza, fotografía, teatro y escritura creativa
Fundación Procrear	Curso de primeros auxilios , fortalecimiento de liderazgos y formación en DDHH, Curso sobre prevención de VIH y promoción de la prueba de diagnóstico
El Castillo Distrital de las Artes	Clases de pole dance y danza

De la información brindada se pueden identificar tres grandes temas transversales a los procesos de educación comunitaria que las mujeres refieren: 1) artes y expresiones artísticas varias, 2) salud y autocuidado, y 3) activismo y derechos humanos.

2.6 Observaciones generales

Como comentaba en un inicio, esta breve caracterización, antes que ser exhaustiva, busca hacer frente al borramiento estadístico de las personas trans*. A la vez, propone una mirada a sus experiencias de vida inmersa en las realidades de lxs colombianxs, como lo son la prevalencia de hogares monoparentales, la continuación del nivel educativo de sus padres, la deserción escolar, migrar a las grandes ciudades en busca de oportunidades laborales y educativas, entre muchas otras.

Proponer una mirada que no homogenice las experiencias de vida de las mujeres trans* bajo el único lente de la identidad de género, permite identificar con mayor agudeza cuáles factores en su vida responden a realidades sociales, económicas y políticas del país, y cuáles se han visto fuertemente impactados o determinados por diversas situaciones que se relacionan con su identidad de género. A su vez, este ejercicio pone de manifiesto algunas de las consideraciones a tener en cuenta en la construcción de datos con mujeres trans* trabajadoras sexuales, y la importancia de mirar a ciertos factores, como la edad del tránsito y las razones y edad de migración o salida del núcleo familiar, que pueden no ser los recurrentes de una caracterización sociodemográfica.

Asimismo, este ejercicio busca hacer eco de realidades institucionalmente ignoradas e invisibilizadas y promover la importancia de sumar a los ejercicios de memoria, archivo, investigación e incidencia el uso y creación de datos cuantitativos; entendiéndolos como

realidades complementarias, aunque nunca suficientes, para acercarse a una situación determinada. De este modo, este ejercicio colectivo de recolección y análisis de datos con el equipo de trabajo, es también una propuesta para apropiarse y proponer formas de crear, trabajar y visibilizar datos estadísticos desde los procesos sociales y comunitarios; una invitación a ver este nivel de realidad como accesible y propio, como una herramienta a emplear, moldear y apropiarse con miras a transformar las prácticas, muchas veces instrumentalizadoras, en las que estos datos se construyen y utilizan por parte de las instituciones del Estado y ONG's.

3. Colegio

Bárbara llegó esa tarde a mi casa muy puntal. *Me eché una caminadita más rica con este sol desde el Santa... ¿Qué más, polla? ¿Cómo va todo?*⁹, me dijo mientras le abría la puerta y la invitaba a entrar en medio de los ladridos de Lulo, mi perro, siempre reticente a las visitas. Luego de charlar un rato y actualizarnos, prepararnos algo de tomar y de picar, nos pusimos a conversar. *Bueno, Barbie, la idea es que me cuentes un poco sobre cómo era el ambiente en el que creciste, cómo era el colegio para ti, si te gustaba, si no. Empecemos por ahí y nos vamos adentrando en tu vida con calma.* Bárbara comenzó a contarme algunos detalles sobre su casa. Creció en una familia grande, eran 7 niñxs, papá y mamá: *son seis mujeres conmigo y un varón. Y todos siguen vivos, gracias a dios*¹⁰. Las edades eran bien variadas, ella era de la mitad, la cuarta. Vivían en Girardot, donde todavía se encuentra parte de su familia. Su papá trabajaba como guardia en una cárcel y la mamá era ama de casa.

Bárbara comenzó la escuela a finales de los 70, sobre los ocho años, y luego, como a los 15, entró al colegio. Recuerda que desde pequeña le encantaba el recreo y el juego. *Yo era divertidísima, me decía riéndose. También era muy buena pal estudio, pa qué que siempre me destaque. Y, ¿no le digo que eso lo usaba?, yo me refugiaba en el estudio, y pues mucho más cuando fui al colegio. [...] Yo con eso era que tapaba, mejor dicho. Porque a mí me daba miedo decirle al mundo pues, que yo era gay, que yo... que a mí me gustaban los hombres*¹¹. Sus amigas eran casi todas niñas, para ella una muestra de su identidad desde muy pequeña. Con ellas jugaba y se divertía y con algunos niños también, pero, a medida que fue creciendo, la interacción con otros niños fue haciéndose insostenible:

*El colegio era súper chévere, pero entonces ya cuando empezó el bullying por la forma de yo portarme –porque yo era como muy maricón, como muy delicado–. Y ya, como dice el cuento, con lo años encima y así como delicadongo. Entonces claro, usted sabe que los muchachos eso es lo primero primero que ven. Y eso ¡Ay! ¡A mí me hacían un bullying tan horrible!*¹²

Las formas de hablar, de caminar, de jugar, los gestos y los ademanes eran tolerados hasta cierto punto en su infancia, pero castigados y recriminados en su adolescencia, cuando ya no era posible ignorar ni escapar al destino sellado por el sistema sexo/género. Bárbara se estaba embarcando en una lucha mucho más grande que ella: desafiar la heterosexualidad obligatoria y el cisgenderismo. Estas violencias no venían solo de sus compañeros de clase, sino que se reforzaban y promovían desde la misma institución educativa:

⁹ (B. Sánchez, comunicación personal, 21 de enero de 2022)

¹⁰ (Ibíd.)

¹¹ (Ibíd.)

¹² (Ibíd.)

A veces me castigaban horrible también por ser amanerado. Era horrible, también el trato de la educación para uno era tremendo. Porque no nos reconocían; como eso anteriormente era como un tabú para todo el mundo. Le decían a uno anormal, le decían que uno era hijo del demonio, que era hijo de satanás, que no tenía que existir. Había gente que era tan atrevida, que le tiraba a uno. Había muchos profesores que lo pellizcaban a uno, le daban con tabla –con esas reglas gruesas– por ser amanerada. Y, ¡pum! Le daban a uno con la regla en la mano o en la pierna. Y si otros me estaban molestando, los profesores se reían. Mi vida en la educación sí fue horrible¹³.

Estos discursos de la disidencia sexual como *anormal*, *demoniaca*, *satánica* y condenada a la *inexistencia*, más allá de representar posturas personales y discriminatorias, dan cuenta del papel *original* del colegio, y que quisiera analizar a la luz de las historias de Bárbara, Nini, Marcela, Katherine y Ana María.

En este capítulo, parto de sus experiencias educativas en el colegio con miras a plantear algunas reflexiones sobre el origen y el por qué de la violencia, la discriminación y la expulsión sistemática que caracterizan la gran mayoría de estas experiencias. Y que dan cuenta de cómo el colegio se erigió como territorio hostil y violento hacia Bárbara, y hacia tantxs otrxs, construyendo una mirada según la cual, su forma de ser, pensarse y moverse por el mundo, era una amenaza que debía ser atacada, corregida y exterminada. Así, y sin desconocer las distancias temporales entre unas y otras, quiero acercarme a estas historias explorando algunos elementos centrales en la configuración de los colegios en Colombia y el papel de la idea de anormalidad en este proceso. Para hacerlo, retomo dos investigaciones realizadas en el país en torno al origen de *la escuela* como institución (Álvarez Gallego, 1996) y al papel que la *pedagogía de anormales* jugó en el proyecto de Estado-Nación a finales del siglo XIX e inicios del XX (Yarza de los Ríos & Rodríguez Rave, 2005).

Sin embargo, estas experiencias, que en su mayoría ocurrieron hace más de 15 años, encuentran su correlato con la cotidianidad de algunas personas trans* que hoy se están cursando la primaria o el bachillerato. Sobre las raíces y razones de esa transformación en el colegio, así como sobre los límites y contradicciones de éstas, se trata el segundo apartado de este capítulo. A partir de la historia de Valeri, quien terminó su bachillerato en el 2015, volteo la mirada hacia las experiencias educativas actuales de las mujeres trans* en los colegios para preguntarme por las continuidades y discontinuidades con las experiencias de educación formal de sus otras compañeras. Buscando rastrear el posible origen de los cambios y transformaciones, llevo a cabo un recorrido histórico por la configuración de las luchas políticas de las travestis y otras identidades de la disidencia sexual en el país.

Finalizo este capítulo analizando tres casos emblemáticos sobre disidencia sexual y educación en Colombia, para evaluar los impactos que estas luchas, materializadas a su vez en avances

¹³ (Bárbara Sánchez, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

en la jurisprudencia, han tenido en las posibilidades de hacer frente y prevenir situaciones de violencia y discriminación hacia personas trans*, maricas y queer/cuir en las instituciones de educación formal en el país.

I

3.1 Lxs anormales y el colegio

Como da cuenta la historia de Bárbara, atreverse a desafiar el sistema sexo/género era ir en contra de la correspondencia entre el sexo asignado al nacer y el género con el que, como consecuencia *natural*, ella debía identificarse. Aunque en la época, como bien recuerda, no existían términos que le permitieran a ella reflexionar sobre su identidad –más allá del término *marica*–, Bárbara fue construyéndose en contra de los mandatos y valores de que le enseñaron en el colegio; primero a través de su gusto y atracción por los chicos, y luego a partir de su percepción del propio género.

Desde su surgimiento, *la escuela*, entendida como la estrategia de educación básica pública para *todxs*, no se caracterizó por un proyecto pedagógico común ni por un decreto, sino como una estrategia que viabilizó el proyecto del progreso; y tuvo como objetivo masificar cierto tipo de conocimientos que permitieran al grueso de la sociedad *civilizarse*. El proyecto civilizador de la escuela era uno de los pilares para lograr la consolidación del Estado-Nación. En Colombia, así como en varios países de América Latina, la escuela vino a reforzar la identidad nacional y el sentimiento de ciudadanía. Fue así que se centró en enseñar los mitos fundacionales, exaltar los símbolos patrios y encargarse de formar al *ciudadano ideal*. Esta formación buscaba otorgarle los conocimientos para que se configurara parte de la sociedad, se comprendiera desde ella y, sobre todo, trabajara por y para la patria:

"Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud" (Álvarez Gallego, 1996, p. 44).

En Colombia este ideal enfrentó el debate entre el enfoque conservador que veía en la escuela y en el proyecto civilizador una función moralizante, y el enfoque liberal que se centraba en la formación de ciudadanos, enmarcada en una idea más cercana al Estado de bienestar -sin serlo- que al Estado paternalista. Durante la segunda mitad del siglo XIX, el abordaje de la educación dependía del gobierno de turno, lo cual implicaba un constante cambio en el enfoque entre periodos de gobierno conservador y periodos de gobierno liberal. Así, las disposiciones que en 1840 le entregaron a la iglesia, más precisamente a los jesuitas, la responsabilidad de la educación, en 1870 se revocaron con el gobierno liberal de José Hilario López, regresando la responsabilidad de educar al Estado y declarando la educación primaria pública como laica, gratuita y obligatoria (Guerrero Vinuesa, 2001). Sin embargo, con el comienzo de la llamada

Hegemonía Conservadora, las propuestas del liberalismo radical de López son eliminadas, lo cual se reitera con la Constitución de 1886. Esta última, entre múltiples reformas, organiza la educación en concordancia con la religión católica, elimina su obligatoriedad y regresa su supervisión a manos de la iglesia (Ibíd.).

A pesar de las diferencias estructurales entre los dos modelos, ambas visiones coincidían en quiénes debían ser lxs destinatarixs de la escuela: el pueblo pobre y sin educación que debía transformarse para servir a la patria. Este ideal se encarnaba en la creación del hombre moderno, que lograba construirse gracias al proceso de ciudadanización que le ofrecía la escuela. En este orden de ideas, la educación de la época buscó crear cuerpos que respondieran y alimentaran el proyecto de República: hombres blancos, heterosexuales, con algunos estudios, de clase trabajadora:

“[...] tenían como fin último normalizar, agenciar, encauzar para la producción económica y simbólica a una cantidad considerable de ‘unidades’ parcialmente improductivas que a partir de este momento serán susceptibles de instruir y educar para la utilidad, la industria, el orden, el progreso y la regeneración de la raza” (Yarza de los Ríos & Rodríguez Rave, 2005, p. 19).

Desde ese momento y hasta 1930 la educación estuvo centrada en cumplir con las labores de civilizar y construir ciudadanos que sirvieran a Dios y a la Patria. Con la Ley 39 de 1903, la educación primaria se entendió como orientada a preparar a los alumnos para el trabajo: agricultura, industria fabril y comercio (Ramírez-Giraldo & Téllez-Corredor, 2006).

¿A quiénes quería formar entonces la escuela? O, mejor dicho, ¿a quiénes quería civilizar? A todos aquellos individuos que potencialmente debían estar sirviendo al proyecto colectivo de la patria y que, por el contrario, por falta de educación se encontraban en la pobreza, la desgracia, el ocio, el vicio o la delincuencia. Es necesario destacar que estas lecturas de la sociedad como enferma y necesitada de una educación civilizadora parten de una concepción colonial y racista que tomaba unos preceptos de clase y raza para orientar los valores de lo bueno y lo malo, lo deseado y lo indeseado, lo civilizado y lo salvaje. Lo anterior se hace evidente en el proyecto conservador de principio de siglo XX que veía en la consolidación del Estado la función de regenerar la raza de Colombia para poder alcanzar el anhelado progreso. Este proyecto encuentra su expresión más clara en la pedagogía de anormales, que en Colombia “[...] introduce la noción de ‘anormalidad infantil’, legitimando su discurso en la necesidad de regenerar la raza, el individuo y el pueblo (lo cual se reflejaba en la ‘degeneración del colombiano’) [...] en el desplazamiento de un ‘modelo penal o correccional’ hacia uno ‘educativo’” (Yarza de los Ríos & Rodríguez Rave, 2005, p. 13).

La pedagogía de anormales surgió del tránsito de un tratamiento punitivo del delincuente, loco o desadaptado hacia uno pedagógico fundamentado en saberes médico-científicos que guiaban

la elaboración de sus diagnósticos, metodologías, categorías y tratamientos. Un buen ejemplo de este discurso eugenésico e higienista son las fichas médico-pedagógicas, que consistían en una

“[...] forma sistemática de vigilancia sobre los niños anormales, retrasados, morbosos, etc., un modo de gestionar su cuerpo, su alma y su mente para encauzarlos hacia la producción y el trabajo, hacia el control propio de los comportamientos incorrectos (aquellos que atentan contra la sociedad), hacia su adaptación a las normas sociales (entendidas como hechos no como invenciones) o, mínimamente, hacia el alejamiento de los espacios sociales con la intención de prevenir el contagio masivo de la degeneración” (Ibíd., p. 16).

Estas pedagogías eran aplicadas en las Casas de Anormales, espacios correctivos, donde, a partir de saberes médico-pedagógicos, se encausaba a personas consideradas desadaptadas para reinsertarlas en la sociedad o mantenerlas aisladas de la misma. Si bien estos espacios eran diferenciados de los colegios corrientes, los saberes médico-pedagógicos sí permearon fuertemente a los colegios en Colombia; y, aunque sufrieron múltiples transformaciones y abordajes en los casi ochenta años que transcurrieron entre la creación de las Casas de Anormales y las historias que en esta tesis abordamos, como podemos ver en el testimonio de Bárbara, estos discursos se mantuvieron vivos, justificando unas ciudadanías reducidas, donde ella y lxs demás *maricas* no tenían cabida.

Desde su surgimiento, este discurso posibilitó prácticas de observación detallada de lxs estudiantes, donde se clasificaban y amaestaban los cuerpos, las mentes y las almas a través de múltiples técnicas y procedimientos preestablecidos, pero también desde la cotidianidad de los insultos, burlas, golpes y pellizcos como los que Bárbara recuerda con horror:

"Los alumnos estaban sometidos a un régimen de disciplina tal que los alejaría poco a poco del contagio original, esto es: la pereza, el ocio, los vicios. [...] los maestros eran cirujanos del bien que operaban las conciencias" (Álvarez Gallego, 1996, p. 58).

En este contexto y para la posteridad, los movimientos, las formas y ademanes, las ideas del orden y de la higiene, las maneras determinadas de emitir sonidos y las convenciones sociales del silencio empezaron a marcar quiénes eran educadxs y quiénes no. Esto profundizaría a futuro las divisiones entre clases sociales, pero también las jerarquías identitarias instauradas por la escuela: unxs eran lxs ciudadanxs educadxs y civilizadxs, otrxs, lxs bárbarxs y desadaptadxs.

3.2 La educación para *la mujer*: familia y construcción de ciudadanxs ideales

Si bien ni en el siglo XIX ni a finales del siglo XX –cuando estas historias tienen lugar–, se contaba con los términos que hoy conocemos para nombrar a la disidencia sexual, en los discursos, propuestas de académicos, políticos, científicos y pedagogos, así como en las

patologías o conductas a corregir, es posible rastrear el lugar que, desde múltiples nombres y también múltiples silencios, se le dio a la disidencia sexual y de género, a quienes de alguna u otra forma rompemos con la heteronormatividad, con esas reglas que prescriben el movimiento y sentido de nuestrxs cuerpxs.

Estos discursos civilizatorios se hacen evidentes en la construcción de un sujeto universal; el hombre racional, *el ciudadano*. Así como la de unxs otrxs a quienes este proyecto está dirigido: indígenas, negrxs, pobres, morbosxs, delincuentes, desviadx, desadaptadx y anormales, entre otras mil formas de nombrar a la diferencia; considerada, en este orden de ideas, como una enfermedad que atacaba el bienestar de la nación colombiana. Así lo planteaba el doctor Miguel Jiménez López en su artículo *Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares*, publicado en 1920 (Muñoz Rojas, 2011):

“[...] según la cual la población colombiana atravesaba un proceso de ‘degeneración’ a causa de la influencia negativa del medio ambiente en la zona tropical y de los ‘vicios’ o deterioro biológico heredado de los ancestros”(Ibíd.).

Esta visión que relaciona el territorio y los pueblos que lo habitan con los rasgos de la degeneración, da cuenta también de la forma en la cual los discursos médicos de la época jerarquizaban y clasificaban a las poblaciones a partir de líneas geográficas, raciales y de género (Ibíd.), y calificaba de bárbaras y degeneradas las relaciones simbióticas entre lxs cuerpxs y los territorios *salvajes* que habitaban. Bajo esta mirada, el proyecto de Estado-Nación debía civilizar a lxs colombianxs para transformarlos en ciudadanxs, a la vez que transformaba los territorios en tierra dócil, a disposición de las necesidades de la nación colombiana. En este sentido, podemos ver cómo lxs cuerpxs-territorios que no encuentran su origen, razón de ser y horizonte en el proyecto del progreso, son leídos como contrarios a los valores de la ciudadanía moderna. Estos discursos coloniales, impartidos desde los colegios públicos desde finales del siglo XIX, jugaron un papel fundamental en la ruptura de las relaciones cercanas y posibles entre diversos cuerpxs-territorios, promoviendo actitudes de vigilancia y exclusión dentro de los mismos.

Desde esta perspectiva, la historia de Bárbara no constituye un relato meramente anecdótico, sino que se encuentra con las de sus compañeras que, en la misma época y hasta 30 años después, dan cuenta de la vigencia de estos discursos racistas, higienistas y normalizadores, que impulsados por una moral católica recriminan las identidades, lxs cuerpxs, los pueblos y los saberes que no coinciden con el proyecto de fundante de ciudadanía y país:

Además, en esa época nos decían que uno era enfermo. Y así hacían que uno diera miedo: ‘¡Ay! No, no ande con él, no ve que es enfermo. Cuidado algo se le pega’. Si mi misma mamá, cuando yo ya me destapé, me dijo: ‘Ay, no. Qué pena con usted, pero usted puede ser mi hijo, yo lo quiero muchísimo, pero hasta hoy usted deja de existir en mi vida. Para mí ya se muere usted. Usted tiene más hermanos y usted es una mala influencia para sus hermanos. Así que, para mí, usted ya se murió’¹⁴.

¹⁴ (Marcela Ramos, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Me contaba Marcela mientras nos tomábamos una cerveza con Nini en un barcito de Teusaquillo. *A nosotras entrevistenos juntas que nos conocemos hace tiempo, cuando a mí algo se me olvide ella lo trae a colación y así*¹⁵. Esa tarde, entre risas y tristezas, fueron hablándome de sus vidas: el colegio, la familia, la calle, el puteo y los clientes, las parceras, las noches y épocas *luqeras*, los malos momentos, el vicio, los planes y los sueños.

Aunque hoy Marcela tiene una relación muy cercana y bonita con sus papás, recuerda vívidamente las palabras de su madre el día que se fue de la casa:

*Cuando ella me dijo eso yo le dije 'no pues, tampoco me mate. Las palabras tienen poder, más bien deme la bendición. Todo bien, no hay problema yo más bien salgo de mi casa. Está bien, pero no me maldiga justo antes de salir de mi casa'. Entonces me dijo 'bueno venga, que dios lo bendiga y salga de la casa porque por acá no vuelve'. Yo me fui en el 2004*¹⁶.

Nini asentía con la cabeza mientras Marcela contaba su historia; la violencia familiar es una marca que todavía lleva consigo. Crecida en la costa, entre Bolívar y La Guajira, Nini tuvo que enfrentarse a un panorama aún más machista y transfóbico –tan característico de la costa caribe colombiana–, donde el castigo por ser marica era dejarla sin comida, excluirla de los espacios familiares y abandonarla frente a la violencia sin límites que otrxs ejercían hacia ella. En sus historias, así como en la de Ana María, las figuras femeninas del hogar jugaron un papel central en el castigo y la corrección de sus cuerpos desde muy temprana edad; y es que, así como la escuela era uno de los pilares para la construcción del proyecto de Estado-Nación, la familia como institución jugó un papel igual de importante.

A pesar que, en los inicios de la escuela, las mujeres no eran consideradas como ciudadanas –o por lo menos no en el mismo modo que los hombres– y que su inclusión en el proyecto educativo fue tardía, el papel que jugó en la configuración del Estado-Nación puso a *la mujer*¹⁷ en un lugar particular frente a la estrategia civilizadora. El discurso sobre el género que se enseñó en los colegios en Colombia estuvo fuertemente influenciado por la iglesia, así como por los intereses que ubicaron estratégicamente tanto a hombres, como a mujeres a disposición del proyecto del Estado-Nación. Mientras el hombre debía trabajar y producir para la República, las mujeres eran aquellas encargadas de formar a los ciudadanos de esa República. Es por ello que la educación de los sentimientos y, más precisamente, del sentimiento de amor y su interdependencia con la maternidad fueron el pilar de la educación para mujeres a principios del siglo XX:

¹⁵ (Ibíd.)

¹⁶ (Ibíd.)

¹⁷*La mujer* en tanto ideal universal que recoge lo que las mujeres deberían ser: heterosexual, blanca, madre, devota, cuidadora, paciente, prudente, etc.. En contraposición, *las mujeres* hace referencia a sujetos reales y heterogéneos en su definición, autodeterminación y potencia.

“[...]Tu carne es eslabón de la cadena humana, tu sangre, manantial que alimenta la eterna corriente; tus manos han de amparar al hombre recién nacido; tus labios le han de dar la primera doctrina. Y esto lo sabes desde que naces, sin que nadie se cuide de enseñártelo: te lo dice el latido mismo del corazón que te hace vivir (Martínez, citado por Herrera Beltrán & Buitrago, 2004, p. 120)”.

Este fragmento de una cartilla escolar da cuenta de cómo los discursos médico-pedagógicos que ya he nombrado justificaban el destino biológico de *la mujer-madre*, tanto en su rol reproductivo como en su rol de cuidadora amorosa y devota. Su labor en el proyecto del progreso es asegurar la cadena humana, dar vida y encausarla. Como bien argumentan las autoras Claudia Ximena Herrera y Carolina María Ojeda (2016), los esfuerzos civilizatorios recaerán sobre la mujer como educación para el amor y sentarán las bases para la configuración de la mujer moderna. Esta mujer moderna ingresa a la sociedad por medio de los hombres: como hija de su padre primero; luego como esposa de su marido, encargada de acompañarlo, cuidarlo y asegurar las condiciones necesarias para que cumpla con sus funciones de ciudadano de la patria, y, por último, como madre que trae nuevos ciudadanos a la vida, lxs cuida, educa y encausa para servir al proyecto colectivo.

A la luz de estas concepciones, la mamá de Marcela y las abuelas de Ana María y Nini cumplían con su deber como ciudadanas encargadas de castigar y corregir a lxs niñxs para que no se desviarán de su lugar en el proyecto de país. No hacerlo habría sido, además de *acolitar el mariquerío* y la construcción de individuuxs dañiñxs para la sociedad, una afronta contra ellas mismas y su papel de madres/abuelas cuidadoras, firmes y devotas. Tal como me comentaba Ana María al hablarme de su infancia, la violencia que vivía por parte de su abuela, quien mandaba en el hogar y cumplía el papel de ama de casa, era el pan de cada día; y terminó por opacar y cohibir otras relaciones de apoyo y cuidado:

Siento que desde pequeñita se me notaba lo mariquita, entonces era eso, que también mi abuelita era una persona muy dura y ella no quería a mi papá biológico. Entonces, como que ese odio lo descargaba en mí, y pues como ella era la persona que más tiempo pasaba conmigo porque era la ama de casa, pues... convertía mi vida en un infierno. [...] Me acuerdo que mi mami trabajaba todo el día, entonces era muy poco el tiempo que teníamos para compartir. Mi abuelo sí era como totalmente diferente a mi abuela; él me quería mucho, como que me defendía y siempre me trató como con mucho respeto y mucho cariño, pero pues evidentemente pudo más la perversión de mi abuela¹⁸.

No contar con un hogar amoroso y cuidadoso, interesado en su educación y su formación como persona tuvo para Ana María múltiples repercusiones, entre esas afectar directamente su desempeño escolar, las relaciones con compañerxs y profesorxs:

¹⁸ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

No me motivaban, tampoco recibía ayuda con las cosas de las tareas, ni recuerdo tampoco que en algún momento me ayudaran a hacer una tarea o alguna cosa. [...] pero siento que como no era una prioridad ni yo, ni que estudiara. Entonces, como que ese desinterés me marcó mucho en que casi, yo tenía que usar cosas ya usadas por otras personas, o no tenía los útiles completos, o me faltaba algo del uniforme. Y también ese desinterés era porque, pues, siempre hay personas que más quieren en una familia y, pues, yo no era esa persona. Entonces como que no, lo que pasara conmigo realmente no era importante¹⁹.

Si bien Ana María persistió y terminó el bachillerato, recuerda con sorpresa haber logrado sobreponerse a las situaciones familiares que, sumadas a unas condiciones materiales que en su adolescencia se fueron tornando cada vez más precarias, parecían alejarla de la posibilidad de conseguir el título de bachiller. *Hoy yo miro y digo ‘me parece increíble’, porque pues como que no había esos procesos en mi casa que me pudieran complementar los procesos de la escuela. Pero pues, independientemente, yo de alguna manera, no recuerdo muy bien cómo, pero como que lo hacía²⁰.* De este modo, la familia se tornó desde muy temprana edad para Ana María, en un territorio hostil, bajo la mirada correctiva de su abuela.

Otros casos, como el de Nini ponen en evidencia cómo se articulan y entrecruzan las violencias familiares y escolares, expulsándola de estxs cuerp-x-territorios de la infancia y obligándola a sobrevivir por su propia cuenta:

Uno sobrevive así, con agarrones, con golpes porque yo antes de retirarme del colegio, ya llegué al límite. Uno del colegio, pues el que era el más purgante, él me la tenía montada, y me la montaba y me la montaba hasta que me partió el labio acá abajo. Y yo después de que me recuperé, cuando ya volvió y otra vez a darme y entonces yo ¡Paaaf! le partí la cabeza. Entonces no lo sacaron a él, sino que me sacaron a mí. Me expulsaron y a él no. Como yo no tenía familia así que me fueran a defender... porque mi bisabuela ya era muy viejita [...]’²¹.

Aunque su bisabuela siempre fue defensora de la importancia de que Nini terminara el bachillerato —aún en contra de su madre y su abuela—, la situación fue cambiando para Nini una vez ella enfermó. Recuerda que los familiares que cuidaban a la bisabuela no la querían, le tenían rabia y asco. Fue así como, poco a poco, la fueron dejando sin comida, solo sirviendo lo mínimo suficiente para su bisabuela. *También fue ahí que ya empecé a cocinar, yo me iba al patio que ella tenía todo sembrado de plátano, cogía unos cuantos, los ponía a cocinar y me los comía así fuera solos, con café o así²².*

¹⁹ (Ibid.)

²⁰ (Ibid.)

²¹ (Nini Palomino, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

²² (Ibid.)

Estas conductas de exclusión, discriminación y daño hacia quien es *diferente* refuerzan las jerarquías entre identidades que antes mencionaba, presentando dos tipos de individuos: quienes hacen parte de la sociedad (a partir de la idea del *nosotrxs*) y quienes no encajan en ella (*ellxs, lxs otrxs*). En este orden de ideas, "[...] parece que la escuela de la normalización, es también la escuela de la exclusión, ambas, exclusión y normalización, son las dos caras de una misma moneda" (Carrera-Fernández et al., 2018, p. 59), donde la exclusión de la disidencia sexual da cuenta del funcionamiento exitoso de un mecanismo de imitación y repetición del sistema sexo/género.

3.3 Aprender a ocultar lo marica: la enseñanza de las emociones

La palabra *marica* aparece una y otra vez en las historias de quienes enfrentaron el estigma de ser consideradxs como *diferentes* en términos sexuales en el colegio. Esa palabra es la amenaza de la exclusión para quien la recibe y, en muchos casos, marca negativamente la construcción de la propia identidad con la certeza de estar haciendo algo incorrecto, algo prohibido.

Así me lo contaba Katherine recordando su infancia: *Tampoco me gustaba que me dijeran marica siendo un niño, así lo fuera, porque en ese entonces eso era algo más de cuidarse. Mi papá era muy machista y todas esas cosas hacían que yo no fuera tan de plumas*²³. Eran los años 70 y Katherine vivía en Cali con su mamá –su papá por temporadas– y sus siete hermanxs. Siempre se ha considerado una mujer dura, fuerte, no por eso menos femenina, pero sin miedo a agarrarse y defenderse de quien toque. Recuerda que así era desde niña:

*Siempre he sido una persona así, como... como te digo yo, como dura, como seria, a pesar de mi debilidad, yo siempre me he hecho respetar. Yo fui criada con hombres, ¿ves? Por eso es que yo soy así, mi temperamento en mi mente [...] Y la educación pues, yo nunca fui galleta, de eso que todo el mundo entra y ¡trá!, la marica. Yo entro y se dan cuenta ya cuando me oyen, ya cuando me miran bien, pero no como esas niñas que desde que pisan la puerta ya todo el mundo miró, no. Yo nunca he sido tan galleta*²⁴.

Al igual que Bárbara usaba el estudio para *tapar lo marica*, Katherine encontraba refugio en su carácter fuerte que, además de permitirle defenderse, no la ponía en evidencia del mismo modo que Bárbara, Ana María y Nini recuerdan. El colegio y la familia les enseñaron a ocultar la identidad; desde muy pequeñas fueron entendiendo que ser marica, esa palabra con las que las nombraban, debía dar miedo y vergüenza. Como bien comenta la profesora travesti e investigadora Alanis Bello al hablar de su experiencia en el colegio:

“Como niño marica y adolescente trans, en la escuela aprendí a sentir miedo, vergüenza e incomodidad frente a mi cuerpo afeminado, mi voz partida y mi mala disposición para jugar el deporte de los chicos: el fútbol. Ni en mis maestrxs ni en mis compañerxs de

²³ (Katherine comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

²⁴ (Ibid.)

colegio encontré un espacio para desnudar el dolor y la humillación que sentía por la injuria de la palabra ‘marica’”(Bello Ramírez, 2018, p. 113)

Y es que el colegio no juega un papel menor en la educación de las emociones, así como la ‘educación para el amor’ ayuda a consolidar el papel de *la mujer* en la sociedad, la enseñanza de otras emociones como el asco, la vergüenza, el miedo, el temor y actitudes como la apatía y la indiferencia se enseñan como parte de los valores y concepciones que estructuran el colegio, y dictan quiénes deben generar estas emociones, cuáles son las conductas que se espera que como sociedad tengamos frente *ellxs*. A este respecto, la pedagoga queer val flores analiza el papel de las emociones en la conformación de las identidades de quienes no se acogen a la heteronorma:

"¡Qué asco!" es el performativo que da forma a las subjetividades no heterosexuales. Estas reiteraciones sobre lo repugnante y asqueroso son actos mediante los cuales se autoriza o desautoriza un conjunto de relaciones sociales, sujetos, identidades, comunidades, etc. [...] el asco cumple una función primordial en la clasificación de las sexualidades aceptables y, por lo tanto, normales, y las que caerán en el terreno de lo indeseable e intolerable, ya que es una emoción que promueve una conducta de distanciamiento y alejamiento por temor a la contaminación o contagio" (flores, 2021, p. 7)

Las emociones como el asco y la repugnancia son entonces el resultado de distintas tecnologías de normalización de las identidades sexuales, que construyen una *matriz de inteligibilidad del género*, donde todo aquello que encarne el género fuera de los límites establecidos es inconcebible y sobrepasa los límites de la comprensión. En este sentido, *lxs* cuerp^{xs} disidentes son nombrad^{xs} como rar^{xs}, queer, desviad^{xs}, enferm^{xs}, incorrect^{xs}; y de ahí que generen emociones de repulsividad, rechazo y repugnancia. El teórico y escritor trans* Paul Preciado (2003) trata este tema desde la idea de lo monstruoso: lo monstruoso es monstruoso precisamente porque no se comprende, no se puede clasificar, va más allá de lo concebible y de lo corregible. Es a esto a lo que llama la *ininteligibilidad del género*, esa incapacidad de concebir y entender como posibles, humanas y no-enfermas las identidades que rompen con el sistema sexo/género.

Estos discursos, si bien no siempre se enuncian de manera directa, están presentes y estructuran incluso los espacios educativos; podemos encontrarlos en la arquitectura institucional, los códigos escolares, los silencios y temas prohibidos – como la sexualidad– en los programas curriculares, etc. Desde el momento de nuestro nacimiento –y con la invención de la ecografía, desde el tercer mes de gestación–, nuestras vidas están destinadas a cumplir con unas disposiciones corporales e identitarias que parten de una supuesta correspondencia *natural* y *biológica* entre un^{xs} cuerp^{xs} (macho o hembra) y unas identidades (hombre o mujer); un camino que nos es presentado como la única posibilidad:

“[...]se oye la violencia que produce la epistemología binaria de Occidente. El universo entero cortado en dos y solamente en dos. En este sistema de conocimiento, todo tiene un derecho y un revés. Somos el humano o el animal. El hombre o la mujer. Lo vivo o lo muerto. Somos el colonizador o el colonizado. El organismo o la máquina. La norma nos ha dividido. Cortados en dos. Y forzado después a elegir una de nuestras partes. Lo que denominamos subjetividad no es sino la cicatriz que deja el corte en la multiplicidad de lo que habríamos podido ser. Sobre esa cicatriz se asienta la propiedad, se funda la familia y se lega la herencia. Sobre esa cicatriz se escribe el nombre y se afirma la identidad sexual " (P. B. Preciado, 2019, p. 23)

La socialización diferenciada a la que nos someten desde pequeñxs en la familia, y luego en el colegio, es la forma de asegurar una construcción diferenciada del género, unas corporalidades determinadas y binarias que se expresan en los uniformes, los baños, las clases de gimnasia, los pronombres, los ejemplos en clase, los cuerpos posibles enseñados por el discurso de la biología, los juegos y juguetes, los intereses, el trato por parte de profesorxs y compañerxs, entre muchos otros.

3.4 Cuerpxs posibles en el colegio: expulsión de las personas trans*

Como dice Paul Preciado, separarnos en dos es asegurar que sólo existan en nuestras mentes y para nuestrxs cuerpxs dos caminos, aunque previamente elegidos para cada unx de nosotrxs: en el colegio somos niños o somos niñas, y al salir de él seremos hombres o mujeres, y nada más. Esta comprensión del mundo, heteronormada, cisgenerista y binaria da lugar a la otredad que recae sobre personas trans*, queer y maricas en el colegio y fuera de él.

Estos discursos que legitiman la exclusión y la negación de la disidencia sexual no se limitan a dividir los espacios y lxs cuerpxs a partir de posibles *convenciones sociales y culturales*; se encuentran entretejidos en los conocimientos que la escuela, la ciencia y el Estado moderno han posicionado como *la verdad*. Así, la heteronormatividad y su matriz de sentido aparecen también en el contenido curricular a partir de las lecturas de la biología y la religión para justificar y normalizar estas divisiones. Como lo resaltan Carrera-Fernández et al., "[...] tal vez, lo más perverso sea presentar los hechos como verdades irrefutables que la escuela dice sólo describir, cuando la verdad es que contribuye activamente a su construcción" (Carrera-Fernández et al., 2018, p. 58).

De pronto, el ejemplo más evidente se encuentre en la enseñanza de la biología y su relación con la exclusión estructural de las personas trans*, tanto del sistema educativo, como de la sociedad en general. Algunas investigaciones ahondan a este respecto, como lo son *Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología* (Orozco Marín, 2019) y *La educación sexual del colectivo trans: Una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el*

prescripto en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina (Grotz et al., 2016). Ambas investigaciones parten de una mirada crítica del discurso biológico y su comprensión binaria de los sexos, para resaltar cómo este discurso estructura la mirada que patologiza las identidades trans*, al presentar solo unxs cuerpxs como naturales, posibles y existentes. En este sentido, este discurso es un dispositivo para el borrado de ciertos cuerpxs, pues, en contraposición a los múltiples conocimientos biológicos sobre *lxs cuerpxs correctxs*, lxs cuerpxs trans* no son abordadxs, presentadxs ni nombradxs.

Aunque bajo ciertas concepciones se pretendan concebir las disciplinas y áreas escolares como independientes unas de otras, estos discursos biologicistas permean las aulas de historia, ética y educación ciudadana y amplían el alcance y las consecuencias del borrado histórico y generalizado de las personas trans* como miembros de la sociedad. De este modo se consolida y normaliza la lógica que, dentro y fuera del colegio, legitima la aniquilación y expulsión de lxs cuerpxs extrañxs, de lxs cuerpxs trans*.

*A mí me descubrieron fue en el colegio*²⁵, me contaba Marcela al preguntarle por qué había dejado de estudiar el bachillerato. Desde antes de iniciar la hormonización, Marcela tenía claro que debía ocultar su cuerpx y las transformaciones que le estaban generando las hormonas. Aunque ser marica siempre había sido un problema en el colegio, atreverse a modificar su cuerpo *ya era otro nivel*. Por eso, recuerda que se negaba a usar la pantaloneta en clase de gimnasia y prefería usar el pantalón más ancho y holgado. Así como Bárbara aprendió en el colegio a usar el estudio para tapar lo marica, y Katherine su personalidad, Marcela veía en el uniforme el medio para prolongar su estancia en el colegio antes de que lo inevitable ocurriera:

*En educación física me hicieron quitar el pantalón, a mí no me gustaba andar en pantaloneta. Entonces el profesor de educación física, me llevó al baño y me dijo ‘¿qué pasa? Tienes que cambiar el uniforme andar en pantaloneta y camisa’. Entonces yo le dije ‘no, lo qué pasa es que yo me estoy hormonizando. Y las hormonas esto’. Entonces yo me quité el pantalón, y él me vio con las piernas gruesas de mujer. Y me quité la blusa. Cuando me vio los cuajos hechos, ¡hmm! ‘Por eso - le dije- no uso el uniforme de educación física’. Y ya, ahí me retiré del colegio. Y él también me aconsejó y me dijo ‘pues es mejor que se retire porque así va a sufrir más de lo que va a aprender’*²⁶.

Cuando el cuerpo de Marcela comenzó a poner en tensión las enseñanzas y comprensiones *posibles, naturales y correctas* sobre lxs cuerpxs, su presencia en el colegio se tornó insostenible. Su cuerpo no existía en el discurso *bio-lógico* y por lo tanto su presencia en los espacios escolares ya no era posible, configurando casi que un absurdo, una imposibilidad lógica, administrativa y normativa. Bajo estos preceptos, las personas trans* en los colegios existen desde una *inexistente existencia*, como la describe Paul Preciado al reflexionar sobre su propia experiencia de tránsito:

²⁵ (Marcela Ramos, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

²⁶ (Ibíd.)

"Vuelve entonces mi sueño y comprendo que mi condición trans es una nueva forma de uranismo. No soy un hombre. No soy una mujer. No soy heterosexual. No soy homosexual. No soy tampoco bisexual. Soy un disidente del sistema sexo-género. Soy la multiplicidad del cosmos encerrada en un régimen epistemológico y político binario, gritando delante de ustedes. Soy uranista en los confines del capitalismo tecnocientífico"(P. B. Preciado, 2019, p. 26)

*Mi decisión entonces, fue salir. En lo que quedó de ese año empezó el bullying de ‘miren, ahí va la loca’. Y cuando empezó ese voltaje, yo sí dije ‘ay, no. Yo sí me salgo. Yo mejor me voy’²⁷, recuerda Marcela. Nini vivió una situación similar: Cuando ya empecé a formarme yo así como la cosa, la maricada, ya me empezaron a pegar en el colegio, me hacían maldades cuando iba a educación física. Me ponían la pata para que me cayera. Eso me hicieron, ¡ah! Hasta que dije no, yo no aguanto. Mejor me salgo²⁸. En ambos casos, los colegios y profesores consideraron que su expulsión del sistema educativo era una *deserción* y que *era de esperarse dada la vida que habían elegido*. Este imaginario colectivo que concibe a las personas trans* como completamente ajenas Al sistema educativo cobra vida en la coincidencia entre la edad de tránsito y la edad de expulsión del sistema educativo²⁹.*

No es casualidad que Nini, Marcela, Bárbara y Katherine, que iniciaron su tránsito estando aún en el colegio, no hayan podido culminar sus estudios cuando sus cuerpos y sus identidades se tornaron *inaceptables* en los espacios escolares; mientras que Ana María y Paulina, que empezaron sus tránsitos luego de haber terminado el colegio, hayan podido culminar sus estudios, aunque no sin tener que soportar la violencia y la discriminación por ser *maricas*. Esto nos permite ver cómo el colegio opera como una institución normalizadora, a través de mecanismos de producción de verdad –como los discursos binarios de la biología– y mecanismos de poder –como la violencia, los insultos, etc. –:

“[...] es un aparato que forma sujetos idénticos a sí mismos y, si son hombres y mujeres, espera de ellxs que sean respetables ciudadanxs y honorables reproductorxs; pero si son personas trans, se espera que sean putas, peluqueras, ladrones o rebuscadores” (Bello Ramírez, 2018, p. 118).

Y en muchos casos, así lo logran el colegio y la familia. Muchas de las chicas trans* que fueron expulsadas de sus cuerpos-territorios de infancia, sus familias y colegios, tuvieron que buscar otros medios, otros lugares y otras vidas para poder existir, aun en contra del mundo entero. Sus existencias *al borde* –de la pobreza, de la sociedad, del las leyes, del Estado, de la muerte– dan cuenta del exitoso sistema de normalización y exclusión que, desde hace casi dos siglos, se puso en marcha en Colombia a través de la institución de la escuela. Sus relatos son la

²⁷ (Marcela Ramos, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

²⁸ (Nini Palomino, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

²⁹ Esta coincidencia es analizada desde la caracterización sociodemográfica del primer capítulo *¿Quiénes son las travestis que habitan el barrio Santafé?*

memoria viva y el retrato de una realidad que, aunque cambiante, sigue encontrando resonancia en las generaciones de hoy en día.

No sin reconocer sus resistencias, este breve recorrido por las experiencias de violencia, discriminación y exclusión, busca reiterar el daño que se ha ejercido y se sigue ejerciendo hacia las infancias trans, queer y maricas, el *infanticidio* (P. B. Preciado, 2019) que el sistema educativo colombiano, en tanto mecanismo de reproducción del régimen heterosexual, comete todos los días en su objetivo de construir ciudadanxs ejemplares.

Tal como lo explora Judith Butler en su libro *Cuerpos que importan* (2002), comprender las imposiciones sobre el género implica voltear la mirada hacia el mecanismo de la repetición como motor de la reproducción de las formas sociales, a la vez que nos invita a preguntarnos "Si la repetición debe seguir siendo el mecanismo de la reproducción cultural de las identidades, entonces [...]: ¿qué tipo de repetición subversiva podría cuestionar la práctica reglamentadora de la identidad en sí?" (Butler, 2002, p. 96).

II

3.5 Ser trans* en los colegios hoy: nuevas perspectivas y posibilidades

Valeri me esperaba sentada en el sofá de la esquina del segundo piso junto a la ventana. Yo estaba llegando a la Red Comunitaria Trans con el sol ardiente bogotano de las 2 de la tarde. Venía con muchas ganas de hacer esa entrevista. A diferencia de Bárbara, Kathe, Nini y Marcela, a Valeri no la conocía mucho, no habíamos compartido más espacios que los grupos focales y todavía no había tenido la oportunidad de sentarme a conversar con ella con calma. *Valeri es una de las Amazonas* me dijo Karina mientras me contaba con quiénes íbamos a formar los grupos focales³⁰. Sus experiencias, tanto por ser la menor del grupo como por venir del Amazonas –un territorio tan diferente a aquellos donde habían crecido las otras chicas –, parecía aportarle una nueva mirada a la investigación. Me moría por conversar con ella y conocer un poco más de su historia.

Esa tarde nos sentamos junto a la ventana aprovechando el solecito, nos prendimos el porro protocolario y comenzamos a conversar. Valeri me contó que había crecido en Puerto Nariño, en un barrio llamado Loma Linda:

Le dicen así porque es un cerro grandesito, y es muy bonito porque desde allí uno ve el barrio como tal. Son como 36 familias que viven ahí. En esos tiempos mis papás se

³⁰ (Karina Savaleta, comunicación personal, 05 de octubre de 2021)

*pasaban en la chagra y ellos tenían la libertad de ir a sembrar sus cultivos y volver. Entonces para no cargar mucho ellos nos dejaban en Bienestar y después volvían, nos recogían a las 4 o 5 y a la casa. En esos tiempos una tía trabajaba en el Bienestar*³¹.

Valeri habló de su infancia con mucho cariño; creció en un ambiente cercano y una familia extendida. *Más que todo compartí mi infancia con mis primos, vecinos y amigos del barrio. En el Bienestar nos enseñaban a cantar en idioma, nos ponían a escribir en tikuna –tikuna es mi idioma–. Y así. [...] Ya después me mandaron al colegio*³².

El bachillerato lo cursó en un colegio al frente de su casa, *como a cinco pasos*. Recuerda que tenía la libertad de ir y venir; el colegio no era cercado y en los descansos podían dar vueltas por el barrio con sus amigxs. *Yo tenía la libertad de salir, ir a mi casa a desayunar o ir a cocinar con mis compañeros. ¡La diversión de nosotras! Era muy rico [...], nos íbamos a las casas, compartíamos*³³. A medida que Valeri me fue contando sobre su infancia y su experiencia en el colegio, me fui dando cuenta que el dolor, la vergüenza, el miedo y la violencia no estaban tan presentes ni eran protagonistas de su historia; a diferencia de las de Bárbara, Nini, Marcela, Katherine y Ana María. Si bien la discriminación y la transfobia no habían desaparecido, sí se habían transformado. Esa violencia que excluía y expulsaba a las personas trans*, no sólo de del sistema educativo, sino de la sociedad en general y lxs privaba de la posibilidad de tener/pertenecer a una familia, tener un trabajo, un nombre, un documento, en el relato de Valeri parecía tener menor fuerza. Su historia –y cómo la contaba– daba cuenta de la existencia de espacios seguros, prácticas de cuidado y estrategias de resistencia que, muy probablemente, le han hecho contrapeso a la violencia que ha podido vivir.

Valeri inició su tránsito en el colegio, cuando tenía 14 años. Recuerda que en un inicio lo conversó con sus amigxs, pero –como me contó esa tarde –todavía vestía *normal* y llevaba su corte de pelo *normal*:

*Ya como en el 2014 que participé en un reinado y quedé de 4to o 5to puesto, y pues ya comencé ahí sí a cambiar mi apariencia. Ya con eso, como que mi familia me comenzó a reconocer, y así. Eso fue cursando 10mo. Y bueno, ya mi familia me comenzó a aceptar, me querían más, me querían dar más apoyo, de todo*³⁴.

Recuerda también que estudió en el mismo curso con otras dos chicas trans*, su prima y otra amiga. Sin las presiones de la violencia sin límites ni el miedo de ser expulsada del colegio, Valeri pudo hacer su tránsito con calma, hacerse preguntas y tomarse el tiempo para encontrar las respuestas.

³¹ (Valeri Macedo, comunicación personal, 24 de febrero de 2021)

³² (Ibíd.).

³³ (Ibíd.).

³⁴ (Ibíd.).

Aunque recuerda que la institución nunca la llamó por otro nombre distinto al que le asignaron sus xadres al nacer, y que había compañerxs que le decían apodos, esto no representó para ella una situación de violencia tal que se sintiera excluida o discriminada:

Me seguían llamando por mi nombre normal. Con los apodos más que todo que existían en los colegios, pero nunca fue un apodo duro porque entre todos nos entendíamos. Si íbamos a una fiesta éramos todos los compañeros, nos íbamos a hacer un asado, tomar e invitábamos al profesor. Los profesores son muy chéveres también, eran muy divertidos³⁵.

La forma en la que hablaba del colegio, las materias, los profesores y sus compañerxs dan cuenta de que fue territorio agradable y enriquecedor para ella, del que pudo hacer parte, así como para sus otras dos compañeras trans*. Las tres juntas se graduaron de bachillerato. *La otra era más inteligente que yo, me decía entre risas³⁶.*

Ella era la que sobresalía más, se lanzó para personera y ganó en el colegio y todo. Muy buenas propuestas tenía, era como más de todo de inclusión con todas las personas del colegio. A nosotras nos gustaba jugar, nosotras practicábamos mucho el deporte, más que todo bailar y así. Y entonces ella tenía su proyecto enfocado en actividades así con todos los compañeros, y fue como que el personero que más sobresalió de todos³⁷.

Una experiencia como la que narra Valeri parecía imposible en la época en la que cursaron el colegio las otras chicas con quienes construimos esta investigación. Compartiendo con las más *pollitas* del barrio, las mayores escuchan y conocen de primera mano historias que distan bastante de las experiencias que ellas tuvieron que vivir. Como me comentaba Cindy –una de las *madres* del Santafé– cuando la entrevisté hace unos años para un escrito que estaba haciendo sobre patrimonio marica/queer en Bogotá:

“[...] yo les digo a mis compañeras, a las generaciones de hoy en día: mamita, aprovechen que tienen todo en la mano ustedes por nosotras, porque nosotras les abrimos una trochita y ahora ustedes ya tienen la carretera pavimentada ¿nosotras cuándo nos permitían ir a un colegio, a una escuela, vestidas de mujer o con cosas femeninas o prendas femeninas? Nunca podíamos hacer cosa de eso. [...] les digo aprovechen ya que todo tienen ustedes, nosotras cuándo, a nosotras nos tocaba era darnos garrote con la Policía, con la gente, con la sociedad”(Museo Q, 2020, p. 60).

Y es que la experiencia que vivió Valeri, aunque no necesariamente dé cuenta de la mayoría de las experiencias que viven las personas trans* en los colegios hoy en día, sí pone sobre la mesa una transformación de las relaciones sociales y las políticas institucionales que, aunque

³⁵ (Ibíd.)

³⁶ (Ibíd.)

³⁷ (Ibíd.)

no construyan por sí solas territorios posibles para ser marica, han abierto la posibilidad para que se gesten. A su vez, estas pequeñas aperturas de posibilidad para habitar espacios históricamente negados para las travestis –como el colegio– han permitido expandir esta disputa a otros espacios institucionales, donde la lucha hasta ahora comienza. Así, Valeri recuerda que, luego de haber salido del colegio, ella y sus amigxs se inscribieron en la Policía para estudiar un técnico en Derechos Humanos.

Debo reconocer que escucharla contarme esta experiencia me sorprendió bastante; no se me hubiera ocurrido que una chica trans* voluntariamente decidiera vincularse con la Policía, una institución que históricamente ha perseguido, criminalizado y violentado a las travestis –como desarrollo en mayor detalle en el segundo apartado de este capítulo–. Sin embargo, antes de mostrar mi asombro quise comprender las razones detrás de esta decisión.

Así como con el resto de su historia de vida, Valeri me habló de esta etapa con naturalidad: sus amigxs habían decidido vincularse a la Policía y ella también quería, entonces se inscribió y comenzó a estudiar. Ella sabía que no le reconocerían su identidad de género ni su nombre identitario, pero poco le importó, pues contaba con el apoyo de sus amigxs, familia y demás personas que conformaban su red de apoyo. Aunque recuerda haber vivido situaciones de *bullying*, burlas y chistes por su identidad, tomó esto como parte del proceso y se aseguró de utilizar su formación de Derechos Humanos para elevar una queja dentro de la entidad y conseguir garantías para continuar desempeñándose allí.

Su buena relación con el equipo de trabajo y con la comunidad le ganó el cariño y el respeto de varixs compañerxs y superiorxs, y pudo así terminar sus estudios y completar sus prácticas en la institución. Cuando hablamos me comentó que le gustaría volver a vincularse a la institución, pues está convencida que desde adentro hay muchas peleas todavía para dar; a la vez, lo ve como un lugar para incidir positivamente en las políticas y el trato hacia la población trans* y lxs trabajadorxs sexuales.

De este modo, que estos espacios puedan construirse sin ver a las personas trans* como una imposibilidad administrativa, lógica y moral –tal cual retratan las historias de Bárbara, Nini, Marcela, Katherine y Ana María–, será el fruto de una lucha que lleva dándose desde hace muchos años en el país, que continúan las nuevas generaciones, y que quisiera esbozar a continuación.

3.6 Movimiento social y lucha organizada: resistencias de lxs maricas, las travestis y las personas LGBTIQ+ antes y después de la Constitución del 91

Katherine hizo su tránsito en los años 70, cuando la homosexualidad seguía siendo penalizada en Colombia, en una época de recrudecimiento de la violencia policial hacia la sociedad civil: en medio de la transición entre el Frente Nacional (1958-1974), el paro cívico del 77 y el Estatuto de Seguridad impuesto por el gobierno de Julio César Turbay (1978-1982). Recordemos que en el período del Frente Nacional –acuerdo entre conservadores y liberales

para alternarse el poder entre ambos partidos–, la fuerza pública adquirió cada vez más poder bajo la excusa de *mantener el orden público*. Esto último permitió que se promovieran “todo tipo de legislaciones, muchas orientadas a crear delitos, a aumentar penas, prohibir manifestaciones y protestas, censurar prensa, autorizar el toque de queda”(Peña Montoya, 2020). Luego del paro cívico de 1977 y con la instauración del Estatuto de Seguridad de Turbay, la persecución de todas aquellas personas que se salieran de la norma –por ello consideradas peligrosas–, se profundizó. Así lo cuentan las madres del Santafé, aquellas que lograron sobrevivir a la violencia genocida de esa época:

“Ingrid recuerda que en el año 1978 se promulgó el Estatuto de Seguridad que contemplaba que toda persona masculina que no se viera varonil o que portara prendas femeninas era sinónimo de guerrilla o de subversión y eran conducidas a la Cárcel Distrital”

[...]

“Los celadores de los moteles nos disparaban balines, los policías nos humillaban y sacaban pecho por las maldades que nos hacían, nos quemaban los cuerpos que nos armábamos con espumas para hacer los moldes de Yayita. Cuando cogían a las travestis nos llevaban a la Plaza de Toros y si éramos muchas a la cárcel Distrital, nos amarraban, nos torturaban y nos boleteaban por toda la ciudad. En la calle como putas nosotras estamos en peligro”(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023, p. 62),

cuenta Cindy en el libro *Las Sobrevivientes*. En aquellos tiempos, amparados por el Estatuto de Seguridad, distintos organismos de la fuerza pública como la Policía, el DAS y el F2 hacían redadas en los barrios y territorios donde vivían y trabajaban las mujeres trans*trabajadoras sexuales, bajo la excusa de estar combatiendo la insurgencia armada en las ciudades.

Por esa misma época, entre el final del Frente Nacional y antes del Estatuto, aparecen los primeros registros del movimiento social LGBTIQ+ en el país: el llamado Movimiento de Liberación Homosexual en Colombia. La década de los 60 había preparado el terreno para las transformaciones sociales que se vivieron desde mediados de los 70 hasta entrados los 90 en Colombia. Desde los icónicos disturbios de Stonewall³⁸ en Nueva York en 1969 y la multitud de manifestaciones que le siguieron en el país, hasta los movimientos de liberación sexual que surgieron en el marco de las jornadas de mayo de 1968 en Francia –como lo fue el Front Homosexuel d’Action Revolutionnaire (FHAR)–, dieron fuerza a las diversas luchas de la disidencia sexual en Colombia (Caro Romero, 2020). Asimismo, las luchas de otros sectores sociales tales como los pueblos negros y afrodescendientes, los pueblos indígenas, los feminismos no hegemónicos y el campesinado a lo largo y ancho del continente americano fueron transformando los discursos, las tensiones y los lugares desde los que se nombraba y concebía la diferencia en los Estados contemporáneos.

³⁸ Sobre el relato de Stonewall como hito fundante de las luchas de liberación sexual y la configuración del activismo internacional, revisar Caro Romero, Felipe César Camilo. "Más allá de Stonewall: El Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia y las redes de activismo internacional, 1976-1989. *Historia Crítica* n.º 75 (2020): 93-114, <https://doi.org/10.7440/histcrit75.2020.05>

Es así como, en medio del Estatuto de Seguridad que perseguía a las personas trans* por *porte de prendas femeninas*, el gobierno de Julio César Turbay apoyó simultáneamente la despenalización de la homosexualidad. Este cambio se dio en medio de reformas al sistema jurídico, que consideraron *anticuado* conservar esta ley luego de que la Asociación Estadounidense de Psiquiatría eliminara a la homosexualidad del Manual de diagnóstico de los trastornos mentales:

“En Colombia la década inició con un proceso de reforma a la justicia, de la mano del gobierno de Turbay, que buscaba nuevas herramientas en la lucha contra la insurgencia armada en el país. En medio de las discusiones dadas, se sugirió la abolición de la penalización a la homosexualidad, establecida parcialmente en Colombia desde 1890 y reforzada por el Código Penal de 1936. [...] Para 1981, la medida penal desapareció para dejar en papel un margen de posibilidades que antes no existía para la organización política” (Ibíd., p. 102).

Aunque la despenalización de la homosexualidad no tuvo impactos significativos en la persecución y criminalización de las personas trans*, permitió el surgimiento de procesos activistas como los de León Zuleta y Manuel Velandia, y dio inicio a la configuración de un movimiento por la liberación sexual, que luego sería retomado desde el discurso de la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ+.

Estos discursos alcanzarán a permear la institucionalidad, y por lo tanto el colegio público, a partir de la década de 1990. La Constitución de 1991 aparece en la historia colombiana como fruto de las luchas de los movimientos sociales en las décadas inmediatamente anteriores, pero también como parte de la ola constitucionalista de la región, impulsada por las políticas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional para la instauración de un modelo de desarrollo, materializado en el modelo neoliberal. Así, estas propuestas de modernización llegan a Colombia con el ‘reconocimiento’ institucional de la diferencia desde el discurso de un Estado *multicultural y pluriétnico*.

En este contexto, la Constitución de 1991 sienta las bases para la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ+ y los procesos de reivindicación y reconocimiento de las disidencias sexuales y de género. Aunque el ‘reconocimiento institucional’ de *las diferencias* avanzó significativamente desde la década de los 90s, las personas de la disidencia sexual no aparecemos enunciadas en la Constitución del 91. Sin embargo, en términos legales, la protección del derecho al libre desarrollo de la personalidad ha sido una de las herramientas centrales que hemos utilizado para los avances jurídicos a favor de nuestros derechos.

Desde finales de los años 90, principios de los 2000, y como parte de la implementación del modelo neoliberal en la región, la entrada del llamado tercer sector a la economía y la sociedad colombiana –la cooperación internacional y las organizaciones sin ánimo de lucro (ONG)–, transformó significativamente el lugar de *las diferencias* frente a la institucionalidad. En consecuencia, se vivió el auge de las organizaciones dedicadas a la defensa de los derechos de

las personas LGBTIQ+ y del registro de las violencias en su contra. Destacan Caribe Afirmativo y Colombia Diversa, dos organizaciones centradas en las acciones de litigio estratégico y en el diagnóstico de las situaciones de violaciones a los derechos humanos a personas de la disidencia sexual. Sus informes conforman las pocas fuentes que construyen datos estadísticos y abordan los avances jurídicos y sociales para la consecución de condiciones de vida dignas para la disidencia sexual en el país:

“Específicamente en cuanto a las personas LGBT, en Colombia no existe ningún organismo encargado de hacer seguimiento o de establecer siquiera las estadísticas sobre las personas a quienes se les haya violado el derecho a la educación por razón de su orientación sexual o identidad de género y, menos aún, políticas encargadas de adecuar la educación a las necesidades de las personas LGBT o de dotarlos de herramientas para defender sus derechos ante las posibles discriminaciones sufridas en el ámbito de la educación, a excepción de la protección general que ofrece la Acción de Tutela” (Colombia Diversa, 2005, p. 79)

En relación al contexto educativo, rescato la Sentencia C-481 de 1998, donde una entidad del Estado reconoce por primera vez el derecho a la no discriminación de unx profesorx homosexual: “no es posible que en la actualidad se investigue a un docente oficial por ‘homosexualismo’, por cuanto el CDU no prevé esa conducta como falta disciplinaria”(Sentencia C-481/98, 1998). Esta sentencia representa un primer hito en la lucha de lxs maricas por habitar plenamente los espacios de la vida común, en este caso los espacios educativos desde la docencia.

Sin embargo, es necesario resaltar que los avances logrados durante los primeros 20 años luego del cambio constitucional –tanto desde el discurso de los derechos, como desde la inclusión jurídica para la disidencia sexual–, estuvieron centrados exclusivamente en las personas cisgénero, bajo la idea del concepto de la *homosexualidad*; principalmente gays, y con menos visibilidad en las personas que nos identificamos como lesbianas, bisexuales, pansexuales, entre muchas otras autodeterminaciones. Estas divisiones y distancias pueden explicarse a partir de las características y condiciones bajo las cuales surgió el movimiento de liberación sexual, que nombraba anteriormente. La división que generó la criminalización de las mujeres trans* al mismo tiempo que se despenalizaba la homosexualidad profundizó las posibles brechas que ya existían entre ambas poblaciones y dificultó, hasta el día de hoy, la conformación de un *colectivo LGBTIQ+* en Colombia.

En este sentido, las luchas de los sectores LGBTIQ+ o de la *diversidad sexual* no estuvieron articuladas con las luchas y reivindicaciones de las travestis, transgeneristas, trabas y maricas. Esto se hace evidente en la brecha de acceso a derechos de personas cisgénero de la disidencia sexual en comparación con la de personas trans* y no binarias. Y es que se hace necesario reconocer que el movimiento LGBTIQ+, aunque ha generado avances significativos en el acceso a derechos, lo ha hecho a partir de un discurso liberal basado en actitudes asimilacionistas, donde estos derechos se alcanzan por medio de la normalización de las

orientaciones sexuales no hegemónicas bajo criterios estéticos, de clase, raza y expresión de género, que rara vez cuestionan los supuestos cisgeneristas, binarios y heteronormados que sostienen la tan anhelada *normalidad*.

La pedagoga queer val flores se refiere a este fenómeno como *homonormatividad*, bajo la cual se construye una nueva forma de normalidad homosexual que, una vez más, jerarquiza identidades y excluye a *la diferencia*:

“A su vez, la homonormatividad como sistema político que ya enraizó en nuestro tejido social capilar, anclando la cultura LGTTTB a la vida doméstica y el consumo, sin cuestionar la hipótesis de la dominación heteronormativa, la monogamia, la blanquitud, el binarismo de género, las desigualdades económicas, la privatización del espacio público... puede ser comprendida como un escenario distópico al producir nuevas formas de discriminación y violencia dentro y fuera de las comunidades, sosteniendo los ideales de capitalismo neoliberal” (flores, 2021, p. 118)

Tal como lo describe val flores al criticar el discurso de la *diversidad*, dentro del mismo movimiento LGBTIQ+ en Colombia, se ha vivido una exclusión y violencia estructural hacia las personas y colectivos trans* que no se acogen a unos preceptos de clase y raza que dicta la nueva *normalidad lgbtuna*. Desde estos espacios, las mujeres trans* que ejercen el trabajo sexual en el Santafé han sido leídas constantemente por el movimiento LGBTIQ+ como *demasiado ruidosas, demasiado ñeras, demasiado travestis, demasiado borrachas, demasiado putas y peligrosas*. De este modo, nuevamente se excluye y criminaliza a quienes, por la misma discriminación de sus identidades, han tenido que construirse *al borde* de la sociedad, en medio de la pobreza, la calle, la cárcel, la violencia estatal y policial.

Sin embargo, es necesario reconocer que los avances en términos jurídicos han sido significativos en los últimos años. El año 2011 marca una fecha fundamental en el reconocimiento legal y administrativo de las personas trans* y no binarias en Colombia: el momento en que la Corte Constitucional falló a favor de una mujer trans* discriminada a la que no le fue permitido acceder a eventos sociales por su identidad de género. A partir de ese fallo, la Corte estudió la discriminación histórica hacia las personas trans* en Colombia, sentando los precedentes para que “[...] cualquier posible acto de discriminación contra personas transgénero se puede disputar mediante la acción de tutela” y “estableció la identidad de género como un criterio sospechoso de discriminación” (El Aquelarre Trans et al., s. f., p. 9). Adicionalmente, desde 2011, “[...] la Corte ha precisado que cualquier disposición legal basada en el sexo que impida la posibilidad de que una persona transgénero lleve a cabo su propio proyecto de vida restringe el goce de sus derechos derivados de la identidad” (Ibíd., p. 10).

A partir de ese momento y con la sentencia T-918 de 2012, se dan los primeros pasos para el reconocimiento de los derechos de las personas trans* al permitir y reglamentar el procedimiento de cambio de nombre y del componente sexo en la cédula. Desde entonces, se

ha evidenciado una apertura de los espacios para las personas trans*y, sobre todo, se ha fortalecido el suelo jurídico para potenciar los procesos sociales de lucha contra la transfobia y la violencia por prejuicio.

En cuanto a la protección de derechos de *las diferencias* en las instituciones educativas, al indagar en la normativa escolar por políticas que salvaguarden el bienestar, la integridad y los derechos de la disidencia sexual, brilla por su ausencia la enunciación directa de las personas LGBTIQ+. Es así tanto en las políticas educativas como en la jurisprudencia colombiana, empezando por la Constitución 1991, donde, como comentaba anteriormente, ni siquiera somos nombradxs. Ante esta situación, la estrategia ha sido aferrarse a algunos derechos fundamentales como el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a una vida libre de violencias y a la no-discriminación como puntos clave para consolidar distintas formas de activismo y llevar procesos de litigio estratégico.

3.7 Luchas jurídicas en los espacios educativos: un nuevo piso para defender los derechos

Como bien lo demuestra el caso colombiano, los avances en materia de no-discriminación por orientación sexual e identidad de género en las instituciones educativas han sido fruto del activismo de las mismas personas violentadas, de sus familias o de colectivos centrados en la defensa de los derechos de las personas LGBTIQ+, y no desde un reconocimiento social o estatal de nuestras identidades y derechos.

Aunque cada día son más comunes experiencias como las de Valeri –que mucho tienen que ver con las transformaciones a nivel social, político y legal de los imaginarios y concepciones sobre la disidencia sexual– las infancias y adolescencias maricas siguen estando especialmente desprotegidas en las instituciones educativas. Aun contando con un suelo jurídico³⁹, la libertad en la conformación de los manuales de convivencia y los programas curriculares, así como la vigilancia de lxs xadres y la iglesia católica sobre la enseñanza de la *educación sexual* en los colegios, sigue manteniendo viva la violencia normalizadora y expulsora que ya he analizado en el apartado anterior.

Los casos de Sergio Urrego, Juli Salamanca y del documento *Ambientes Escolares Libres De Discriminación. Orientaciones Sexuales E Identidades de Género no Hegemónicas en la Escuela* a cargo de la entonces ministra de educación, Gina Parody, nos ayudan a esbozar un retrato del clima en el cual se desarrollan actualmente las disputas por los derechos de la disidencia sexual en el sistema educativo, así como las posibilidades y los límites de los discursos de la inclusión y la diversidad que he venido problematizando.

³⁹ Como lo son: la Sentencia T-565/13 sobre la *prohibición constitucional para imponer una apariencia física particular del educando a través del manual de convivencia*, donde se establecen unos límites respecto a lo que estos manuales pueden imponer y prohibir respecto a la apariencia física de sus estudiantes, y la Sentencia T-804/14 que reconoce el derecho a la educación a mujeres trans* y plantea la necesidad de comprender la diferencia entre orientación sexual e identidad de género para asegurar su acceso integral a la educación.

La escuela nunca ha guardado duelo por las personas que se han suicidado a causa de ella.

(Bello Ramírez, 2018, p. 125)

Sergio Urrego era un adolescente gay estudiante de un colegio privado en Bogotá. Fue víctima constante de *bullying homofóbico*⁴⁰ por parte de sus compañerxs, profesorxs y las directivas del colegio. Al no encontrar soluciones a la discriminación y persecución que vivía, y enfrentarse al aumento de la violencia en su contra, se suicidó. Tanto en los relatos de lxs amigxs cercanxs de Sergio como en la carta que dejó explicando las razones de su decisión, había claros señalamientos de la responsabilidad de los profesorxs y administrativos del colegio en la incitación al *bullying* contra Sergio. Desde sancionarlo, hasta someterlo a procedimientos de evaluación de su conducta antes de poder continuar estudiando:

“A Sergio Urrego también le abren un proceso disciplinario en el colegio por violar el manual de convivencia por supuestos actos obscenos: los besos a su pareja. Pero las parejas heterosexuales se daban besos, se daban caricias, pero a ellos nunca les dijeron que eran actos obscenos’, relató Guerrero.

Según el Ministerio Público, al joven tampoco se le permitía regresar a clases hasta que no se completaran los procedimientos” (Wallace, 2015)

Quien ha encarnado la lucha tras la muerte de Sergio ha sido su madre, Alba Lucía Reyes Arenas, ahora directora de la Fundación Sergio Urrego. A través de esta fundación ha podido canalizar esfuerzos y recursos para combatir la discriminación y la violencia hacia lxs niñxs y adolescentes de la disidencia sexual en Colombia, con un especial énfasis en el sistema educativo. En cuanto al caso de Sergio, ganó una lucha simbólica por el reconocimiento de la violencia ejercida hacia él con la sentencia T- 478 de 2015, en la cual “la Corte Constitucional ordenó al Ministerio de Educación la revisión de todos los manuales de convivencia de los colegios en el país, y conformar el Sistema Nacional de Convivencia Escolar”(El Aquelarre Trans et al., s. f., p. 21). Además, se declaró que "la facultad que tienen los establecimientos educativos para definir el Manual de Convivencia encuentra sus bases y sus límites en la Constitución, especialmente en la defensa por la pluralidad y el respeto a la diversidad" (Sentencia t-478 de 2015).

Si bien esta sentencia sienta las bases para buscar la construcción de espacios educativos seguros y no-violentos con la disidencia sexual, su aplicación y cumplimiento han dependido casi por completo del conocimiento, apoyo y herramientas de las personas directamente afectadas por la violencia trans/lesbo/bi/homofóbica. Así lo reitera la experiencia de Juli Salamanca en la Universidad Javeriana.

⁴⁰ Término jurídico utilizado en el abordaje legal del caso.

*Mi cuerpo trans es una institución insurgente sin constitución.
Una paradoja epistemológica y administrativa.
[...]*

*Mi cuerpo trans se vuelve contra la lengua de aquellos que
lo nombran para negarlo.
[...]*

*Mi cuerpo trans existe
(P. B. Preciado, 2019, p. 217)*

Juli Salamanca, en ese entonces estudiante de la Universidad Javeriana, llevó a cabo su tránsito mientras cursaba su carrera universitaria. Desde que comenzó su tránsito enfrentó múltiples barreras, señalamientos, discriminaciones y violencias en la universidad:

“Un ejemplo de su activismo, quizás el más conocido, es el de exigir baños para los estudiantes trans. En la mayoría de universidades no existen y Juli comenzó a luchar por estos espacios en la Javeriana. El baño, ese espacio íntimo, como ella lo demostró, puede convertirse en lugar que inspira miedo. En el baño de hombres le recriminaban, en el de mujeres también, incluso llamaban al personal de seguridad. Ella se quedaba suspendida, sin un espacio seguro. Afuera, en los otros lugares del campus, tampoco lo encontró. En las clases, algunos profesores la llamaban por el nombre que aparece en su cédula. En el gimnasio no le permitían compartir en los vestidores con las mujeres. En fin, no se sentía bien, ni siquiera segura, en ningún lugar del campus” (Valenzuela, 2019)

Cuando Juli, luego de múltiples conversaciones, intervenciones y estrategias para lograr hacer respetar su identidad intentó cambiar el nombre registrado en el sistema de la universidad, la institución le negó la solicitud argumentando que solo podía hacerlo si el nombre que quería poner en el sistema coincidía con el de su documento de identidad. Esta lucha, que comenzó en 2016, logró en 2019 el fallo en primera instancia del Juzgado Quinto Penal Municipal de Bogotá por una tutela que interpuso Juli Salamanca en contra la Universidad Javeriana por vulnerarle los derechos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad:

“La Universidad, dice el fallo, ‘no reconoció su condición de mujer transgénero, tanto en las listas de asistencia, como en los correos, exponiéndola a que fuera llamada por el nombre que no corresponde a su identidad, ni mucho menos a su condición, pues como quedó demostrado al no estar actualizado el sistema, se sigue presentando vulneración a su derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad’” (Ibíd.).

Sin embargo, el fallo emitió recomendaciones sobre la adecuada inclusión de las personas trans* en las instituciones educativas, pero no exigió la transformación de las condiciones estructurales que se concretan en el caso de Juli, así como en el de muchas otras personas trans* que buscan acceder a educación:

“Juli Salamanca nos dijo que impugnará esta sentencia, pues se queda corta frente las vulneraciones que ha vivido. ‘Con mi caso espero que podamos tener una reforma educativa para toda la población LGBTI. Que este caso llegue a la Corte Constitucional y tengamos, en un futuro ojalá cercano, una política pública LGBTI en todas las universidades del país’”(Ibíd.)

La historia de Juli muestra cómo las personas de la disidencia sexual utilizamos los avances jurídicos para ampliar los espacios que habitamos y las formas en las cuales podemos hacerlo. También genera preguntas sobre límites de los discursos de la inclusión, que se niegan a reconocer el trasfondo político e histórico que da lugar a la diferencia, y la necesidad de transformarlo. Muestra de la vigencia de estos discursos alterizantes es el caso del documento de recomendaciones sobre identidades de género y orientaciones sexuales en la escuela –más conocido como *las cartillas de género*–, que el Ministerio de Educación, encabezado por Gina Parody, construyó e intentó implementar, a raíz del fallo de la Corte por el caso de Sergio Urrego.

Tomando como contexto la sentencia de la Corte, la ministra de educación del momento, Gina Parody, llevó a cabo un proceso de revisión de los manuales de convivencia de los colegios. A partir de esa revisión, se determinó que los manuales de convivencia, así como las políticas institucionales de los colegios, no contaban con los conocimientos ni las herramientas para asegurar el respeto de los derechos de las personas LGBTIQ+ en los planteles educativos. Para dar respuesta a estas necesidades se conformó un panel de organizaciones expertas, entre las cuales se encontraban la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional, Colombia Diversa, la Red de Mujeres Diversas, la ONG Parces y la Secretaría de Educación de Bogotá, quienes tuvieron la labor de construir un documento de herramientas y recomendaciones para el personal docente y administrativo de los colegios, sobre el abordaje de la diversidad sexual en los colegios asegurando un ambiente escolar sano y respetuoso de los derechos de todxs.

Sin embargo, es importante aclarar que este proceso ocurrió en el 2016, en medio del debate internacional por la mal llamada *ideología de género*, en cabeza de los líderes de grupos religiosos de extrema derecha de distintos países de Latinoamérica. Estos grupos argumentaban que la supuesta ideología creada por los movimientos feministas y LGBTIQ+, e impulsada y promovida por políticos y gobiernos de izquierdas, tenía la agenda oculta de imponer la homosexualidad en las escuelas y dismantelar la familia.

A su vez, es necesario agregar que en el año 2016 se convocó al plebiscito para refrendar los acuerdos de paz firmados entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP. Como parte de la estrategia de la campaña por el *No* en el plebiscito, se utilizó la coyuntura de movilización de iglesias cristianas contra el gobierno y la ministra –quien apoyaba los acuerdos y fue vocera del *Sí*–, para promover el miedo frente al posible dismantelamiento de la familia (Serrano Amaya, 2017). El plan consistía, supuestamente, en utilizar los acuerdos de paz como una fachada para implementar *la cartilla homosexualizadora* en todos los colegios a nivel nacional, todo esto como parte de la estrategia para imponer el *castrochavismo* en el país.

Cabe resaltar que el documento, lejos de ser una cartilla para trabajar con los estudiantes, era un documento para el personal docente y administrativo que entregaba herramientas conceptuales, jurídicas y pedagógicas para asegurar un espacio libre de discriminación hacia las infancias y adolescencias de la disidencia sexual, incluyendo también al personal docente, administrativo, las familias homoparentales, de xadres trans*, entre otras. Sin embargo, al nombrarla como una cartilla, se consolidó el argumento de la *educación homosexualizadora* y el adoctrinamiento ideológico del que acusaban a los gobiernos y propuestas políticas de izquierdas.

La discusión en Colombia giró en torno a la acusación de los grupos religiosos de extrema derecha contra Gina Parody; por ser *portadora de la ideología de género* y estar apoyando la implementación de ese plan en el país, a través de los acuerdos de paz (Revista Semana, 2016). A estas acusaciones se sumaron cientos de figuras públicas, entre ellas el líder de la campaña por el *No*, el ex presidente Álvaro Uribe, así como el entonces procurador Alejandro Ordóñez. Junto a ellos, miles de familias y conglomeraciones religiosas organizaron en 2016 marchas masivas por el *No* y la eliminación de la ideología de género, exigiendo una educación ‘con valores’, que no promoviera en lxs niñxs ideas tales como la diferencia entre sexo y género, la autodeterminación, entre otras. En este contexto, la ministra fue citada a un debate de control político en el Congreso para revisar el documento:

“El documento de 97 páginas titulado ‘Ambientes escolares libres de discriminación’ causó controversia porque explica de manera detallada temas como identidad de género y orientaciones sexuales (qué son, cómo comprenderlas y por qué hablar de ellas); muestra a la escuela como defensora de derechos; cómo es una familia homoparental (es decir, de dos padres o dos madres) y aspectos cruciales para la revisión de los manuales de convivencia en el país, en los que haya una ruta de atención a las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

Se espera que en la sesión en el Congreso también participe Alba Reyes, madre de Sergio Urrego, el joven que se suicidó por matoneo en su colegio a raíz de su orientación sexual y cuyo caso originó la sentencia T-478 de la Corte Constitucional, del 2015, que le ordenó al Ministerio de Educación revisar los manuales de convivencia de las instituciones educativas” (Moreno, 2016).

Luego del debate, en el cual la ministra fue fuertemente acusada de llevar su vida personal al ámbito político –relacionando su orientación sexual con la consolidación del documento de convivencia escolar– se fortaleció la postura de la oposición, la cual derivó en el triunfo del *No* en octubre de ese mismo año. La renuncia de la ministra, así como la no implementación de los documentos sientan un precedente preocupante frente a la protección de los derechos de las personas de la disidencia sexual en las instituciones escolares.

3.8 Ideas de cierre

En este capítulo me interesó recoger los elementos comunes en las experiencias de Nini, Katherine, Bárbara, Marcela y Ana María en los colegios, como lo son la discriminación, la violencia y la exclusión, para dar cuenta de cómo, en las configuraciones históricas y epistemológicas de las ideas de *diferencia* y *anormalidad*, se encuentra la base de la violencia y la exclusión de las mujeres trans* de los espacios de educación formal. Como correlato, me interesó también acercarme al surgimiento, transformaciones y logros de las luchas de la disidencia sexual en el país, dando cuenta de las distancias en la configuración de los procesos travestis y aquellos de los *sectores LGBTIQ+*, vigentes hoy en día; así como de los avances, retos y retrocesos en la construcción de territorios educativos posibles para ser trans* y marica.

En un primer momento, planteé un recorrido histórico sobre la configuración de *la escuela* a principios del siglo XX, para dar cuenta de su vigencia en los relatos de la violencia y expulsión vividas por las mujeres que participaron de esta investigación, y abordar la normalidad como un problema histórico que trasciende a las experiencias de expulsión y violencia en los colegios de las personas trans* y permea a los pueblos negros, afrodescendientes, indígenas y campesinos que acceden también al sistema de educación colombiano. En este sentido, y retomando la pregunta por las configuraciones de los cuerpxs-territorios presentes en esta investigación, intenté dar cuenta de cómo estos discursos sobre la anormalidad se fundamentan en concepciones racistas y coloniales sobre los territorios y pueblos del *Abya Yala*, y se materializan en el desconocimiento, inferiorización y borramiento de saberes, epistemologías, cosmovisiones, cuerpxs y formas de vida.

A su vez, me interesó resaltar, a partir de los relatos de vida, cómo estos discursos permean la educación en los colegios más allá de un aprendizaje literal de los mismos, y se traducen en educación de las emociones como el asco, la repugnancia y el miedo hacia lxs rarxs, salvajes, bárbarxs y diferentes; que generan acciones de corrección, limpieza, encause y expulsión por parte de docentes, administrativos, familias y estudiantes. Intenté dar cuenta de cómo estas actitudes de vigilancia del otrx para evitar su degeneración, quebrantan lxs cuerpxs-territorios de muchas infancias y adolescencias, y generan una ruptura a futuro con la *colectividad nacional* para la cuál el colegio nos prepara, como ocurrió con la mayoría de las mujeres trans* que participaron en esta investigación.

En un segundo momento, hice un recorrido por las memorias de las configuraciones de las luchas sociales y jurídicas de las travestis, la disidencia sexual y los *sectores LGBTIQ+*, para preguntarme sobre las posibilidades de ser trans* y marica en los colegios de hoy en día, así como sobre los retos y obstáculos en la construcción de estos cuerpxs-territorios posibles. Me interesó retomar los casos del *Documento Ambientes Escolares Libres de Discriminación*, de Juli Salamanca y la Universidad Javeriana, y el caso de Sergio Urrego para poner en perspectiva los avances en materia de jurisprudencia, y los retrocesos en el abordaje discursivo de los derechos de la disidencia sexual, que se evidencian en los argumentos que emplean las derechas

y grupos religiosos fundamentalistas sobre la protección a las infancias, la familia y la libertad de culto, para seguir poniendo en tela de juicio nuestro derecho a una vida libre de violencias.

Por último, quisiera cerrar retomando la crítica que he esbozado a lo largo del capítulo frente a los discursos de *la inclusión y la diversidad*, reconociendo las ideas de *tolerancia y respeto*, y el abordaje terapéutico de las actitudes discriminatorias (Tadeu de Silva, 1999) como insuficientes para transformar las categorías que han definido y configurado a la disidencia sexual como una forma anormal de sexualidad. En este sentido, en vez de cuestionar la norma que excluye y aniquila al diferente, estos discursos han permitido la consolidación de *nuevas* diferencias sexuales, igualmente excluidas, a la vez que se imbrican con jerarquías de clase, raza y género para reconfigurar las normalidades y anormalidades.

Tomando en cuenta la amenaza creciente a los derechos alcanzados durante las últimas décadas por las personas de la disidencia sexual en la región, se hace cada vez más evidente la necesidad de transformar los discursos que asimilan los procesos de transformación social y cultural bajo nuevas formas editadas y curadas de representar lo *diferente tolerable*, sin cuestionar las estructuras y conocimientos que perpetúan la construcción y expulsión de estxs diferentes.

En este sentido, además de un reclamo al sistema educativo colombiano sobre su responsabilidad en la configuración de jerarquías y segregaciones sociales, y la necesidad de asumir esta responsabilidad como la oportunidad de aportar a la transformación de desigualdades y violencias históricas, es también un llamado a los movimientos sociales de la disidencia sexual sobre la necesidad de transformar el abordaje de la discriminación en los discursos y propuestas. De este modo, es una invitación a cuestionar y poner en evidencia las tecnologías coloniales y racistas de normalización sexo-genérica que nos habitan, a cuestionar las formas en las que, como productos, consumimos las fórmulas que dictan el deber ser de nuestras identidades, sin siquiera darnos cuenta: en la redes sociales, la moda, las series y películas, nuestros referentes, famosxs, cantantxs. También en las marchas y eventos que se han centrado en la *celebración de la diversidad* obviando la necesidad política de la crítica a la normalidad alterizante y expulsora.

Frente a este panorama, como he empezado a esbozar, esta investigación se piensa desde una postura cercana y construida junto a la Red, desde la cual cuestionamos los criterios que reconocen un conocimiento como válido, una persona como valiosa, una identidad como posible, y buscamos construir otras disposiciones y espacios que permitan el surgimiento de la *verdadera diversidad humana*. De este modo, retomo una mirada *travesti* para acercarme al sistema educativo colombiano, en el mismo sentido que val flores comprende la disidencia sexual, entendiéndola, no necesariamente como una identidad, sino como un lugar y una mirada que critica y desestabiliza la normalidad:

“Así, la disidencia sexual no es una sigla ni un acrónimo ni un tema a enseñar, es hacer de la normalidad un problema histórico que se instituye como cotidianidad en nuestros

cuerpos y una disposición afecta a desorganizar nuestros propios (no) saberes” (flores, 2021, p. 324).

4. Calle

Claro, es que la calle es la universidad.

Es que el mundo de nosotras es real.

Mira, la calle te demuestra lo que es, la calle no tiene tapujos.

(Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

Las historias de las mujeres trans* con quienes construimos esta investigación se encuentran una y otra vez en la calle. La calle como lugar donde se paran a trabajar y donde conocen a otras chicas trans*; la calle como lugar en el que muchas han habitado. En estas historias, la calle es el barrio Santafé, pero también todos esos barrios, esquinas, puertas de peluquerías y negocios que las travestis han luchado para poder ocupar.

A la calle y a las calles del Santafé llegaron de diversas maneras. Algunas salieron expulsadas de sus familias por ser travestis, a otras las sacaron cuando las pillaron ejerciendo trabajo sexual, otras decidieron irse para poder vivir su identidad. Algunas venían de otras ciudades y pueblos, otras de otros barrios de Bogotá. Algunas solo iban al Santafé a putear, pero no vivían ahí. Hoy en día, muchas van al barrio por la Red, por el trabajo comunitario y las amigas; han transformado su relación con él, pero nunca lo abandonan.

El barrio Santafé para mí significa un barrio lleno de sorpresas porque cuando lo recorres a diario miras cosas diferentes cada día en el trabajo de nosotras, las trabajadoras sexuales. Como, por ejemplo, que somos admiradas por la gente que transita por el barrio: como nos vestimos, como hablamos, como aguantamos frío para conseguir nuestro dinero para subsistir el día a día.

(Nini, comunicación personal, 29 de octubre de 2021)

Un ambiente donde no existe raza, color ni género. Para mí es un espacio lleno de vivencias extraordinarias. Una fiesta de color.

(Valeri Macedo, comunicación personal, 29 de octubre de 2021)

Rebusque, supervivencia, hermandad, compañerismo, familia, toda una vida. En este barrio caer, levantarme y aprender. Así es el diario vivir

(Mikaela Motta, comunicación personal, 29 de octubre de 2021)

El barrio Santafé fue designado como zona de tolerancia de prostitución y consumo. Pues el resto de la ciudad se le asigna a la gente de bien. Gente llena de prejuicios, pero que cumplen con la norma, y con lo que el sistema les impone. ¿El premio? Arrumar a los no normados, a los diferentes y a los que no tuvieron opción, para que los buenos no tengan que ver este tipo de gente regada por toda la ciudad.

Para la gente de bien: estigma, miedo, peligro.

Para nosotras las diferentes: amor a la vida, amor a tu historia. Sobrevivir.

Eso es el Santafé.

(Juanita Luna Montaña, comunicación personal, 29 de octubre de 2021).

En este capítulo quiero explorar las experiencias educativas que surgen en las relaciones que las travestis del Santafé construyen entre ellas y con el barrio, así como con *la calle*, en tanto lugar de encuentro y convivencia entre mujeres trans*. Me interesa dar cuenta de las relaciones educativas y los agentes educadores que se gestan como parte de las dinámicas cotidianas de apropiación y defensa del territorio-calle-cuerpx de las travestis.

De este modo, en un primer momento lxs invito a explorar la relación histórica de las mujeres trans* con el barrio Santafé, a partir de sus relatos y recuerdos de migración que se han recogido y consolidado en diferentes libros, artículos, ejercicios de memoria colectiva e investigación, como lo son las entrevistas que realizamos con el equipo de trabajo, el libro *Las sobrevivientes* escrito por Johana Pérez (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023), y el podcast *Radiotituta* producido por Manu Mojito (2021-2023). A su vez, intento dibujar el paisaje actual del Santafé, pasando por algunos elementos de su historia, y centrándome en los procesos de apropiación del barrio, entendido como territorio-calle-cuerpx que las travestis reivindican para trabajar, hacer familia y desarrollar sus cotidianidades.

En un segundo momento, me acerco a las relaciones educativas y agentes educadores que surgen en las cotidianidades travestis callejeras, prestando especial atención al papel de las *madres* en la transmisión de saberes. En este orden de ideas, me pregunto por las epistemologías y conocimientos propios, que surgen en medio de la construcción y apropiación de un cuerpx-territorio travesti y que son, a su vez, cuestionamientos a las formas y conocimientos que las violentaron y expulsaron de los colegios en sus infancias y adolescencias. En este punto, me interesa acercarme a los saberes y dinámicas educativas que rompen con la normalidad impuesta por el colegio, posibilitando la construcción de una escuela o universidad de la calle, donde ocurren otros saberes, objetivos y procesos educativos, como lo son las técnicas de transformación corporal, las estrategias de cuidado colectivo y la educación política para la defensa del trabajo sexual y de la vida travesti.

Por último, retomo la pregunta por la mirada travesti, esta vez para resaltar la digna rabia y la creatividad con la que han construido prácticas artísticas colectivas para enfrentar, abordar y transformar la relación cotidiana que una sociedad expulsora les ha generado con la muerte.

En este recorrido, nos acompañan las voces, historias y reflexiones de las chicas con quienes construimos esta investigación, así como algunos extractos de podcasts, películas, documentales, manifiestos y discursos que se han construido y compartido desde estas calles travestis como *Radiotituta* (Manu Mojito, 2021-2023), *Cada vez que muero* (Vidales Bohórquez, 2021), *La primavera trans* (oz|co, 2018), entre otros. Nos acompañan también las reflexiones de Paul Preciado (2019), Alanis Bello (2018) y Jack Halberstam (2018), cuyos puntos de vista me han ayudado a narrar, complementar e ilustrar estas historias.

I

4.1 Migrar para poder ser

Desde los departamentos del Tolima, la Guajira, el Amazonas, Valle del Cauca, Atlántico, Meta y Bolívar; desde Venezuela y Ecuador, las chicas trans* migran como un destino de vida. Tal como lo abordo en el primer capítulo de esta investigación⁴¹, la relación que las travestis guardan con la migración encuentra sus raíces en las experiencias de violencia y discriminación que viven al comenzar su tránsito o al hacer *visibles* sus expresiones de género no hegemónicas. De este modo, la violencia en muchos casos las expulsa de sus familias y territorios, la discriminación les cierra puertas para acceder a un trabajo, a una casa o al estudio. Así, migrar aparece como el único camino. En Colombia, entre las líneas de muchas historias de migración de personas trans*, se entrecruzan la violencia transfóbica con la violencia del conflicto armado.

Nini me contaba cómo ser trans* en la Guajira era intentar sobrevivir entre la discriminación de la gente y la violencia de los grupos armados. Luego de la llegada de los paramilitares, migrar fue la única respuesta:

Ya después los atentados eran macabros, nos hacían correr. Porque en ese entonces se veía el chico gay, pero no se veía a la travesti y menos en la Guajira. Entonces claro, yo contra todo, contra todo. Me salvaba de unos atentados terribles de los paracos, de la gente que mandaba ahí en La Guajira. Una gente macabra. A mí me hicieron dos atentados. Uno donde vivía y otro en una fiesta, cuando salí. En ese casi me matan. Y de ahí ya yo dije 'ay no'. Ya la gente decía que yo tenía que irme, porque me iban a matar. Sólo éramos dos, La Gorila y yo. Nosotras fuimos amiguísimas, ella vivía en otro barrio. Éramos los dos pollas todavía. Ella también se empezó a hormonizar al tiempo conmigo. La familia a ella sí la apoyó. Entonces yo me iba donde ella, ella se venía para donde yo vivía. Hasta que ya, yo me fui y, a los tres meses de que me fui, a ella la mataron⁴².

Como muestra el relato de Nini, la persecución de los actores armados hacia las personas trans*, queer y maricas tenía un objetivo claro: desplazar y aniquilar a la disidencia sexual. Así como analizan en mayor detalle investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, como *Aniquilar la diferencia* (2015), las estrategias de control moral de la población por parte de los actores armados profundizan las violencias existentes en la sociedad y repercuten sobre aquellas personas más discriminadas y vulnerables. Esta y otras investigaciones, como *Un carnaval de resistencia: memorias del reinado trans del río Tuluní* (2018) y el video-performance e investigación artística *Continuum* de la Red Comunitaria Trans (2020), dan cuenta de los impactos del conflicto armado en las vidas e identidades de quienes las sufren y

⁴¹ Para ahondar a este respecto, revisar el capítulo 1, apartado 1.3 *Identidad y territorio*.

⁴² (Nini Palomino, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

resaltan las resistencias de las personas de la disidencia sexual frente a la violencia de la guerra y la transfobia. En medio de estos escenarios, donde una violencia se encadena con la otra hasta generar círculos o *continuums* de violencia, la migración parece ofrecer una salida, una ventana de oportunidad para volver a empezar.

Durante los procesos de migración de las mujeres trans* –unos forzados, otros voluntarios–, Bogotá suele representar una ciudad que, aunque hostil, tiene territorios que las travestis han apropiado para poder ser. A su vez, el barrio Santafé representa la posibilidad de ejercer el trabajo sexual en una zona que lo permite (ZAI) –no todas las ciudades de Colombia tienen zonas donde está permitido el ejercicio del trabajo sexual–, así como un espacio de encuentro entre travestis. Por eso, las familias elegidas, casas comunitarias y parches de amigas que se gestan en el Santafé están compuestas por chicas provenientes de diversos lugares. Esta diversidad de perspectivas sobre el mundo se puede ver en los intercambios culinarios, dichos y apodos, acentos e historias, las experiencias de vida y las relaciones que guardan con sus hogares de infancia.

En estas historias de migración, el Santafé no es siempre el destino; muchas veces es una parada más en el camino hacia Europa, donde desde los años 70 cientos de mujeres trans* de todo Latinoamérica migraron buscando la posibilidad de ser:

Es que mira que el Santafé antes era para nosotras era como una escala, ¿ves? Por ejemplo, las que veníamos de otras ciudades, llegábamos al Santafé porque era como una escalera para nosotras irnos al exterior. Por eso te digo que las que aprovecharon, aprovecharon. Las madres como Cinderelle, la Coqueta, la madre Ingrid. Antes los tipos eran regiecitos y tocaba aprovechar la época. Ellas viajaron y pues allá consiguieron su estabilidad pa' hoy en día. Muchas no lo aprovechamos. Por ejemplo, cuando yo llego al Santafé la vida era durísima. Se conseguía más, pero era más dura, nos tocaba enfrentarnos a los policías y eso⁴³.

Como recuerda Katherine, desde finales de los años 70 la migración a Europa se configuró como una práctica entre las mujeres trans*. Huían de la violencia del conflicto armado, pero también de la violencia policial y estatal que, durante el Estatuto de Seguridad del gobierno de Turbay, arremetió contra las mujeres trans* que ejercían trabajo sexual por el centro de la ciudad⁴⁴. La madre Cindy recuerda que, antes de putear en el Santafé, se trabajaba por la carrera 4ta. De ahí las fueron sacando de calle en calle hasta llegar al Santafé, desplazadas por la persecución social y policial: de la 4ta pasaron a la avenida Jiménez con carrera 10ma, y de ahí, al lado de la Biblioteca Nacional (Museo Q, 2020). Luego llegaron a *El Florida*, en la

⁴³ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

⁴⁴ Sobre las razones e impactos de este Estatuto, revisar el capítulo *Colegio*, apartado *Movimiento social y lucha organizada: resistencias de lxs maricas, las travestis y las personas LGBTIQ+ antes y después de la Constitución del 91*.

avenida Caracas con calle 20, así como comentan Katherine, Coqueta y tantas otras de su generación:

Antes uno llegaba ahí a la 20, que era El Florida. Usted llegaba acá a Bogotá y decía ‘Ay, mira. Yo voy para donde trabajan las maricas’ –porque antes eran maricas, eso no era ni mujer transgénero ni abcdefghij, nada de eso (se ríe). Éramos maricas, homosexuales–. Entonces era ‘¿dónde trabajan las maricas?’ en la 20, en la 20 con Caracas. En toda la esquinita. Todas las de mi época llegábamos ahí⁴⁵.

Estas historias de migración a Europa aparecen una y otra vez en los relatos y recuerdos, las investigaciones, podcasts y escritos que se han hecho a lo largo de los años sobre esta época de persecución y resistencia, como lo son *Radiotituta* (2022), *Las sobrevivientes* (2023), *Devenir queer* (2020), entre otros. *El Florida*, así como otros bares, negocios y casas de trabajo eran los espacios que las mujeres trans* habitaban durante el día, pues en aquella época, salir a la calle *vestidas de mujer* era poner su integridad y su vida en riesgo, era motivo para ser perseguidas, violentadas, golpeadas y detenidas. Desde las puertas de estos negocios y moteles lucharon por su derecho a existir y a ejercer el trabajo sexual fuera del encierro y la persecución. Con su terca valentía se fueron apropiando de algunas calles del barrio y lo transformaron en un museo vivo de fantasías y resistencias.

En estos tránsitos de territorios, cuerpxs e identidades, las mujeres trans* no suelen encontrar un destino a salvo y seguro. En su andar constante en las fronteras y los márgenes literales y simbólicos de las ciudades, la legalidad y las matrices de sentido heteronormadas, dan cuenta de las dinámicas de expulsión, persecución y segregación que mantienen sus vidas siempre en riesgo. Frente a esta realidad, la calle ha sido el destino, el único territorio, junto con sus cuerpxs, que muchas han podido habitar.

Algunas chicas han encontrado cierta estabilidad, oportunidades y han construido redes de apoyo. Muchas otras han migrado a otras ciudades y países buscando alcanzar algunos de esos objetivos. Cabe resaltar que estos planes migratorios se llevan a cabo hoy en día en mucho mejores y más dignas condiciones que anteriormente, cuando, por ejemplo, se les exigía adoptar identidad de *hombre* para poder tener un pasaporte y cruzar las fronteras de manera regular (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023). Estos viajes y caminos, aunque se han transformado mucho, dan continuidad a una práctica que se inició en los años 70 y que prevalece hasta hoy. De aquellas mujeres que en su época migraron, varias han regresado al barrio para contar las historias, trabajar por la comunidad y transmitir los aprendizajes a las más jovencitas. Estas madres, sobrevivientes muchas de la persecución estatal y policial de finales del siglo XX, son portadoras de varios capítulos sobre la historia travesti latinoamericana, el que las expulsa de sus países y las lleva a las calles de Europa, donde de igual modo, aunque bajo otras lógicas y dinámicas, construyen y apropian el territorio para la vida travesti.

⁴⁵ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021).

4.2 Configuración del Santafé: entre migrantes, maricas, putas y disputas

Al adentrarme en las historias de distintos actores que han participado del nacimiento del Santafé, he podido darme cuenta que este barrio ha estado, desde siempre, marcado por la migración. Desde su construcción, y hasta mitades del siglo XX, este fue un barrio de judíxs y migrantes europexs que, por la Segunda Guerra Mundial, habían quedado con movilidad restringida, lo cual lxs llevó a invertir en bienes inmuebles. Luego de los años 50, lxs migrantes europexs se movieron a otros barrios y algunxs regresaron a Europa. Con esto, una nueva época llegó al Santafé. Como nos cuenta Sergio Enciso en uno de sus relatos sobre el barrio:

“La cercanía del barrio con la Estación de la Sabana y con las rutas de entrada y salida de la ciudad hicieron que su carácter comercial aumentara y que se establecieran hoteles y negocios y una población flotante, migrante, que hacía uso de los servicios que prestaban las trabajadoras sexuales. Al correr el final del siglo XX ya existía allí un nicho de prostitución y comercio” (Enciso, s. f.).

El barrio fue fundado en la década de los 30 por las familias Tafur Villalobos y los dueños de la hacienda San Antonio de Azotea, quienes le encargaron a la constructora Ospinas el diseño y construcción del barrio Santafé (Ibíd.). La peculiar arquitectura que caracteriza este barrio toma como referente el diseño urbano del arquitecto austriaco Karl Brunner, quien para 1930 era director del Departamento de Desarrollo Urbano y estuvo involucrado de manera directa con el proceso de construcción del Santafé.

Sin embargo, ese *nicho de prostitución* del que habla Enciso no se configuró únicamente por una ubicación conveniente, o como consecuencia del desarrollo económico del sector. Como abordé en el capítulo anterior respecto a la persecución y genocidio a las travestis durante el estatuto de seguridad de Turbay, el derecho a ejercer el trabajo sexual en el barrio, el mismo derecho a habitarlo, es el fruto de una lucha que encarnaron las madres y compañeras trans* – del cual tenemos registro desde los años 70–, y que empiezan a generar transformaciones significativas a partir de los 2000:

Mucha, mucha diferencia he visto en mi vida. Yo he vivido el proceso en carne propia. Antes mis derechos eran estos [levanta los brazos y coge un chuchillo, como si se fuera a cortar] ‘tú me llevas, y yo me mato’. Esos eran nuestros derechos, atender contra nuestras vidas: una se cortaba y les decía a los policías ‘¡Tengo sidaaaaaa! ¡Y te echo la sangre!’ y la gente quedaba nueva. Luego ya el gobierno dijo que eso era tentativa de homicidio, entonces eso es un delito, ¿si pilla? Son cosas que van cambiando, pero eran unos derechos que nosotras mismas imponíamos. Yo me volvía loca, yo me cortaba, me agarraba con los policías y no me dejaba llevar, yo los fumigaba y todo. Por algo es que también soy una madre y las chicas me respetan. Era un derecho que yo sabía que tenía, de ser así, chica trans. Yo por eso será que tengo esa cosa de líder

*porque siempre que tocaba yo salía gritando ‘¡No nos vamos a dejar llevar!’ o venía el hombre a agredirnos y yo ‘¡Agarrémonos juntas con esos hijueputas!’ ¿si pillá? La unión*⁴⁶.

Historias como las de Katherine dan cuenta de la potencia política de lxs cuerpxs, de la fuerza transformadora que desde las entrañas se negaba a dejarse aniquilar, e insistía en su derecho a existir libremente. Muestra, también, cómo la deshumanización estatal de las mujeres trans* era tanta, que la única forma de evitar ser asesinadas, capturadas y torturadas era atentar contra sus propias vidas. Frente al atropello absoluto de sus derechos y unas políticas de persecución y exterminio, lucharon con lo único que siempre habían tenido: sus cuerpxs, su rebeldía y su voluntad inquebrantable. En medio de la epidemia por el VIH, cuando alrededor del mundo los Estados culpaban a las diferencias de género por la epidemia y abandonaban a las personas seropositivas a su suerte y al margen del sistema de salud, ellas utilizaron sus cuerpxs condenadx y discriminadx para hacer valer sus vidas. Jugando con el miedo que generaban por los estigmas que sobre ellas recaían, impusieron sus derechos y defendieron sus cuerpxs-territorios ante un Estado y una sociedad que se negaba a reconocer su existencia. Sus luchas se han traducido en la transformación de condiciones de vida, del trato con ciertas instituciones y en la consecución de herramientas legales y jurídicas para continuar construyendo espacios para existir con dignidad.

Mucho ha pasado desde entonces. Las mujeres del barrio han tenido que continuar peleando para poderse parar a trabajar en esas calles del Santafé, aunque ahora haga parte de una de las Zonas de Alto Impacto (ZAI) de Bogotá. Esta ZAI está ubicada entre la Caracas y la carrera 17, entre las calles 19 y 24, en el centro del barrio. La zona se conformó luego que de unx habitante del barrio abogara por los derechos a una vida digna y tranquila de las familias que habitaban el Santafé. Esta situación derivó en el fallo 2000-0672, por el cual se le ordenó al entonces alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, la reglamentación del trabajo sexual en la capital y la creación de zonas para el ejercicio de esta actividad. Finalmente, se decidió optar por esa zona del barrio, donde quedaron consignados varios negocios dedicados a “las actividades relacionadas con los usos ligados al trabajo sexual, la diversión y el esparcimiento, y los demás comercios y servicios, wiskerías, streaptease, casas de lenocinio y demás categorizaciones relacionadas con el ejercicio de la prostitución” (Decreto 187 de 2002, 2002). Esta fue la primera ZAI del país y el primer lugar donde se pudo ejercer trabajo sexual de manera legal.

Sin embargo, es curioso destacar que el tipo de argumentos que llevaron a la reglamentación del trabajo sexual y la definición de la primera ZAI, ahora son utilizados para justificar mover esta zona a las afueras de la ciudad: [...] *toda esa zona de trabajo sexual la piensan mandar a las afueras de Bogotá, o sea, es como por Fontibón o algo así*[...] ⁴⁷, me contaba Daniela. El doble estigma que recae sobre las travestis putas del Santafé no se ha transformado. Tampoco aquellos que recaen sobre lxs demás habitantes que el barrio ha acogido: personas desplazadas

⁴⁶ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

⁴⁷ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

y migrantes de otras regiones del país, de otras ciudades y países latinoamericanos, también habitantes de calle y consumidores de sustancias psicoactivas (SPA) desplazados del Bronx y otras zonas de Bogotá. Desde la mirada homogeneizadora del Estado, las personas que habitan el barrio Santafé incomodan la normalidad soñada para el centro turístico de Bogotá en el Plan de Desarrollo Territorial. Así, las estrategias de desplazamiento actuales impactan, además de las trabajadoras sexuales, a todxs los habitantes del barrio:

[...] *La gentrificación es bárbara. Horrible lo que está pasando, se están comiendo el barrio a pedazos. Y eso va, yo creo, a dañar procesos. En lo comunitario va a hacer mucho daño, no van ya a existir muchas cosas*⁴⁸.

La gentrificación, como estrategia de desplazamiento masivo, ha demostrado ser supremamente efectiva al evitar situaciones de confrontación directa con quienes son desplazadxs. En este sentido, las transformaciones y disputas en y por el barrio, cada vez más desiguales en sus condiciones, continúan poniendo en evidencia estrategias estatales de segregación de la diferencia: las putas, lxs bazuquerxs, lxs migrantes, indígenas, campesinxs, desplazadxs y empobrecidxs contaminan el paisaje de una ciudad que *se desarrolla y progresa*.

Las existencias al borde que resisten en el barrio Santafé dan cuenta de la vigencia de las ideas sobre la normalidad, la ciudadanía, lo adecuado y lo correcto. A su vez, ponen en evidencia la incomodidad que sigue generando la presencia visible, ruidosa y disruptiva de la diferencia, y la potencia política que esta incomodidad guarda, sobre todo cuando se enraíza en un territorio tan estratégico y concurrido como el centro de la capital.

4.3 Gestando la calle travesti: prácticas comunitarias y apropiación del territorio

Desde la primera falda y cómo elegir el nombre, hasta dónde conseguir al cliente y cuánto cobrarle, las relaciones entre travestis están llenas de aprendizajes y transmisión de saberes. Cuando una chica se identifica como trans*, busca a otras chicas para serlo; como dice el dicho, *dios lxs hace y ellxs se juntan*. Para buscar a las travestis hay unos lugares que se repiten, como las peluquerías⁴⁹, la calle *—esa esquina donde ellas se paraban—*, la zona de trabajo sexual del pueblo o ciudad. Estos lugares de encuentro han llegado a serlo a punta de disputas y luchas por su derecho a habitarlos, son territorios ganados con creatividad, juntanza y resistencia.

Ese trasfondo para muchxs desconocido hace parte también de la historia del barrio Santafé, y es lo que ha permitido que algunas calles y espacios del barrio puedan ser hoy reconocidos como territorio travesti. Así lo analizaba Yoko hace unos años cuando la entrevistaba para un libro sobre patrimonio marica:

⁴⁸ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

⁴⁹ Para ahondar sobre las relaciones entre las mujeres trans y las peluquerías en la ciudad de Bogotá, consultar *Peluquerías trans en Bogotá: belleza, trabajo y activismo* (Bello Ramírez, 2018b).

Yo sí creo que acá se ha creado todo este espacio porque nos hemos empoderado del territorio también, ¿no? Usted habla de donde encuentra una trans en Bogotá y sabe que fijo, fijo en el Santafé, (se ríe) ¿Como que vengan acá y no encuentren una trans? Como que se equivocaron de barrio. Ese es el reconocimiento también, que es nuestro territorio, que es donde vivimos, que es de donde nos construimos. Y políticamente también porque aun todavía sigue habiendo esta guerra por el territorio [...] todo esto es nuestro patrimonio porque fuimos nosotras las que nos paramos contra la Policía, nos paramos contra la guerrilla, contra el jíbaro, contra todos los que están acá a nuestro alrededor porque con todos nos toca, porque tenemos que funcionar entre la comunidad.

Yo no soy ley de nada para meterme con el resto de gente, pero sí tenemos que defender los derechos de todas las trans, de que podamos habitar el espacio, de que podamos seguir viviendo, trabajando, sobreviviendo; a final de cuentas, si estamos en esta situación es porque tenemos que encontrar un recurso para sobrevivir porque o si no, no lo vamos a encontrar en ningún otro espacio y desde ahí siento que se ha creado patrimonio⁵⁰.

Preguntarse por el territorio travesti en una sociedad y bajo un Estado que expulsa sistemáticamente a las personas trans* de la vida común, pasa por preguntarse cómo se construyen cuerpaxs-territorios *al borde*, cómo se agencian las existencias marginales en acciones colectivas de cuidado y resistencia como las que Yoko menciona –pararse contra la Policía, la guerrilla, el jíbaro–. Y es que estos territorios frontera, como los llama la feminista chicana Gloria Anzaldúa (2016), son territorios en disputa. Al estar al borde de la sociedad, de la ley –de la imaginación incluso–, son de nadie y de todxs. Sus calles son de las putas, los jíbaros, los habitantes de calle, los ñeros y bazuqueros; de los niños que vuelven del colegio; de las travestis y lxs vendedores ambulantes; de la gente que pasa y los clientes que entran y salen de los negocios; de quienes habitan el barrio, de los perros y las palomas:

[...]En el Santafé nada es extraño, allá todo es normal. Por ejemplo, una niña de estas (señala a la mesa de al lado) va al Santafé y eso le parece escandaloso (se ríe). Pero a mí no, yo me levanto –yo vivo en una esquina–, abro la ventana y veo que el señor de allá está haciendo sus necesidades. A mí eso me parece normal. La de allá metiéndose el carrazo; la puta allá mostrando hasta la cuca. Eso es normal y ya. Para mí eso es normal. Yo viviendo en el Santafé he aprendido a conocer la gente, he aprendido que amigo es ratón del queso y he aprendido que estamos solas, que nacimos solas y solas tenemos que ser emprendedoras. Y solas tenemos que velar por lo de nosotras⁵¹.

Como relata Katherine, el barrio Santafé, en tanto territorio frontera, abre también un mundo de posibilidades para re-existir más allá de las reglas, de lo correcto y de lo posible. La calle

⁵⁰ (Museo Q, 2020, p. 56)

⁵¹ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

como lugar de encuentro entre quienes han sido marginadxs de distintos ámbitos de la sociedad, o que han hecho vida en los bordes de esta; lugar de encuentro entre *diferentes* y rarxs; entre todo eso que ha sido expulsado, negado, invisibilizado, abandonado y despreciado. Lugar donde lo raro es más común que lo normal, donde se ven las grietas del sistema civilizador y del discurso de la *inclusión*. La calle como cuerpxs-territorios que cuestionan con cada suspiro las concepciones sobre lo adecuado, lo correcto, lo posible, lo normal, lo cotidiano. Así, la anormalidad que pintaba a lxs diferentes en la escuela va perdiendo su tinte en medio del paisaje cotidiano de la calle.

En este espacio de lo indeterminado, miles de mujeres trans* se han juntado para construirse mujeres, soñarse sus vidas y luchar por otros mundos posibles. Ser travesti en el Santafé pasa por aprender a maquillarse y gestarse a sí mismx, a conquistar al cliente, y a cuidarse de él también; a sobrevivir en la calle, saber cuándo y con quien dar la pelea, a ser malas cuando toca y no dejarse ver la cara de bobas. Pasa también por comprender y poner en práctica las dinámicas de la calle travesti, saber cómo no meterse en problemas con otras maricas, en cuál confiar y en cuál no. Como me comentaba Daniela una tarde mientras conversábamos, la construcción, actualización y transmisión de estos múltiples saberes es una cuestión de resistencia y también de supervivencia: *Pero además uno tiene que saber de hormonas, de procesos hormonales, de derechos humanos, de las rutas de salud, para todo, de género, es muy loco. En el puteo, del truco, del maquillaje y de saber pararse a cuchillo (se ríe), ¿sabes? Y de paviar (se ríe). Eso es como un paquete holístico*⁵².

Las experiencias de vida de las travestis del Santafé confrontan con fuerza el relato propio de la escuela y la academia, que se piensan como poseedoras de todos los conocimientos, cuna de los procesos epistemológicos; y que ven la calle y los espacios populares como carentes de conocimiento y de posibilidades para crearlo. Vivir la calle siendo una travesti implica enfrentarse a un escenario de violencias constantes, pero también de enseñanzas y aprendizajes. En unos casos estas prácticas de educación se dan en el ámbito comunitario, con la construcción de familia, el aprendizaje para ejercer el trabajo sexual, los conocimientos en torno al tránsito y la defensa de lxs cuerpxs-territorios travestis. En otros casos, su vida se ve atravesada por ejercicios obligados de educación, cuando deben hacer las veces de profesoras y formar a otrxs para que reconozcan y respeten sus identidades, sus derechos y hasta su misma existencia, y les permitan así poder ingresar a un establecimiento, acceder a un servicio o ejercer un derecho.

Las prácticas educativas que construyen, tanto hacia adentro, como hacia afuera de la comunidad travesti, son prácticas situadas que tienen su origen en las formas de ser travesti y que han surgido de manera orgánica en el barrio; se construyen en diálogo constante con el territorio y con las personas que lo habitan:

Todo lo que hacemos también es un arte, porque como lo decía Kata, esto acá es súper chirri, eso no es como que alguien vino y nos lo enseñó en una barca desde la

⁵² (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

*Javeriana, no. Esto lo sabemos es porque llevamos años, porque lo hemos creado entre nosotras porque hemos hecho parche. Entonces pues por eso es que aprendemos y por eso es que todo va encadenado*⁵³.

Como bien dice Yoko, al tener que sobrevivir en un territorio duro y violento, las mujeres trans han *hecho parche* y han construido *formas de hacer* propias que se comparten y enseñan entre ellas. La calle ha sido prácticamente el único espacio que la sociedad les ha permitido habitar, no sin toda la violencia y discriminación que las expulsó de tantos otros lugares. En este contexto, sus prácticas y conocimientos para la supervivencia son también prácticas de transformación del territorio, de construcción de un hogar, de una identidad y una comunidad. Como escribe Alanis Bello, “la calle es una forma de manifestar que la teoría de lucha se lleva en la carne y no en un diploma o en un certificado académico”(Bello Ramírez, 2018a, p. 123).

Estos saberes se transmiten en el hacer entre amigas y compañeras; surgen en medio de la participación en las actividades cotidianas de las travestis del barrio; por medio de la práctica y no necesariamente desde la instrucción detallada. A medida que una va aprendiendo de otras, pone sus conocimientos en práctica, los actualiza y transforma hasta hacerlos suyos. La experiencia de vida de cada una es central en cuáles saberes apropia y cómo lo hace. No hay forma correcta de hacerlo, sino la que más se acople a las preferencias y posibilidades de cada quien:

Entonces todo esto fue muy bonito porque el maquillarme y todo esto lo fui construyendo yo misma; o sea que se me burlaban bastante porque yo me maquillaba muy ¡meh!, o sea, ni me sabía maquillar. Y cuando llegué acá al Santafé las maricas me enseñaron bastante.[...] Todo lo que me enseñan yo lo replico. Así fue cuando yo me empecé a delinear y mis compañeras me decían “Ay, mire, machis, delinéese así” fue de una manera momentánea, instantánea, al momento.[...]

*Es una enseñanza momentánea, uno tampoco tiene que tener la escuela, pues, sino que uno está maquillándose hasta en el bar uno puede estar maquillándose; uno se maquilla en el bar con rapidez, pero entonces uno ni siquiera se sabe maquillar al principio entonces uno le dice a las que sí se saben maquillar, uno les pide el favor a una amiga “ay, machis, delinéeme así rapiditinguis”. A mí una vez una amiga me dijo “ay, amiga, depíleme las cejas” y yo tuve un curso de depilar cejas, entonces pues compramos una cuchilla y en el hotel le apliqué lubricante acá en la ceja (se ríe) y ra ra ra ra, le saqué las cejas así divinas, momentáneo así rápido. Esto es una escuela así, que no tiene momento ni lugar fijo ni nada, sino que es una escuela callejera*⁵⁴.

Para esta escuela callejera, como la llama Fantasy, no es necesario el edificio, la arquitectura institucional, ni los procesos de enseñanza escolarizada. Los tiempos y los espacios en los

⁵³ (Yoko Ruiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

⁵⁴ (Museo Q, 2020, p. 46)

cuales transcurren, se gestan y transmiten estos conocimientos están definidos, en gran medida, por los tiempos y los espacios del *hacer* de las travestis del barrio –el trabajo sexual, la peluquería, el rebusque –. Así también los medios y los materiales. Esa practicidad que Fantasy menciona pone sobre la mesa la importancia de conocimientos construidos en relación con el contexto en el cual se transmiten. Desde esta mirada, la calle se configura en un territorio de aprendizajes y puesta en práctica permanente, donde múltiples conocimientos son resignificados y reinterpretados.

II

4.4 La familia elegida: madres mentoras y compañeras consejeras

Los aprendizajes de la calle travesti se desarrollan desde la informalidad⁵⁵ y de manera casual. Su relación estrecha con las dinámicas del territorio y con las relaciones de aprendizaje intergeneracionales hacen eco de la educación para la vida de pueblos indígenas y negros, donde figuras como los mayores/las mayores, los taitas, abuelos y abuelas juegan un rol fundamental en la transmisión de saberes a lxs más jóvenes e inexpertos. En la calle travesti, la figura de las *madres*, aunque compleja y cuestionada, ha tenido un papel fundamental en la enseñanza y construcción de los saberes propios:

El tema de las madres, lo que pasa es que claro, tú sales de un hogar roto, disfuncional, no, donde no te quieren... Entonces también encontrar una figura, como que una también está en esa búsqueda todo el tiempo de construir familia, de construir núcleo y pues entonces te fijas en esas personas más adultas que ya tienen un proceso, esa experiencia, no sé qué. Y pues te dejas guiar en ese proceso, pero entonces era a veces, no sé, cometer los errores que la otra cometió. También era muy difícil⁵⁶.

Como retrata Daniela, a ellas se acude para iniciar el tránsito, para aprender a putear, para sobrevivir fuera de casa o en un territorio nuevo. Así, en las historias de todas siempre aparece una amiga, *una madre*, una compañera que la ayudó, guio o aconsejó en sus inicios. Nikoll recuerda que fue en el 98 cuando empezó su proceso de hormonización y comenzó a hacer parte de la casa Harrison, en Barranquilla. A su madre, Shana Harrison la reconoce como su maestra en el mundo del transformismo, pero también como su maestra de vida:

⁵⁵ Haciendo referencia al término *educación informal* que retoman en *Pedagogización, creación y vida: prácticas formativas por fuera de la escuela* respecto a las concepciones de Coombs y Ahmed: “la educación informal la entienden ‘como el proceso durante toda la vida por medio del cual toda persona adquiere y acumula conocimiento, destrezas, actitudes, entendimiento a partir de sus experiencias y del medio, en el hogar, en el trabajo, jugando; de los ejemplos y actitudes de la familia y los amigos; de viajar, leer periódicos o libros; o escuchando la radio y viendo cine o televisión. Por lo general, la educación informal no es organizada y con frecuencia no es sistemática’ (Coombs y Ahmed, 1974, p.8)”(Sáenz Obregón et al., 2021, p. 41).

⁵⁶ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Ya uno empieza a ver a esa persona que lo guía, que lo ayuda, que lo impulsa. Pues, en todos los casos no es lo mismo, pero yo conté con suerte de que a la persona que reconocí como madre sí fue un buen ejemplo y un buen apoyo para mí. Y le agradezco mucho en la vida porque ya falleció. [...] En ese tiempo de las discotecas había mucho los gremios familiares, entonces estaban las Garejo, las Harrison, que es la familia a la que yo pertenecía. Estaban las Caro. Eran así, varios gremios que se ponían un apellido. Entonces la que llevaba el proceso de mayor reconocimiento era la madre y las que íbamos aprendiendo de ellas éramos las hijas⁵⁷.

Esta relación entre madres e hijas se construye intergeneracionalmente, y mucho tiene de la relación entre lx mentorx y lx aprendiz. En algunos casos, se consolidan casas con apellidos, como las que cuenta Nikoll –aunque esto suele ocurrir principalmente en los espacios cercanos al transformismo, el drag y el vogue⁵⁸–. En otros casos, aunque de maneras menos *formales*, se construyen viviendas colectivas entre amigas y compañeras, casas familiares y relaciones de aprendizaje intergeneracional. Convertirse en madre no tiene un camino definido, viene con la vida, con la experiencia o el proceso que menciona Daniela, pero también con otros elementos que me resaltaba al respecto: *Y parte de enseñar yo pienso que también es mucho autoconocimiento, como todo eso que hago es a partir de quién soy yo, ¿por qué soy así?, ¿qué es eso?, ¿por qué encarno esto? Como que hay mucha determinación y autocrítica también, ¿no?, para poder decir ‘no, ahora yo te educo’ (se ríe)⁵⁹.*

Sin embargo, estas relaciones no siempre se dan desde el cuidado de la otra. Otras veces, las madres pueden no tener las mejores intenciones o las mejores prácticas, como en el caso de Nini, y pueden aprovecharse de la ingenuidad de las más pequeñas para su propio beneficio. Nini me contaba que la Guajira, quien la aconsejó y acompañó al inicio de su tránsito fue también responsable de varias situaciones de violencia que vivió, y de que terminara habitando la calle en un momento de su juventud:

Cuando empecé a trabajar conocí una niña que me acompañó a comprarme mis falditas, mis chancletas, también para empezar a vestirme como yo quería verme. Y un día me dice “¿usted por qué no se hormoniza?” Y yo le pregunté “¿qué es eso?”. Y ella me dijo “ay no, es para que se ponga más bonita, para que le crezca el cabello”. [...] Yo iba a reunir mi dinero y fue cuando ya llegó La Guajira con todo hecho, operada, con dinero y yo pensaba ‘yo quiero ser así’. Entonces ella me dijo ‘¿tú qué haces acá perdiendo el tiempo? vámonos para Bucaramanga. Llévate todo, llévate todo, todo lo de peluquería yo te meto a trabajar en eso’. [...]

⁵⁷ (Nikoll Ortiz, comunicación personal, 29 octubre 2021)

⁵⁸ Expresiones artísticas *queer* de danza, performance, teatro, canto y comedia que juegan con las identidades y expresiones de género para construir personajes y metáforas capaces de subvertir las ilusiones de las identidades fijas y monolíticas. Si bien el transformismo es una práctica que puede rastrearse varios siglos atrás, el vogue y el drag son expresiones artísticas que surgen en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX en distintos espacios que habitaban personas de la disidencia sexual.

⁵⁹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

La García de Bucaramanga, que era la madre de allá, la Antony que también ya murió me dijo 'ay, ¿y qué es lo que tú tienes? si yo te veo cada día más flaca, no sé. Y tú llegaste bien'. Entonces yo le conté 'me está pasando esto y esto, me robaron todo, cada vez que yo llego me roban'. Y me preguntaron '¿quién te metió ahí?' y yo les dije que La Guajira. Entonces buscaron a la marica y le metieron una garrotera⁶⁰.

En su historia, además de la crueldad y la maldad de la Guajira, resalta también el papel de cuidadoras de las madres de Bucaramanga, la García y la Antony. Cuidar en estos casos es compartir los saberes adquiridos, pero también ayudar a mantener unas condiciones mejores y seguras para las otras mujeres trans con quienes comparten y construyen la calle como su territorio. Ahí radica la importancia de la figura de las madres como punto de encuentro, reflexión, compartir y cuidado, que hoy resuena con los espacios y dinámicas de procesos de educación comunitaria como la Red Comunitaria Trans, El Olimpo, La escuela popular trans Laura Weinstein, La Casa de lxs Locxs, entre muchos otros:

Yo creo que eso de la madre se ha perdido un poco y es triste también, claro había algunas figuras buenas, otras malas, como todas las madres. Ahí, por ejemplo, eso que tú dices de la oralidad y de dónde viene el origen de esas prácticas de cuidado, yo pienso que vienen de esas mujeres también, como Cindy o como otras que ya ni están, que le enseñaron, no sé 'polla, ¿se va a poner hormonas? No, póngase mejor esta hormona que esta buenísima' así no tuviera ni idea, pero además con toda la seguridad (se ríe) [...]'⁶¹.

En las historias y saberes de las mujeres trans mayores y más experimentadas se atan los nudos que sostienen el tejido comunitario de las travestis de generación en generación. Son ellas quienes generaron esas primeras prácticas de cuidado y construcción de comunidad ante la violencia y la aniquilación que hoy permiten la construcción de procesos de educación propia y de resistencia organizada. Preservar la figura de la madre es reconocer la importancia de la transmisión intergeneracional de saberes; es entender el papel que juega la memoria colectiva en la actualización y revitalización de las luchas travestis de hoy en día. A fin de cuentas, es reconocer los ejercicios y esfuerzos por construir comunidad, cuerpxs-territorios comunes, en medio de la precariedad, la discriminación y la violencia.

Sin embargo, es importante resaltar que, a la vez que la calle posibilita la construcción de estas familias travestis, también es el lugar donde se enraízan y promueven relaciones de competencia y violencia entre las mismas chicas trans* que las habitan. Así, que hoy las madres sean entendidas como una figura protectora y no como una figura explotadora, violenta o abusiva, se debe también a este mismo proceso de transformación de dinámicas violentas, para promover dinámicas de cuidado propio y colectivo.

⁶⁰ (Nini Palomino, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

⁶¹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Por otro lado, aunque los procesos de construcción de familia y comunidad travesti han buscado hacer frente a las consecuencias negativas de la precariedad y la violencia en la posibilidad de juntarse, ayudarse y acompañarse, actualmente, el aumento de la pobreza de las trabajadoras sexuales trans* a raíz de la pandemia por COVID-19 ha tenido nuevamente fuertes impactos en las relaciones comunitarias que se han venido construyendo en el barrio Santafé. En este sentido, lx cuerpX- territorio y comunidad travesti se encuentra en lucha y resistencia constante, buscando defender las dinámicas de solidaridad y comunidad que mantienen viva la calle travesti, mientras la competencia por sobrevivir en un entorno de recursos cada vez más escasos quebranta y pone en riesgo la posibilidad de una *comunidad travesti* en el barrio.

4.5 Epistemologías travestis: miradas *otras* sobre lxs cuerpXs y las identidades

Como parte de los procesos de construcción y transmisión de conocimiento travesti, los conocimientos en torno a lxs cuerpXs y cómo transformarlxS han sido centrales. Desde las transformaciones corporales con espuma y media velada que recuerdan las madres Cindy, Ingrid, Lucy y Constanza en el libro *Las sobrevivientes*, hasta depilarse o inyectarse *silicon* en el cuerpo. Estos saberes no son homogéneos, varían de generación en generación, de territorio a territorio, muchos son secretos que alguna le pasó a la otra, o fórmulas para potenciar los efectos de ciertas prácticas; como recuerda Marcela al hablar de su proceso de hormonización:

[...] Claro, es que la marica me hormonizó en un segundito. La marica me mandó a engordar y empezó a embutirme hormonas y Ensure y aguapanela con aguardiente. Nada. Eso me puso en un momentico ¡Bum! [...] Porque eso explota la hormona, la explota rapidísimo. Entonces ella en dos meses me armó mi cuerpo en pura hormona. Yo tenía un cuerpo, unos senos grandísimos, mi cabello ya largo”⁶².

A través de los años, estos conocimientos se han desarrollado y ampliado, empleando diversas técnicas y materiales para transformar lxs cuerpXs. Sin embargo, es necesario reconocer que muchas de estas prácticas surgen en respuesta a la negativa del sistema de salud colombiano para reconocer las transformaciones corporales de las personas trans* como procedimientos para muchxs necesarios en la construcción de su identidad y el pleno desarrollo de su personalidad. En estos contextos, se han generado múltiples prácticas y saberes que la investigación *Cuerpos que gritan: Construcción corporal a partir de infiltración de sustancias modelantes con fines estéticos en las mujeres trans que ejercen la prostitución en la localidad de Los Mártires* (Peralta Cruz & Espitia Pachón, 2013) clasifica en cuatro categorías: saberes sobre 1) identidad indumentaria, 2) uso de hormonas, 3) cirugías plásticas, y 4) uso de modelantes estéticos.

La primera categoría hace referencia a prácticas como las que menciono utilizaban las madres para moldear lxs cuerpXs con espuma, como también lo es el dejarse crecer el pelo o usar

⁶² (Marcela Ramos, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

peluca, maquillaje, el cambio de ropa, uso de accesorios, ademanes, modulación de la voz y demás decisiones físicas/estéticas/corporales que configuran la expresión de género de cada quien. Así, podríamos decir que todos empleamos elementos de identidad indumentaria para reflejar y construir nuestra expresión de género, seamos o no trans*. En el caso de las travestis, estos saberes giran en torno a dónde conseguir la ropa, cómo comprarla –cuando era prohibido el *porte de prendas femeninas* y debían comprar a escondidas–, cómo *armarse lxs cuerpxs* con espuma, cómo maquillarse, depilarse, *operarse* – que en este caso hace referencia a la forma de guardar los testículos y el pene entre las piernas con uso de prendas, cinta y otros elementos para lograr este fin –, entre un sinnúmero de prácticas y saberes que se comparten de manera orgánica todos los días.

Respecto a la segunda categoría, se encuentran todas las prácticas, consejos y saberes para el uso de hormonas como un medio para la transformación corporal, tal como recuerda Marcela al hablar de los trucos que le ayudaron a *explotar* la hormona y *armarse el cuerpo*, así como los saberes sobre qué hormona usar, cada cuánto tomarla y qué precauciones tener. A este respecto, Peralta Cruz y Espitia Pachón (2013) recogen algunos conocimientos que se han construido *empíricamente*, como los nombran ellas:

Esta práctica ha generado la construcción de una serie de conocimientos o creencias, los cuales han tomado un valor de verdad entre la población. En primer lugar, se dice que este proceso debe ser constante, pues si se suspende la medicación, los resultados obtenidos disminuyen o desaparecen. De igual modo, se considera que las hormonas surten mejor efecto en zonas geográficas con clima cálido. Por otro lado, algunas transgeneristas reconocen que la ingestión de hormonas puede retrasar los efectos de los antirretrovirales en caso de estar en tratamiento por VIH. Por último, se aconseja el uso de hormonas para el desarrollo de senos, lo cual es necesario para lograr una cirugía plástica exitosa [...] (Peralta Cruz & Espitia Pachón, 2013, p. 288).

La tercera categoría, hace referencia a las cirugías plásticas como la mamoplastia, los implantes de glúteos y piernas, la *feminización* de cara y voz, entre otros procedimientos de transformación corporal que se llevan a cabo por profesionales de la salud en clínicas estéticas y hospitales. Los saberes en torno a esta categoría tienen que ver con las formas de navegar el sistema de salud para conseguir que el seguro médico cubra algunos de los procedimientos, recomendar una clínica o un profesional que realice el procedimiento, brindar consejos para el pos-operatorio –como la importancia de ahorrar dinero para el tiempo de incapacidad, y acompañar y cuidar en el proceso de recuperación–. Sin embargo, el acceso a este tipo de procedimientos resulta difícil para las travestis putas del Santafé, tanto por el valor de la cirugía, como por el costo de la incapacidad, al no poder trabajar durante semanas e incluso meses luego de la operación. Además, varias argumentan que se demoran mucho tiempo en lograr los resultados, o se no alcanzan los resultados que se espera, como es el caso de las prótesis de glúteos y piernas que, en sus palabras, *dejan las nalgas todas deformes y feas, no se ve natural*.

La última y cuarta categoría, parte de un término médico que “hace referencia al uso de sustancias implementadas para la formación de diferentes partes del cuerpo. Entre los materiales más utilizados, están la silicona líquida, el aceite mineral -incluyendo la parafina o vaselina líquida, el aceite vegetal, la grasa animal, los biopolímeros, el silicón industrial, el aceite de oliva, entre otros”(Ibíd., p. 284). Según cuentan las investigadoras, esta práctica llegó al país por mujeres trans* que regresaban a Colombia luego de haber pasado una temporada en el extranjero y traían estos saberes. A partir de un primer sondeo cuantitativo⁶³ realizado en la localidad de Los Mártires respecto a las prácticas de transformación corporal artesanal y el uso de modelantes estéticos, se concluyó que el 80% de las encuestadas “alguna vez en su vida había recurrido al uso de modelantes estéticos para sus transformaciones corporales” (Ibíd.p.285).

A partir de la investigación de Peralta Cruz y Espitia Pachón (2013) se pudo establecer que, además, todas las personas entrevistadas que utilizan modelantes estéticos para llevar a cabo sus procesos de transformación corporal “reconocen que es una práctica riesgosa, e incluso, conocen casos de compañeras que presentan complicaciones físicas o que han fallecido” (Ibíd.p.290). A este respecto, se han construido saberes que buscan configurar prácticas de cuidado para disminuir los riesgos y complicaciones en el uso de modelantes estéticos:

“Las transgeneristas que recurren a esta práctica inician con una preparación física que incluye el consumo de vitaminas y la desintoxicación del cuerpo, incluyendo la interrupción del consumo de alcohol o sustancias psicoactivas mínimo un día antes del procedimiento. Además, se requiere de una preparación económica, para la manutención durante la recuperación” (Ibíd. 290)

A estas prácticas de cuidado, se suman otras como las recomendaciones frente al uso de los modelantes en las distintas partes de lx cuerpx, recomendado para piernas y glúteos y no para senos o cara, por la cercanía con el corazón y los pulmones, así como por las complicaciones a futuro si se llegan a poner prótesis mamarias. A su vez, la elección de la *madre cirujana* encargada de llevar a cabo el procedimiento pasa por un proceso de investigación entre las chicas que se han hecho el procedimiento. Para decidirse por una u otra, además de las recomendaciones de las compañeras, se cuentan la cantidad de mujeres trans* muertas durante el procedimiento o a causa de él, y se elige la cirujana que *menos muertas tenga encima*. Esto da cuenta de la normalización del dolor, las afectaciones físicas y la muerte como consecuencias comunes del uso de modelantes estéticos, y plantea la importancia de exigir al sistema de salud colombiano el acceso integral en salud para personas trans*, considerando las transformaciones corporales como parte de sus derechos básicos dentro del sistema de salud.

⁶³ Este sondeo es uno de los puntos de partida de la investigación que menciono y estuvo “coordinado por el Centro Comunitario para Integración LGBT zona centro y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con la participación de varias organizaciones sociales y distritales. En esta aproximación se aplicó una encuesta a una muestra de sesenta y cinco mujeres trans que ejercen la prostitución, con el fin de *identificar algunas características de las prácticas implementadas por las mujeres transgeneristas de la localidad de Los Mártires, Barrio Santa Fe para las modificaciones corporales* (Peralta Cruz & Espitia Pachón, 2013, p.285).

Así, aunque el uso de modelantes estéticos en las transformaciones corporales artesanales sigue siendo empleado por las travestis del Santafé, aún después de tener conocimiento sobre los efectos nocivos y posiblemente letales de realizar estos procedimientos, los saberes en torno a ellos han sido susceptibles de transformarse y cuestionarse. Luego que se supo de los casos de compañeras muertas o al borde de la muerte; que habían perdido miembros; se habían deformado; habían tenido infecciones, entre muchas otras afecciones, se consolidaron en el Santafé estrategias comunitarias para hacer frente a este problema. Lo interesante de estos procesos ha sido que, a diferencia del discurso médico que condena estas formas artesanales de transformación corporal, reconocen estas prácticas como existentes y centran los procesos de aprendizaje en la prevención y mitigación del daño, brindando opciones sobre cómo tratar las situaciones que pueden derivarse de ellas:

Ante las complicaciones físicas que se puedan presentar, existen recomendaciones que realizan las compañeras o la persona que realizó el procedimiento. Por ejemplo, para disminuir los dolores musculares sugieren baños con agua fría. En los casos que el modelante genere deformaciones físicas es común la práctica de masajes (con agua caliente o con una botella) para lograr la reacomodación del silicón (Ibíd. 292).

Sin embargo, y como he venido insistiendo, es igualmente necesario reconocer que estas prácticas artesanales surgen y existen como correlato de las múltiples barreras y violencias que una mujer trans* debe atravesar para acceder al sistema de salud, y con él, a otro tipo de procedimientos más seguros y acompañados⁶⁴.

Andrea García, investigadora trans*, propone comprender las transformaciones corporales como dispositivos de reconocimiento identitario que potencian las posibilidades de transformación y exploración sexual, corporal e identitaria. En este sentido, abren las puertas para otros saberes sobre lxs cuerpxs, el deseo, el sexo, el género y su variabilidad. Como recuerda Daniela, pasar por procesos de transformación corporal es también aprender a mirar el cuerpo de otras maneras, habitar otras existencias que reiteran el fracaso de las miradas binarias sobre el mundo, cuestionan los determinismos biológicos y hasta la idea de *lo humano*:

[...] o inyectarse el culo con aceite, que además es la cosa más suicida del mundo. Es de verdad un salto al vacío muy hijueputa, pero también es una práctica muy loca, es como muy ciborg. Al mismo tiempo, es entender la carne como plástico, como una cosa que se puede moldear, que en tu cabeza estaba así y verlo después ¡Wuuup! Es una experiencia muy androide. No sé, es muy raro⁶⁵.

⁶⁴ Como una estrategia integral para abordar estas dificultades, barreras y violencias en el acceso a salud de personas trans, la Red Comunitaria Trans, unió los distintos procesos sobre este tema que llevaba en el barrio desde sus inicios como organización de base, para crear la actual Liga de Salud Trans, una organización centrada en hacer incidencia desde un enfoque integral de salud por los derechos de las personas trans en Colombia.

⁶⁵ ” (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Esta epistemología travesti callejera disputa no sólo los saberes médico-biológicos que no reconocen sus cuerpxs, sino también aquellos que reconocen solamente unxs cuerpxs trans*. Estas miradas son el origen mismo de términos como travesti, transexual y transgénero, que antes de ser considerados identidades fueron diagnósticos médicos, clasificaciones taxonómicas de lxs cuerpxs que generan un patrón, una definición, una norma. Así parezcan abrir las puertas para el reconocimiento de identidades negadas y excluidas, estas formas de clasificación de lxs cuerpxs configuran discursos que no abandonan la mirada binaria de lo correcto y lo incorrecto.

Aunque en los discursos médicos sobre la sexualidad se han transformado las valoraciones respecto a la existencia y ‘normalidad’ de ciertas categorías que caben dentro de la identidad de género y la orientación sexual, se sigue creyendo que la identidad sexual y el sexo responden a una realidad biológica pre-discursiva, un hecho que descubrimos gracias a la ciencia y no una mirada que fue creada junto con ella (Fausto-Sterling, 2006). Así se manifiesta en los discursos médicos que exigen declararse transgénero o transexual a las personas trans* que quieren acceder a transformaciones corporales. En muchos casos también declararse con disforia de género⁶⁶. Discursos que, aunque reconocen la existencia de las *personas trans* en término meramente identitarios, no reconocen la existencia de *cuerpxs trans** y lo siguen abordando como una enfermedad que debe ser tratada:

No pedí testosterona a las instituciones médicas como terapia hormonal para curar una supuesta 'disforia de género'. Quise funcionar con la testosterona, producir la intensidad de mi deseo en conexión con ella, multiplicar mis rostros metamorfoseando mi subjetividad, fabricar un cuerpo como se fabrica una máquina revolucionaria. Deshice la máscara de la feminidad que la sociedad había dibujado sobre mi cara hasta que mis documentos de identidad se volvieron ridículos, obsoletos. Y después, sin escapatoria, acepté identificarme como transexual y 'enfermo mental' para que el sistema médico-legal pudiera reconocerme como cuerpo vivo humano. He pagado con mi cuerpo el nombre que llevo (P. B. Preciado, 2019, p. 26).

⁶⁶ Catalogada desde 1980 como trastorno mental. Actualmente los manuales de trastornos mentales DSM-IV la recogen bajo el nombre de trastorno de la identidad sexual o disforia de género: “La disforia de género es la sensación de incomodidad o angustia que pueden sentir las personas cuya identidad de género difiere del sexo asignado al nacer o de las características físicas relacionadas con el sexo. Las personas transgénero y con identidad diversa de género pueden presentar disforia de género en algún momento de sus vidas. Sin embargo, algunas personas transgénero y con identidad diversa de género se sienten a gusto con su cuerpo, con o sin intervención médica. El diagnóstico de disforia de género se incluye en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, por sus siglas en inglés), un manual publicado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría. Este diagnóstico se creó para ayudar a las personas con disforia de género a tener acceso a la atención médica necesaria y a un tratamiento eficaz. El término se centra en la incomodidad como problema, más que en la identidad”(Mayo Clinic, 2022).

Estos tratamientos ya no se basan en ‘terapias de conversión o reorientación sexual’, sino en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos que, aunque ‘artificiales’, emulan los cuerpos cisgénero masculinos y femeninos de la heteronorma. Estos procedimientos son considerados exitosos e innovadores en su capacidad de ‘imitar la naturaleza’ creando procedimientos de bloqueo y remplazo hormonal, de feminización/masculinización de cara y de voz. Todo esto, con el propósito de *que no se note lo trans**. En este sentido, niegan la existencia de los cuerpos trans*, y con ello las posibilidades que surgen si abandonamos la disyuntiva entre femenino y masculino, entre macho y hembra. En términos de la feminista Anne Fausto-Sterling (2006), el ideal en el cual se enmarcan estos procedimientos demuestra ser incapaz de ver más allá del constructo científico del cuerpo sexuado binario. Esta mirada que hace ininteligibles los cuerpos trans*, analiza Paul Preciado en medio de sus procesos de tránsito médico-legal, inunda las notarías, las familias y las instituciones; ha permeado nuestra forma de concebir y organizar el mundo:

A medida que me acerco a la adquisición del nuevo documento me doy cuenta con pavor que mi cuerpo trans no existe ni existirá ante la ley. Llevando a cabo un acto de idealismo político-científico, médicos y jueces niegan la realidad de mi cuerpo trans para poder seguir afirmando la verdad del régimen sexual binario. Existe entonces la nación. Existe el documento. Existe la familia. Existe la ley. Existe el libro. Existe el centro de internamiento. Existe la psiquiatría. Existe la frontera. Existe la ciencia. Existe incluso dios. Pero mi cuerpo trans no existe (P. B. Preciado, 2019, p. 216).

Ejercer las transformaciones corporales fuera de estas concepciones del *cuerpo correcto* y del tránsito médico-legal, es construir saberes que contradicen los discursos que patologizan las identidades y los cuerpos; *fabricar un cuerpo como se fabrica una máquina revolucionaria*, dice Preciado. Transitar desde los saberes travestis callejeros es la posibilidad de vivir el tránsito y la identidad como un proceso de vida y no como un destino predefinido; de construirse como mujeres de mil y un maneras para deconstruir eso de *ser mujer* y plantear nuevas gramáticas de los cuerpos, el sexo y el deseo.

Formas de transitar hay tantas como personas, o incluso más, pues quién dice que no se transite múltiples veces en la vida, como plantea Jack Halberstam al hablar de la variabilidad del género a lo largo de la vida (Halberstam, 2018). A la luz de estas concepciones, podemos entender lo femenino y lo masculino como posibilidades, prácticas, *formas de hacer*, de acercarse al mundo, de relacionarse con la vida y con la muerte, de cuidar y proteger, de moverse y amar(se), de comprender y resolver conflictos. Son entonces mucho más que identidades y no representan una disyuntiva.

A este respecto, el término *trans** del autor Jack Halberstam propone una alternativa a las formas diagnósticas, clasificatorias y rígidas de concebir la identidad –incluso bajo el lente neoliberal de las políticas identitarias LGBTTTIQ+AANB...–. *Trans** se propone como una forma de nombrar irreverente que se niega a participar de la pretensión diagnóstica del lenguaje

cuando dice ‘mujer transgénero’ y genera un nuevo prototipo de cuerpo correcto en su mente, así como unos procedimientos para lograrlo:

“El asterisco cuestiona la certeza del diagnóstico; mantiene a raya cualquier intento de saber de antemano cuál podría ser el sentido de esta o aquella forma de variación de género y lo que es más importante, convierte a las personas trans* en autoras de su propia categorización” (Halberstam, 2018, pp. 21-22).

Para Halberstam, el término ‘trans*’⁶⁷ retoma esta posibilidad travesti callejera de romper con la idea de cómo deberían lucir lxs cuerpxs. Pretende acabar con la idea de un tránsito completo y de las transformaciones corporales entendidas como procedimientos de corrección de lxs cuerpxs que carecen de cosas y sobran de otras.

Estos contra-saberes, como bien lo nombra Halberstam en su libro *Trans**, nacen y cobran sentido en las distintas identidades que las disidencias sexuales han tomado alrededor del mundo para construir sus existencias y resistencias al borde. De este modo, la calle travesti se mantiene como territorio de construcción de conocimientos subalternos, donde la teoría se lleva en la carne y se construyen, comparten y aprenden saberes *otros* sobre lxs cuerpxs y la identidad. La escuela callejera, antes que proponer nuevos cánones de normalidad, se para desde la anormalidad que encarnan sus alumnas-madres-maestras-compañeras para proponer y experimentar con la creatividad de lo que todavía no ha sido pensado. Territorio para crear nuevas y disruptivas miradas sobre la sexualidad, la identidad y el deseo.

4.6 La memoria como escuela política: resistencias desde el arte para la vida y la dignidad

*[...] Vengan las travestis del sur
Vengan de todos los pueblos a cruzar los horizontes
Vengan las queer del oeste
Y las hermanas del este
que día a día nos mata todo el mundo impunemente.
Por las que están,
las que no están,
las que peligran [...]
(Red Comunitaria Trans, 2021)*

⁶⁷ De aquí en adelante utilizaré este término a modo de sugerencia para lx lectorx, así como los términos como transgénero, marica, trabeca, transexual y travesti. Esta forma de nombrar es una invitación a abandonar la pretensión diagnóstica de las identidades y atreverse a comprenderla como una identidad estratégica y política.

Dos meses antes de iniciar esta investigación, Alejandra Monocuco murió por un paro respiratorio en su cama, junto a las compañeras que vivían con ella. Mientras ella agonizaba, lxs paramédicxs tomaban tinto en el primer piso del edificio. Alejandra murió por culpa de la estigmatización, criminalización y deshumanización estatal. En medio de la pandemia por COVID-19, llamaron pidiendo ayuda y, al llegar lxs paramédicxs, se negaron a atenderla por vivir con VIH. A Alejandra la mató la violencia transfóbica y la serofobia.

Un año después, cuando Katalina, Karina y Marcela A. y yo estábamos conformando el grupo para iniciar el trabajo de campo, asesinaron a Luciana en su casa. La encontraron dos días después, todo revuelto, la casa patas arriba. Un año nos demoramos en saber que su asesino era un ‘amigo’ cercano de nosotras y de tantas otras. Aunque pisó cárcel, hoy en día está libre y nosotras nos seguimos preguntando por qué.

Hace tres meses, Mikaela, con quien iniciamos esta investigación, murió en su casa. Todo muy confuso y muy poca voluntad para investigar, como raro. Dijeron que era un posible suicidio, una *mala farra*, que *estaba borracha y consumiendo droga*, que *se cayó y ahí quedó*.

En estos tres años, desde que iniciamos la investigación, aproximadamente cien mujeres trans* han sido asesinadas en Colombia. ¿Cuántas más habrán muerto por la transfobia institucional?, ¿Cuántas habrán muerto en unas condiciones de vida inauditas, en medio de la pobreza y la soledad? Por todas ellas, por la violencia, el odio, el abandono y la precariedad que acabaron con sus vidas, mantenemos la memoria viva y la lucha firme. Sus nombres, sus fotos y sus historias se suman a los muros de la memoria, las arengas, carteles, camisetas, velones, obras de teatro, películas y canciones con las que nos tomamos las calles, los espacios institucionales, los museos, las salas de cine, los grandes teatros y las universidades. Mantener viva la memoria de las compañeras asesinadas y de aquellas que ya no están, es poner de manifiesto que el aniquilamiento sistemático de las personas trans* no ha acabado. En contextos donde la muerte hace parte de la cotidianidad, las prácticas de memoria son una forma de resistencia. A través de estos ejercicios de memoria se comparten las estrategias que permitieron sobrevivir a la violencia desmedida; transmitir estos saberes se torna necesario para una comunidad que se encuentra en contante riesgo de ser asesinada y violentada.

La Red Comunitaria Trans y – a través de ella y sus plataformas–, decenas de travestis del Santafé y otras latitudes se han abanderado de esta lucha por visibilizar la violencia sistemática y generalizada hacia las personas trans* y, más específicamente, hacia las mujeres trans* trabajadoras sexuales. Poniendo de manifiesto la importancia de la calle en sus vidas y resistencias, la han reivindicado como territorio para habitar, trabajar y organizarse:

En las calles del Santafé se ha sembrado unión y transformación entre todas las que nos paramos en las esquinas todos los días. Esta lucha y sus logros se los debemos a las hermanas asesinadas por dignificar el trabajo sexual, desde que ellas que se pararon en una esquina defendieron a las mujeres que hemos sido violentadas,

perseguidas y discriminadas. No se dejaron correr. En esas mismas calles donde madres se agarraron por nuestro derecho a putear, por nuestro derecho a habitar el barrio, a ser parte de él, a que se volviera nuestro barrio también, en esas calles nos paramos nosotras hoy. Ellas, desde sus puertas y sus gabanes, sin poder pisar la calle por la Policía y la sociedad que las violentaban, mostraban sus cuerpos desde los negocios. Fueron las primeras activistas trans y resistieron a la violencia que intentaba borrarlas, desaparecerlas. Es ahora nuestro legado continuar con esta lucha⁶⁸.

A partir de marchas, manifiestos, fiestas y performances, en las calles del Santafé se ha tomado cada vez mayor conciencia de la importancia de la movilización social, la juntanza entre travestis y el ejercicio de sus derechos a la participación política, en sus términos y desde su barrio. De este modo, marchas como la del 25N –por el Día internacional de la no violencia contra las mujeres– o el 8M –Día internacional de las mujeres trabajadoras–, han empezado a tener paradas en el barrio Santafé y a poner en tensión los discursos paternalistas, transodiantes, abolicionistas y putofóbicos de ciertos sectores del movimiento feminista. Estas acciones articuladas, aunque llenas de disputas y visiones encontradas, han sido un paso importante en el reconocimiento del barrio Santafé y las lideresas que en él se gestan como agentes políticos centrales en las reivindicaciones y luchas feministas en la capital. Posicionar estos discursos, como el que Fantasy pronunció ese 8 de marzo sobre las luchas feministas de las travestis trabajadoras sexuales del Santafé, es también una forma de educación política disruptiva que pone en tensión los prejuicios de clase que invisibilizan e infantilizan los procesos, autodeterminaciones y opiniones de quienes existen al borde.

Parte de estas disputas por el reconocimiento político de las luchas de las travestis ha sido documentado por la Red. Tal como lo ocurrido en el 2018, cuando la Red decidió organizar su tradicional *YoMarchoTrans* el mismo día de la Marcha del Orgullo; empezando temprano el recorrido de la memoria travesti por el Santafé y yendo a buscar la marcha *LGBT* y unírsele para marchar hasta la Plaza de Bolívar. Desde allí saldríamos con una carroza que se había gestionado y trabajado comunitariamente desde el barrio, y que desfilaría junto a las carrozas protagonistas de la marcha como la de Absolut Vodka o la discoteca Theatron.

Una vez el *YoMarchoTrans* se encontró con la Marcha del Orgullo, nos enteramos que la policía había prohibido el ingreso de nuestra carroza, que luego había sido desvalijada y el sonido lo habían robado. Frente a esta situación, sobre la que nadie quería darnos respuesta, decidimos bloquear la marcha con el *transinflable* gigante que habíamos construido para que nos acompañara. Este cuerpo de 15 metros de largo era un homenaje y un símbolo de las compañeras asesinadas todos los días en las calles: *un cuerpo que todo el tiempo está en el barrio, pero a nadie le importa lo que les pase a estos cuerpos. Un cuerpo visible, grande, donde se entrecruzan las violencias, que es además objeto de deseo oculto* (oz|co, 2018).

⁶⁸ (Fantasy, 2020)

Este proceso, así como las estrategias de resistencia hacen parte de un hermoso documental titulado *La Primavera Trans*, donde la postura crítica de la Red y sus integrantes frente a los discursos transfóbicos y clasistas de la inclusión y la diversidad queda manifiesta. En contraposición, el activismo travesti se ha venido fortaleciendo también como alternativa a estas posturas. Representa otro tipo de activismo para la disidencia sexual, lxs trabajadorxs del sexo, lxs consumidorxs de marihuana, lxs habitantes de la calle, entre muchas otras personas cuyas existencias y prácticas incomodan los espacios (hetero)normados y segregacionistas:

Esta primavera que florece ruge por las calles que no habrá ni un minuto de silencio sino toda una vida de lucha. Que sus ancestras asesinadas, barridas por el cemento y el olvido se levantan como una ola de flores de andén y que sus huesos son posesión de todas las que sobreviven la discriminación, la exclusión y la transfobia.

Muertas bajo las manos del mundo y sobre sus propios brazos, hoy, como un monumento silencioso florece en las calles la raíz de esta lucha, juntas. Hoy sí pasa algo, hoy están en todas partes, en todas las personas; porque podrán cortar todas y cada una de las flores, pero no detendrán la primavera. Ahora mismo: primavera travesti, trans-sexual, trans-humano, trans-poderosa, insurrecta, hermosamente grotesca, salvaje, furiosa, propia, loca, libre. Primavera trans” (Ibíd.).

Cabe preguntarse de dónde surge la fuerza inagotable que moviliza en medio de la muerte y el dolor *–podrán cortar todas las flores, pero nunca detendrán la primavera–*. Y es necesario resaltar el amor, el cuidado y la alegría con la que se gestan estos procesos artísticos que dan vida a marchas y *transinflables*, discursos, desfiles, obras y poemas. En sus formas de hacer arte y política a la vez, cobra sentido el concepto de la digna rabia, que en la Red han apropiado como *furia travesti*.

*¡Uy, sí, es que además las emociones lo son todo! Porque es lo que te hace mover, marica, me decía Daniela al contarme cómo habían fundado la red con Katalina*⁶⁹. Este impulso de transformar el miedo, el dolor, la rabia y la tristeza en energía movilizadora, en defensa de la vida y la alegría ha sido la base del trabajo de la Red y de muchas de las lideresas trans* del barrio. En los momentos de mayor violencia y peligro su respuesta ha sido el encuentro y el apañe. A través del arte han encontrado formas de sobreponerse al dolor y al miedo, y exigir garantías para la vida:

*[...] cuando creamos la Red habían matado a Wanda Fox*⁷⁰ *[...] y, bueno, todas las matanzas de ese tiempo, del segundo mandato de Uribe. Eso fue una mierda. Fue eso de los apagones, o sea, era mucha violencia. Mucha mucha violencia y era tanto que*

⁶⁹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

⁷⁰ Wanda Fox era una lideresa trans del barrio Santafé. Fue asesinada en la calle en 2009 luego de haber denunciado las violencias y persecuciones hacia las mujeres trans trabajadoras sexuales en el barrio, por parte de actores armados y de la Policía (Londoño A., 2018).

tú todo el tiempo empiezas a fantasear con la muerte. O sea, era una cosa que tú estás maquillándote, arreglándote para salir a putear y tú ‘ay, ¿me voy a morir hoy? ¿será que me van ahorcar? ¿será que me pegan un tiro?’, ¿sabes? Como que tú empiezas a invocarlo, marica. Y todo el tiempo estás en función de cómo vas a morir hoy. Y bueno, a eso súmale depresión, consumo, soledad, precariedad. La calle es hostil. Entonces era como... [...]uno se imagina el escenario en su cabeza, sintiendo ‘no, pues mataron a fulano. Mataron a la otra’. ¿Sabes? ‘Bueno, pues soy la siguiente’. O sea, uno siente así, ‘¿en qué momento sigo yo?’

Y también es eso, eso que tú dices de las emociones, porque finalmente a una lo que la unió a decir ‘bueno, hagamos la Red’... pues nos une la rabia, la rabia de ver cómo nos matan. Y el miedo, el miedo a ser la siguiente en morir. Entonces la rabia y el miedo canalizadas formó este parche. Porque realmente también fue muy tenaz. Uno se veía en la calle y no sé qué; uno sabía que las amigas estaban, luego viajaban, o se morían, o las mataban. Entonces no es como ‘ay, ¿qué tal si planeamos hacer un viaje?’ ¡No! ¿Cómo? (se ríe). No había vida suficiente, no había visión del futuro. No hay futuro, era ese día⁷¹.

Como plantea Daniela, la calle, escenario que reivindican para trabajar y construir comunidad, ha sido también el territorio de la muerte y la violencia. En este orden de ideas, la muerte aparece en esta investigación como un elemento que atraviesa la calle, el cuerpo-territorio y la memoria travestis, su cotidianidad, sus luchas y creaciones. Juntarse es entonces una forma de cuidarse, de lamerse mutuamente las heridas y construir espacios seguros para desmoronarse un rato. Cansadas del amarillismo, el morbo hacia la violencia y la miseria, los lenguajes hiperacadémicos e inalcanzables, las miradas alterizantes y exotizantes, la Red ha optado por tomar las riendas de cómo se documentan y narrar estas violencias. La decisión ha sido llevar a cabo proyectos que, además del resultado, sean sanadores en su proceso y permitan tramitar las emociones abrumadoras que pocas veces tienen espacio y tiempo de sentir en medio del ajetreo y el movimiento del día a día. De este modo, los procesos –como este– se hacen de manera colectiva, están abiertos a trabajar a muchas manos, en su mayoría trans*, a transformarse y acoplarse a los tiempos, las visiones y las dinámicas del grupo. A mi modo de ver, estos mínimos éticos, que la Red pone como punto de partida para trabajar y colaborar, han permitido gestar procesos transgresores y llenos de fuerza para cuestionar al mundo.

Cada vez que muero (2021), una película de cine participativo y autogestionado que construyó la Red junto con el aliado y director Raúl Vidales ilustra bellamente esta capacidad de transformar el miedo en arte para la vida y la dignidad. Este largometraje que mezcla documental con ficción fue construido colaborativamente con siete chicas de la Red y Raúl. En sesiones de conversa y escritura sobre sus experiencias, opiniones e imaginaciones respecto a la muerte –protagonista por esos tiempos de las conversaciones y noticias durante la pandemia por COVID-19–, construyeron el guion de una película que está dándole la vuelta al mundo.

⁷¹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

La muerte como cotidianidad aplastante invadió los hogares y hospitales durante casi 3 años, pero ha sido transversal a las experiencias de vida de las mujeres trans* desde que se tiene memoria. Sus historias y posturas pocas veces han sido tenidas en cuenta al narrar sus muertes. Éstas suelen ser leídas como parte un mismo relato que acompaña su identidad:

De lo poco que hay en el cine sobre travestis y putas es eso: cuchillo, violencia, tiros, violación. O sea, si tú miras las películas que hay sobre lo trans es porque es una demente, es porque es una asesina, es porque es una prostituta. Y sí, somos todo eso, somos dementes, asesinas, criminales, asesinas, putas. Pero también somos una fábula, marica. Una fábula que se vive a diario⁷².

Como dice Daniela en una de las sesiones de escritura y discusión que crearon *Cada vez que muero*, una mirada travesti es necesaria por su capacidad de integrar otras lecturas de la violencia, de la muerte, las vidas trans*, lxs cuerpxs y el mundo entero. Este ejercicio de volcar la mirada, la mente y las entrañas hacia los recuerdos y significaciones de la muerte permite escudriñar las formas de la memoria y ayudarse de la imaginación para *resignificar lugares simbólicos de la experiencia* (Redacción Shock, 2022). Cuando se habitan lugares hostiles, transformar la relación con los recuerdos hace parte fundamental de poder hablar de ellos, de hacerle frente a la realidad que ponen en evidencia.

La mirada travesti que emerge en medio de la muerte, la violencia y la calle, pero también entre la creatividad, el humor, la juntanza y las voluntades inquebrantables, se erige con fuerza desde el barrio Santafé. Como parte de esta mirada travesti está la solidaridad para con lxs compañerxs trans*, el ojo disruptivo que se opone a las tecnologías normalizadoras y la irreverencia con la que irrumpen en los espacios de los que han sido históricamente excluidxs.

Desde la Red Comunitaria Trans, esta mirada se ha construido desde los lenguajes del arte como una forma de curarse y acompañarse mientras, a la vez, construyen y comparten prácticas de resistencia. Estas prácticas artísticas entre maricas y en la calle han permitido consolidar un espacio político para la denuncia, la exigencia de derechos y la consolidación de lazos de colaboración que amplían el tejido social que sostiene la calle travesti. Sus obras de arte hacen archivo, son ejercicios de memoria que se han configurado en una escuela política en el Santafé. Han fortalecido la sabiduría emocional que permite no olvidar la muerte y el horror, mientras se honra y defiende la vida que prevalece.

4.7 Ideas de cierre

En este capítulo, intenté dar cuenta de algunos de los elementos centrales que construyen la calle travesti en el barrio Santafé y que son, a fin de cuentas, lo que permite y mantiene las cotidianidades travestis que allí se desarrollan. Aquí, la calle travesti no es una sola, se construye de múltiples calles, esquinas, peluquerías y negocios que las mujeres trans* han

⁷² (Vidales Bohórquez, 2021)

luchado históricamente para poder habitar; espacios que, desde hace décadas y hasta le día de hoy, conforman la cotidianidad de tantas.

Empezando por los caminos que llevan hasta el Santafé, quise explorar la relación estrecha entre las travestis y la migración –ya sea entre barrios, ciudades o países–, y que aparece como un hito central en sus historias de vida: *cuando me fui de la casa y llegué a la calle*. Ese espacio que para muchxs es entendido como un lugar de tránsito, se transforma en un territorio a apropiarse, cuidar y transformar para las travestis; sistemáticamente expulsadas de otros espacios como la familia y el colegio, donde se construye la vida común.

La calle travesti es entonces un territorio de acogida frente a las historias de desplazamiento, un lugar para aprender y ejercer el trabajo sexual y otros oficios, como la peluquería. Es también un espacio de juntanza y de encuentro entre travestis; como decía Yoko: *Usted habla de donde encuentra una trans en Bogotá y sabe que fijo, fijo en el Santafé, (se ríe) ¿Como que vengan acá y no encuentren una trans? Como que se equivocaron de barrio. Ese es el reconocimiento también, que es nuestro territorio, que es donde vivimos, que es de donde nos construimos*⁷³.

A su vez, me interesó dar cuenta de cómo el Santafé se presenta como un territorio vivo en constante transformación, donde la calle travesti convive con jíbaros, perros, niñxs, palomas, vendedores ambulantes, comerciantes, otras putas, consumidores de SPA, habitantes de calle, clientes y transeúntes. Recorrer la historia del barrio nos invita, además, a reflexionar sobre cómo un territorio se transforma a partir de quienes lo habitamos y el uso que le damos; a la vez que nosotrxs hacemos parte de ese territorio y nos dejamos transformar por él. Desde esta mirada, este capítulo da cuenta de algunas de las dinámicas, tensiones e ires y venires que conforman el cuerp-x-territorio travesti; siempre en construcción, transformación y reconfiguración.

Construir, adaptar o apropiarse un territorio –conformar un cuerp-x-territorio– es algo que se hace en colectivo, y así lo demuestra la historia travesti del Santafé. Esa comunidad se ha gestado desde las prácticas de cuidado colectivo que las madres recuerdan haber emprendido durante la época de mayor violencia y persecución policial –entre los años 70 y 90–, y que se enseñan de generación en generación. Estas prácticas de cuidado conforman saberes y epistemologías propias que se traducen en una *forma de hacer travesti* y configuran conocimientos en torno a lxs cuerp-x-s, las identidades, el puteo y el autocuidado individual y colectivo. Así, la base del cuerp-x-territorio travesti son las familias y comunidades que se construyen en ese cuidarse entre travestis. Ante la expulsión de sus familias de origen, ellas forman nuevas familias para compartir y colectivizar la vida.

Por otro lado, quisiera resaltar cómo estos saberes y epistemologías travestis contradicen los discursos médico-biológicos impartidos en los colegios, esos que hacen de lxs cuerp-x-s trans* paradojas incomprensibles e imposibles. A su vez, retoman conocimientos médicos y los adaptan a sus contextos y prácticas para promover acciones de cuidado individual y colectivo entre las travestis del barrio –como lo son los cuidados, precauciones y recomendaciones en torno al uso de modelantes corporales y otras técnicas de transformación corporal–.

⁷³ (Museo Q, 2020, p. 56)

Por último, quise cerrar este capítulo volteando la mirada hacia las estrategias de formación y organización política que, desde hace varias generaciones, han permitido la continuación de las luchas por el derecho de las travestis a existir y vivir una vida libre de violencias, así como por su derecho en tanto putas a ejercer el trabajo sexual de manera digna, sin persecuciones, amenazas y extorsiones, reconociendo la necesidad de regular el trabajo sexual. Así, estas calles configuran una escuela política para la defensa del trabajo sexual y de la vida travesti, una escuela que parte de los ejercicios de memoria sobre las historias y enseñanzas de las madres, y que se materializa a través del arte en propuestas para visibilizar, ampliar y reivindicar las memorias de lucha y resistencia que conforman y sostienen el territorio-calle-cuerpx travesti del barrio Santafé.

5. Cárcel

Salimos de la casa de Manu Mojito, gran amigo de Katalina, en el barrio La Macarena y caminamos un par de cuadras hasta llegar a la galería *Espacio El Dorado*, donde ella tenía expuesta su obra. *Oración falsa* crea un espacio inmersivo que busca trasladarnos a la mente de Katalina: entre cuatro columnas y tres paredes, en una especie de celda sin reja, con los muros cubiertos en poemas escritos a mano, aparece imponente el chanchón enmarcado en el centro del espacio. Es una imagen que transporta automáticamente a la cárcel, así no se haya nunca pisado una. Desde allí, los poemas que lx rodean a unx cuentan la historia de su vida a partir de grandes hitos que inician cuando su madre rompió fuente. Al costado izquierdo, junto a la descripción de la obra, se encuentra el depilador de lata de atún y un código QR para escanear el video que ejemplifica el uso de este objeto.

*Yo quise y siempre había querido hablar sobre el proceso que viví dentro de la cárcel, pero como desde otra mirada, ¿sabes?*⁷⁴. Y es que, cuando se habla de la cárcel y de quienes en ella han estado, sobresalen los imaginarios negativos y los prejuicios, y se visibilizan únicamente aquellas experiencias violentas, caracterizadas por el miedo y el horror. Si bien estas realidades hacen parte de la cárcel y de las experiencias que allí se viven cotidianamente, son tan solo una cara de la moneda. Aunque es necesario conocerla, pocas veces se abordan las experiencias de vida en la cárcel como una problemática a trabajar o resolver, reconociendo la responsabilidad que como sociedad guardamos con esa transformación. Por el contrario, estos abordajes constantemente refuerzan los estigmas hacia las personas privadas de la libertad y pos-penadas que lxs excluyen y segregan.

*Llegué acá porque el dueño de la galería quería apoyar a nuevos artistas. El caso fue que, por medio de Manu Mojito, me enviaron la invitación, como que, si me gustaría exponer porque la exposición se llama 'Lo que puede el cuerpo'. Entonces, les parecía interesante que una persona trans estuviera exponiendo desde su perspectiva*⁷⁵, me contaba Katalina al preguntarle cómo había surgido la obra.

Y me pareció súper interesante tener la oportunidad de retomar objetos que, en sí, ayudaban a mantener la construcción de mi identidad dentro de la cárcel. Objetos que no estaban diseñados para eso, pero que se transformaban en ese tipo de herramientas.

⁷⁴ Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023

⁷⁵ (Ibíd.)

*Entonces me pareció interesante y sentí que iba muy hacia lo que buscaba la exposición en general*⁷⁶.

Con esta obra, Katalina plantea una nueva mirada de las experiencias carcelarias y propone centrar la atención en la construcción de saberes, dispositivos y herramientas que permiten, en este caso, cuidar su expresión identitaria. Su obra es una invitación a conocer los saberes de la cárcel, aquellos que se construyen desde la precariedad y se enseñan entre parcerxs; es una invitación a pensarse las posibilidades educativas y transformadoras del arte:

Uno de los objetos es el chanchón –que es como el uniforme que se usa dentro de la cárcel–. Y, digamos que, esa fue una de las primeras formas de ir transformando y deconstruyendo ese contexto tan varonil, tan machista como la cárcel. Y fue como la modificación que yo le hice a ese chanchón para que se adaptara a mi identidad, para que se adaptara a mi cuerpo, ¿sabes? Entonces, fue como súper bonito poder mostrar ese primero paso. Desde esa pequeña cosa, poder transformar, reforzar y posicionar tu identidad, desde esa pequeña acción de transformar ese uniforme. Y el otro objeto que tengo es como una lata, una tapa de una lata de atún que fue el objeto que utilizábamos como depilador porque allá no nos dejaban entrar depilador. Y pues el depilador es como una herramienta súper importante para la construcción de nuestras identidades, sobre todo las transfeminidades.

Entonces me pareció muy chévere eso que uno ¡pam! lo adaptó de momento, como darle el valor y la importancia que realmente recae sobre ese simple objeto. Entonce,s como que me pareció lindo. Y pues está el video en el que quise mostrar la función de este objeto, de este depilador. Y lo importante que es para nuestras construcciones, ¿no? Bueno, digamos, en este caso, para mi construcción, porque pues las construcciones son muy diferentes. Pero, para mí era muy importante el uso del depilador. El hecho de depilarme el rostro era algo primordial (Ibíd.).

Así como muchas otras antes y después de ella, Katalina estuvo privada de la libertad en La Picota, una cárcel *de hombres*. A partir de su historia y las de Ana María, Paulina y Katherine, he podido entrever algunas de las implicaciones de habitar estos espacios siendo mujer trans*. Además de aprender a sobrevivir, deben aprender también los trucos y estrategias para mantener y reafirmar la propia identidad, mientras una institución binaria y correccional intenta borrarla con cada una de sus acciones y reglas.

Con la intención de acercarse a su experiencia en la cárcel desde otra mirada y compartir conmigo parte de su historia, Katalina llegó a mi casa unas horas más tarde para continuar la entrevista. Esa noche conversamos sobre el tiempo que pasó recluida en La Picota, y los inicios del proyecto *Cuerpos en prisión, mentes en acción*, que creó desde adentro de la cárcel y formalizó luego, junto con la Red, para trabajar con maricas privadx de la libertad.

⁷⁶ (Ibíd.)

Inicio este capítulo con un acercamiento a las realidades carcelarias de las mujeres trans*, reconociendo las condiciones generalizadas de vida en la cárcel, pero también aquellos elementos diferenciados que –por el mismo funcionamiento de este territorio– recaen sobre ellas de manera violenta y desproporcionada. Me interesa también plantear algunas reflexiones que nos permitan entender la relación que las mujeres trans* guardan con la cárcel en Colombia y cómo este se constituye en uno de los territorios recurrentes en sus vidas e historias. En este punto, me pregunto cómo se configura y expresa la criminalización de las identidades trans* retomando las memorias de las madres desde el Estatuto de Seguridad de Turbay (1978), hasta las experiencias de las chicas que recientemente han salido de la cárcel.

En un segundo momento, de la mano de las historias de Katalina, Ana María y Paulina, y de sus reflexiones sobre el sistema carcelario y los procesos de educación que surgen allí dentro, me acerco a sus experiencias educativas dentro de la cárcel. Para hacerlo, inicio con un análisis de la oferta en términos de educación formal dentro de La Picota, a partir del modelo de educación para la *resocialización*. Luego, me acerco a las experiencias de educación informal y las posibilidades que ésta brinda de educar para el trabajo; para terminar analizando los procesos que las travestis han gestado de educación comunitaria dentro la cárcel, así como los impactos que se pueden ver de generación en generación. A este respecto, recojo las experiencias que hoy tienen algunas de ellas trabajando como educadoras en La Picota y otros centros penitenciarios en el país.

En este recorrido, retomo algunas investigaciones, informes y cartillas de derechos humanos sobre la situación de las personas de la disidencia sexual privadas de la libertad⁷⁷, así como una investigación realizada con mujeres cisgénero presas políticas en Colombia⁷⁸. Esto con el objetivo de explorar los puntos de encuentro entre los procesos de educación comunitaria creados por ellas, y aquellos que construyeron las presas políticas.

⁷⁷ Colombia Diversa. (2020). *Así van las cosas. Balance preliminar de la violencia contra personas LGBT en 2020* [Informe de Derechos Humanos].

Colombia Diversa, Caribe Afirmativo, & Fundación Santamaría. (2017). *Muchas veces me canso de ser fuerte. Ser lesbiana, gay, bisexual o trans en las cárceles de Colombia 2015-2016*.

⁷⁸ Torres Puentes, E., Ortega Valencia, P., & Arias Gómez, D. H. (2015). *Educación y vínculo social. Experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres*. Aula de Humanidades.

I

5.1 Vivir la cárcel siendo trans*

Cuando yo llegué a la cárcel fue muy duro. Yo llegué a La Modelo donde había un hacinamiento de más del 300%. Por ejemplo, en el patio donde yo estaba no era ni de 500 personas y llegaron a haber 2010 personas. Entonces, yo llegué a dormir en el piso, en una colchoneta, con los zapatos de cabecera para que no me los robaran, en una colchoneta que ni siquiera era mía, sino que era de alguien ahí –eso se llama en la cárcel dar parche o dar pulmón, que es tú dejar acostar a alguien donde tú duermes, en tu cama, en tu colchoneta—⁷⁹

, me comentaba Ana María al recordar la primera noche que pasó en la cárcel hace unos 12 años. La situación de hacinamiento que ella encontró al entrar a La Modelo y, al par de meses cuando fue trasladada, en La Picota, es un reflejo de la mal llamada *crisis carcelaria* en el país. Esta situación no es nueva, pues los centros penitenciarios han estado históricamente por encima de su capacidad, con un promedio de 52% de tasa de hacinamiento a nivel nacional, entre 1993 y 2019 (Amaya Velasco, 2022).

Esta problemática ha sido ampliamente trabajada y documentada, aunque los esfuerzos e inversiones desde hace décadas se han enfocado en ampliar la capacidad de los centros penitenciarios a nivel nacional; poco se centran en generar políticas efectivas para atacar el problema de base: el aumento constante de la población carcelaria⁸⁰. A este respecto, se ha venido trabajando recientemente para reducir esa población con distintas alternativas:

[...] Según datos del segundo semestre del 2021, el nivel de hacinamiento se redujo a un 20.74%, una cifra históricamente baja ya que con esfuerzos de la Defensoría Nacional del pueblo se realizaron brigadas jurídicas, para que en la presentación de sus memoriales la persona privada de la libertad recupere su libertad lo antes posible. También se realizaron observación a las redes de ejecuciones de penas para que las PPL⁸¹ que estén con fecha próxima a recuperar su libertad no demoren más tiempo del estimado (Amaya Velasco, 2022, p. 11).

En consideración con esta problemática creciente, el gobierno de Gustavo Petro radicó a inicios de 2023 el proyecto de Ley no. 336 de 2023 Cámara y 277 de 2023 Senado, “por medio de la cual se humaniza la política criminal y penitenciaria para contribuir a la superación del Estado

⁷⁹ Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023

⁸⁰ Humanización de la política criminal y penitenciaria, 2023

⁸¹ PPL hace referencia a *personas privadas de la libertad*.

de Cosas Inconstitucional⁸² y se dictan otras disposiciones”⁸³. Este proyecto de ley plantea seis ejes normativos: 1) despenalización de algunas conductas punibles; 2) ajustes para tener la posibilidad de acceder a beneficios y mecanismos sustitutivos conforme al avance en cumplimiento de la pena; 3) fortalecimiento de la justicia restaurativa (mediante figuras como el principio de oportunidad y la mediación); 4) fortalecimiento del programa de prevención de la reincidencia, 5) restricciones para proteger el derecho a la protesta social, y 6) otros ajustes que buscan hacer más eficiente el sistema penal, así como promover la reinserción de las personas pos-penadas (Sentencia SU 122/22). Haciendo eco de otras iniciativas y procesos de incidencia que buscan transformar el sistema penitenciario en el país desde un enfoque de derechos humanos, este proyecto propone acciones contundentes por el respeto de las vidas y los derechos de las personas privadas de la libertad. Esto se hace más que necesario cuando la situación de hacinamiento se torna insostenible y es evidente la necesidad de reformular la política criminal que se ha venido implementando en el país.

A su vez, el hacinamiento deriva en la dificultad para acceder a un colchón –como cuenta Ana María–, en la precariedad de las instalaciones, dificultad en el acceso a servicios básicos como agua y luz, a servicios de salud, entre muchas otras. En los centros penitenciarios de Bogotá este problema se intensifica, pues el hacinamiento ha alcanzado los índices más altos de los últimos años⁸⁴ –para el 2017 La Picota presentaba un hacinamiento del 42%–. Esto promueve y fortalece la consolidación de mafias dentro de los centros penitenciarios que controlan y cobran el acceso a servicios, bienes de primera necesidad, celdas y camas:

Esa noche que yo salí perdí mi cobija, me robaron papel higiénico, me quedé sin mis cosas de manicure. Esa noche llegué al patio 6. Ese día dormí en pasillo y al día siguiente me tocó comprar celda en \$200.000. Yo era el primario y compartía con un señor. Yo puedo mandar en mi celda, yo decido si él puede estar todo el día en la celda o no, pero como él había comprado el camarote de arriba pues él si o sí dormía ahí. Quien no tiene plata duerme en el pasillo⁸⁵.

Como bien recuerda Paulina, parte de sobrevivir en la cárcel es tener los medios económicos para conseguir cierto nivel de seguridad y bienestar –una situación similar a lo que ocurre fuera de ella–, y que genera jerarquías y *clases sociales* dentro de los centros penitenciarios. A esta

⁸² El Estado de Cosas Inconstitucional en el sistema penitenciario y carcelario, y extendido a las estaciones de Policía y a las Unidades de Reacción Inmediata, fue declarado a partir de la Sentencia SU122 de 2022.

⁸³ Específicamente, este proyecto busca “promover medidas legislativas que aporten en la superación del Estado de Cosas Inconstitucional en el Sistema Penitenciario y Carcelario derivado de la irracionalidad de la Política Criminal colombiana. En las últimas décadas, esta política se ha enfocado en el endurecimiento punitivo, la ampliación de las hipótesis en que proceden las medidas de aseguramiento y la exclusión de medidas alternativas a la prisión para un amplio abanico de conductas delictivas de manera directa (mediante su prohibición expresa) o indirecta (con incrementos punitivos que hacen que cada vez menos conductas puedan ser potencialmente objeto de mecanismos anticipados de terminación del proceso o de acceder a penas sustitutivas por el monto de la pena prevista en la ley o impuesta)”.

⁸⁴ Amaya Velasco, 2022, p. 13

⁸⁵ (Paulina Jervis, comunicación personal, 07 diciembre 2021).

situación, se suman las violencias estructurales que experimentan las personas de la disidencia sexual, como la discriminación y la violencia heteronormada. En el caso de las personas trans* esta violencia empieza por la división binaria de los centros de reclusión, que tiene como consecuencia el no-reconocimiento de sus identidades.

Tal como el colegio encasilla a lxs niñxs en la división niños/niñas –con uniformes, roles diferenciados por género en actividades extracurriculares, actividades artísticas, deportivas y culturales–, y considera las transformaciones corporales de las personas trans*, sus dispositivos identitarios y expresiones de género como contrarias a los manuales de convivencia, a los valores y a los conocimientos propios del colegio, la cárcel ve en las personas trans* una contradicción a sus normas y lógicas. En este sentido, la división binaria por *sexo* entre cárceles de *mujeres* y cárceles de *hombres* es el pretexto bajo el cual se desconoce y se borra la existencia de personas trans* en los centros penitenciarios. Así lo relata un testimonio recopilado por Colombia Diversa en el informe *Muchas veces me canso de ser fuerte*, donde se abordan las violencias estructurales que experimentan personas de la disidencia sexual privadas de la libertad:

(...) A Miguel, cuando pide que lo llamen por ese nombre, las guardias y las otras mujeres le dicen ‘**ay, pero usted cómo va a ser Miguel, a ver, muéstreme el pipí, acá es una cárcel de mujeres** . Sí es hombre pida que lo pasen a la cuarenta [reclusión de hombres de Pereira], acá hombres no hay’ (Colombia Diversa et al., 2017, p. 49).

Estas actitudes se respaldan en la misma arquitectura institucional y administrativa que dice que una institución es de *hombres* y otra de *mujeres*, y con eso niega la existencia de otras identidades en estos espacios. Esta arquitectura exige, por ejemplo, que lxs guardixs llamen a lxs reclusxs únicamente por el nombre que aparece en su documento de identidad⁸⁶, exige utilizar un uniforme y considera como normas de higiene y orden la *generización* de lxs cuerpxs a través de acciones como cortar el pelo a todas las personas que ingresan en centros penitenciarios masculinos, prohibir esmaltes, tacones, etc. Sin embargo, frente a estas situaciones, sobresale la creatividad y recursividad para conseguir elementos que ayudan a mantener la construcción de la identidad, como muestra Katalina en su obra *Oración falsa* con el depilador fabricado con la tapa de una lata de atún. En muchos casos⁸⁷, aunque en contra de los reglamentos, lxs guardias ayudan a entrar o permiten el uso de estos elementos, como recuerda Katalina:

Los guardias me entraban los cucos. Así, me llegaban a veces como ‘tome, Gatica. Le traje esto’. Y yo como ‘ta’, las tangas. Y yo ‘ay, ¡qué lindo!’ . O me entraban polvos

⁸⁶ Esta situación se repite en los colegios y universidades, como en el caso de Juli Salamanca y la Universidad Javeriana, que abordo en el capítulo *Colegio*; y el caso que da pie a la Sentencia T-443 de 2020 Corte Constitucional de Colombia, que exige a las instituciones educativas el reconocimiento de las identidades de género y la realización de medidas efectivas para apoyar y acompañar a lx estudiante en su proceso asegurando un espacio libre de violencia y discriminación.

⁸⁷ Colombia Diversa et al., 2017

faciales. Pero así, de regios. Y yo 'ay, ¡qué lindos!'. Una vez uno fue por allá, y le quitó a una marica de otro patio. Le quitó el maquillaje y me lo iba a regalar. Y yo, '¿usted de dónde sacó eso?', 'por allá se lo quité a la marica'. Y yo, ¡pff! Este pirobo qué va a ir a robarle a las maricas. '¡Jamás! va y se lo devuelve otra vez, ¡atrevido!' (se ríe). Y pues, yo sí le hice que lo devolviera. 'Esos regalos no', le dije⁸⁸.

No obstante, esta situación no elimina las barreras para ejercer el derecho a la identidad, pues se siguen presentando situaciones como la que relata Katalina, donde la regla se rompe al entrar los objetos, no al decomisárselos a otras personas. Esto deja el acceso a estos objetos –de vital importancia para las construcciones identitarias– en manos de cada quien, dependiendo de sus recursos, su lugar dentro de la cárcel y su creatividad. Sin embargo, esta situación ha venido cambiando a partir del informe que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) emitió en 2014 con recomendaciones dirigidas al Estado colombiano, a partir del caso que Marta Lucía Álvarez interpuso ante dicha entidad internacional en 1996.

Marta Álvarez es una mujer lesbiana que estuvo privada de la libertad en los años 90, en una cárcel *de mujeres* en la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda. Desde la primera vez que solicitó una *visita íntima*, en 1994, le fue negada bajo diferentes pretextos y justificaciones discriminatorias por su orientación sexual. A su vez, a raíz de sus quejas y solicitudes a este respecto fue trasladada en múltiples ocasiones a diferentes centros penitenciarios y puesta en aislamiento en algunas ocasiones (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, s. f.):

Marta demoró 9 años en lograr que se le garantizara su derecho a tener visitas íntimas [...]. A pesar de que a Marta finalmente se le garantizó el derecho a la visita íntima, para ella dicha autorización representó un hecho aislado porque el INPEC siguió negando ese derecho a las demás mujeres privadas de la libertad, pese a que existía una tutela previamente concedida a su favor (Ibíd.).

A partir de esta situación, Marta Álvarez y su abogada continuaron el proceso de demanda contra el Estado colombiano por violar su derecho y los de otras mujeres lesbianas privadas de la libertad a las visitas íntimas. Sin embargo, solo hasta 2014, 9 años después de que Martha hubiese salido en libertad, se emitió el informe que exigió, entre otras cosas, la transformación de los reglamentos del INPEC y la impresión de ocho mil copias del diario de Marta, donde ella narra los hechos de discriminación y violencia en razón de su orientación sexual que vivió estando privada de la libertad, tanto por parte del personal del INPEC. como por las demás reclusas.

A raíz de este informe, a finales de 2017 se llevó a cabo un acto de reconocimiento de responsabilidad y de disculpas públicas hacia Martha Álvarez y se emitió un nuevo reglamento del INPEC que incluye un enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en sus políticas administrativas, disciplinarias y de formación a personal. Este

⁸⁸ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

nuevo reglamento exige a los centros penitenciarios asegurar un espacio respetuoso del libre desarrollo de la personalidad y la dignidad de las personas de la disidencia sexual, a partir de tres aspectos:

permitir el ingreso y uso de maquillaje, ropa y otros elementos que algunas personas trans necesitan para construir su identidad; impedir los cortes de cabello arbitrarios; prohibir cualquier forma de discriminación y violencia en razón de la orientación sexual o la identidad de género en las cárceles del país (Colombia Diversa et al., 2017, p. 46).

Estos cambios han permitido empezar a construir un enfoque diferencial en el trato a las personas trans* privadas de la libertad; aun cuando estas victorias legislativas –así como suele ocurrir– no se han traducido en una transformación profunda de las instituciones, lxs funcionarixs ni de las condiciones sociales que permiten y posibilitan estas violencias. Ana María analizaba estos cambios a lo largo de los años, respecto a las condiciones de vida de las mujeres trans* privadas de la libertad que se encuentran en cárceles de *hombres*:

Sí, creo que la situación para mujeres trans privadas de la libertad es muy distinta ahorita. Por ejemplo, yo me acuerdo ¡Mi amor! Cosas que uno cuenta y ¡pff!, se le corta la voz porque fueron cosas muy duras. Cosas que la gente ni siquiera se imagina. Ahorita, la verdad, es un paseo. O sea, hay vulneración de derechos, hay personas trans que están viviendo situaciones muy complejas, pero yo te hablo a ti de que hace 12 años era mucho mucho peor. El panorama era mucho más desolador que ahora. Creo que ahora los avances dan esperanza.

Por ejemplo, en una requisita. Yo me acuerdo que hubo requisitas en las que me hicieron bajar la ropa interior, hacer cuclillas con la ropa interior en las rodillas, toser. Para demostrar que no llevaba nada. Porque hay un prejuicio y un imaginario que las mujeres trans somos bodegas dentro de la cárcel. Eso, ahorita –digamos que por sentencias de la Corte Constitucional sobre Derecho Internacional Humanitario– eso, pues está prohibido. Puede pasar, pero la persona se mete una embalada ni la hijueputa. O sea, yo hubiera deseado que, a lo último, me hicieran eso de nuevo para ponerles una graaaan denuncia y la gran indemnización. Y eso te hablo de una cosa como muy sencilla y muy superficial. Antes, por ejemplo, fácilmente a una la podían abusar sexualmente, golpearla, tenerla en el patio desaparecida por un tiempo y no pasaba nada. Ahora no digo que algo así no pueda suceder, pero pues lo que pasaría, las sanciones, el escándalo mediático. Sería un mierdero para quien hiciera eso⁸⁹.

Aunque la situación se ha transformado, la cárcel sigue funcionando del mismo modo que se evidencia en el capítulo *Colegio* sobre los centros educativos⁹⁰: a pesar de las sentencias que

⁸⁹ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023).

⁹⁰ Ocurre del mismo modo que en los colegios con los manuales de convivencia, respecto al reconocimiento de la identidad de sus estudiantes de la disidencia sexual. A partir de la Sentencia t-478 de 2015 de la Corte

han velado por el reconocimiento de los derechos de la disidencia sexual en estos espacios, sigue dependiendo de la suerte, el conocimiento y los medios disponibles hacerse respetar – esto por encima del verdadero reconocimiento y aplicación institucional de la normativa–. De este modo, continúa siendo responsabilidad de la persona discriminada velar por sus derechos, dárselos a conocer a lxs demás –a lxs mismxs funcionarixs–, y asesorarse sobre las rutas de atención y los mecanismos para la protección de derechos. Estas acciones de incidencia por parte de las personas directamente afectadas, y de la mano de organizaciones y proyectos de la sociedad civil, como *Cuerpos en prisión, mentes en acción* y *Colombia Diversa*, continúan sentando las bases para la transformación de los centros penitenciarios y del INPEC:

No digo que no, sí hay cosas que siguen pasando. Pero digo que, indudablemente, los procesos que personas como Laura, como yo, como Katalina –en distintas partes del país y en distintas cárceles–, hicimos para levantarnos y para decir no más, pues contribuyeron a todos los avances que se han dado desde hace 12 años, desde el 2011. Eso es lo que nos permite avanzar, aunque no de la manera ideal, pero sí ver un avance evidente en materia de garantía de derechos humanos con enfoque diferencial⁹¹.

Uno de los aspectos centrales de esta lucha ha sido el derecho diferencial de las personas trans* a elegir si prefieren estar en un centro penitenciario de *hombres* o uno de *mujeres*. Esta victoria se logró con el nuevo reglamento del INPEC, el mismo que permitió la entrada de distintos elementos identitarios, y eliminó las sanciones disciplinarias por muestras de afecto en parejas de la disidencia sexual (Colombia Diversa et al., 2017, p. 42). Si bien es fundamental que las personas trans* puedan elegir si prefieren un centro *masculino* o uno *femenino*, esto no elimina las violencias que viven dentro de las cárceles.

Con la emisión del nuevo Reglamento General del INPEC, se han generado distintas estrategias, algunas más acertadas que otras, para hacer de los centros penitenciarios espacios seguros para las personas de la disidencia sexual privadas de la libertad. Aún así, se han intentado implementar medidas como generar espacios diferenciados para recluir a las personas de la disidencia sexual privadas de la libertad. Estas situaciones permiten ver hasta qué punto prevalece la criminalización y patologización de lxs maricas, bajo el pretexto de salvaguardarlx de la violencia y la discriminación. Este argumento de segregar para proteger, ampliamente utilizado por la Policía para justificar las detenciones arbitrarias⁹², ha demostrado poner a las personas vulnerables en grados aún mayores de vulnerabilidad ante la institucionalidad y la voluntad de quienes la encarnan –en este caso, lxs guardias del INPEC–.

Constitucional, que exigía al Ministerio de Educación la revisión y adecuación de los manuales de convivencia en los colegios, y definió *sus bases y sus límites en la Constitución, especialmente en la defensa por la pluralidad y el respeto a la diversidad* (Referencia, Sentencia t-478 de 2015).

⁹¹ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023).

⁹² (Colombia Diversa, 2020)

5.2 La relación cárcel-travestis: criminalización de las identidades trans*

A diferencia de la calle –que podemos considerar territorio travesti en tanto ha sido apropiada y transformada luchando por su derecho a habitarla–, y en contraposición al colegio –del que han sido históricamente expulsadas las mujeres trans*–, la cárcel se ha consolidado en un territorio hostil y difícilmente apropiable en el que las travestis han sido obligadas a habitar de manera sistemática y para su corrección. Su relación histórica y aún vigente con este espacio es muestra del éxito de los mecanismos de exclusión y segregación social hacia las personas trans*; quienes antes de la Constitución del 91 eran directamente encarceladas por su identidad, y hoy en día son segregadas de la sociedad, obligándolas a vivir en situaciones de ilegalidad, precariedad y violencia. Así lo ilustra la historia de Katherine, quien ha estado privada de la libertad tres veces:

Yo he estado muchas veces en la cárcel. La primera vez que estuve fue por mi condición sexual. Nada por haber robado, ni nada de eso, sino por ser yo como soy. Antes lo metían a uno a las cárceles por "prendas femeninas". O sea, vestirme yo así era un delito. Eso fue para... como en el 88 el 89, cuando pisé cárcel. [...] Yo en el 99 vuelvo y caigo presa, y voy a parar a La Picota. Por hurto de mis compañeras fui a parar allá. Una de mis compañeras había robado y le estaban pegando. Y yo me metí, y fumigué y todo. Y me cogieron a mí y fui a parar a La Modelo. Y nunca vi a la amiga.

[...]Y ahorita en La Picota que estuve también por defender a la compañera. Me agarré con un hombre y lo agredí en el pecho, pero es que él les estaba dando cuchillo a mis compañeras. Las estaba matando, dando cuchillo por deporte. Y llegó donde estaba yo y agredió a mi compañera. Y, por defenderla, él me cortó la cara y yo me enfurecí y me agarré con él. Le agredí en el pecho y por eso fui a parar a La Picota⁹³.

Aunque hoy en día las violencias correctivas no se ejercen de manera tan directa como antes, la exclusión estructural de las personas trans* genera círculos de pobreza que las obligan a vivir en espacios hostiles, en condiciones económicas y materiales precarias. Como analizaba en el capítulo *Calle*, habitar este territorio las expone desproporcionadamente a la violencia policial, y la persecución del trabajo sexual las somete a la clandestinidad y la inseguridad. Así lo afirma Alanis Bello, reflexionando sobre el por qué de las condiciones generalizadas de violencia y precarización de las travestis: “La escuela y la familia sellan nuestro futuro con sangre porque sin capitales escolares, marginadxs y sin apoyo social, las personas trans nos vemos enfrentadas a círculos de pobreza, exclusión, violencia y criminalización que ponen en entredicho nuestros derechos humanos” (Bello Ramírez, 2018a, p. 118). En este sentido, el estigma *de lx criminal eternx* que recae sobre las personas privadas de la libertad y pos-penadas, lo portan las personas trans* desde antes de pisar una cárcel, y así no lo hagan nunca. Bajo estas concepciones se justifica la violencia desmedida de la policía y, con ella, la desconfianza en los testimonios y

⁹³ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

versiones sobre los hechos, lo cual termina por traducirse en sentencias y juicios injustos, como en el caso de Katherine.

Estos imaginarios que relacionan travesti con criminalidad justifican la expulsión de las maricas de los edificios, barrios e instituciones, al considerarlas peligrosas; sin darse cuenta que, las situaciones de marginalidad y violencia en las cuales se encuentran, son el resultado de esa expulsión a las que las someten desde muy temprana edad. Como abordo en el capítulo *Colegio*, desde la enseñanza escolar de los cuerpos posibles, sus identidades son vistas como un engaño, una desviación que contagia y aqueja a la sociedad. Estos discursos permean las instituciones y la sociedad y fundamentan los miradas que criminalizan a las identidades trans*, como analizaba Daniela:

Ay, bueno. Hay que trabajarle a la descriminalización de las identidades trans, que eso también es una cosa muy fuerte. Y es que todo el tiempo te ven como un timador, machis. ¿Sabes? ‘Tú me estás engañando’. Además, es muy loco porque socialmente es como ‘tú eres un timador, tú eres un tramposo que te vistes de mujer’ ¿No? ‘Me estás diciendo que eres mujer, pero yo sé que eres un hombre’ es como whaaat (se ríe). Es como que ‘por ser un timador yo te voy a castigar y a sacar de todo. Y es tu responsabilidad porque eres tú el criminal, y yo soy la víctima. Tú me estás engañando, pero yo soy más abeja y no me dejas engañar’ esa es la retórica. Eres un timador, entonces pierdes la credibilidad. Pierdes todo. Si partimos de que me estás engañando, ¿qué me vas a querer decir? Y de ahí, intenta estudiar o trabajar ¿Quién le va a dar trabajo a un tramposo?, ¿quién le da oportunidad a un tramposo?, ¿quién le arrienda la casa a un timador? Nadie. Y de ahí, pues vale verga cualquier cosa que intentes hacer porque es cargar con eso encima. Por eso es tan difícil como romper esa criminalización de las personas trans⁹⁴.

Este estigma del *timador*, en el caso de las personas pos-penadas, se entrecruza con el estigma de haber estado en la cárcel y, en el caso de algunas de las mujeres que participaron de esta investigación, con el estigma que recae sobre quienes ejercen el trabajo sexual. Entre muchos aspectos, las condiciones en las cuales se ejerce el trabajo sexual están directamente relacionadas con la criminalización de las mujeres trans*. Esta intersección de estigmas genera imaginarios que justifican la violencia desmedida y el no reconocimiento de la humanidad de las travestis putas. A su vez, estos imaginarios se sienten confirmados cuando una mujer trans comete algún delito -generalmente relacionados con narcotráfico, lesiones personales (defensa propia o de las compañeras, en la mayoría de los casos), hurto y ejercicio del trabajo sexual-. Es así como la criminalización de las identidades trans* va de la mano de la criminalización del trabajo sexual, y encuentra su máxima expresión en la violencia policial desmedida hacia las travestis trabajadoras sexuales.

⁹⁴ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Un informe publicado por Colombia Diversa en el año 2021 da cuenta de la sistematicidad de estas violencias y de cómo se entrecruzan y configuran entre ellas:

[...] las mujeres trans que ejercen el trabajo sexual están entre las principales víctimas de violencia policial. En muchos casos, los agentes de la Policía justifican estas agresiones diciendo que las mujeres trans cometieron hurtos o agredieron a otras personas. Sin embargo, estas acusaciones casi nunca se pueden comprobar. A esto se suma que muchas veces la violencia de la Policía es desproporcionada y se concentra en partes del cuerpo que son fundamentales para la expresión de género de la víctima, como el rostro, el cabello, los senos o los glúteos, lo que demuestra que las agresiones están motivadas por el prejuicio hacia la identidad de género de las víctimas. En el 2020, debido al contexto de restricciones que depositó en gran medida la necesidad de hacerlas cumplir en la Policía, esta institución utilizó esta excusa para cometer abusos contra la población civil (Colombia Diversa, 2020, p. 4).

Esta situación, en la que las únicas actividades que la sociedad deja a las travestis ejercer son criminalizadas, precarizadas y menospreciadas, se replica dentro de la cárcel. Es así como, en muchos casos, se espera que las mujeres trans* laven la ropa de lxs demás reclusxs sin recibir pago, sean las *bodegas* de la cárcel y presten servicios sexuales –en situaciones y condiciones de violencia y explotación sexual–. Todo esto, justificándose en el lugar social que se asume que ellas deben ocupar.

Transformar los imaginarios que se encuentran en la base de la criminalización de las identidades trans*, pasa entonces por visibilizar sus habilidades y capacidades, brindándoles oportunidades para ejercerlas; esto articulado con acciones por la defensa del trabajo sexual, la visibilización de otrxs cuerpxs posibles y el reconocimiento de sus identidades.

II

5.3 Educación para la reinserción: una apuesta fallida de la cárcel

Las cárceles en Colombia han comprendido su labor no sólo en tanto centros de reclusión, sino también en tanto centros para la *resocialización*. En el papel, este propósito se alcanza a partir de la educación, lo cual pone a las cárceles en una situación muy cercana la escuela. Sin embargo, dentro de las cárceles la educación no es obligatoria, ni tampoco hay cupos suficientes para la cantidad de personas que se encuentran privadas de la libertad. Además, situaciones como el hacinamiento llevan a utilizar los salones y otros espacios destinados a actividades educativas como celdas. Y las medidas de seguridad dificultan los procesos de aprendizaje a partir de “ciertas restricciones impuestas por los reglamentos de seguridad, por ejemplo, disposiciones especiales para las visitas al exterior, acceso limitado a los laboratorios, restricciones en cuanto a los materiales o herramientas disponibles en las aulas y en las celdas

para el estudio en privado”⁹⁵. Esto pone en duda la capacidad de la cárcel como institución para cumplir con su propósito de *resocializar* y educar para el trabajo, así como la importancia que este objetivo ha tenido históricamente en las reformas y mejoras del sistema penitenciario:

En el marco jurídico sobre la educación expresada en la Ley general de Educación (1994), se explicita en su último y quinto capítulo la ‘educación para la rehabilitación social’, en la que se distinguen los programas educativos que son ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos de formación integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad (Torres Puentes et al., 2015, p. 56).

Para lograr este objetivo, en los centros penitenciarios debe haber un abordaje diferencial por el tipo de delitos que lxs llevaron a estar privadxs de la libertad. Si se piensa la educación como un proceso para formar a lxs ciudadanxs en aquellos elementos que requieren reforzar o interiorizar para participar sana y activamente en la sociedad, no puede llevarse a cabo el mismo proceso educativo para quien cometió un feminicidio, quien cometió hurto por falta de recursos económicos y quien perteneció a un grupo armado al margen de la ley. En este contexto, el PASO o Plan de Acción y Sistema de Oportunidades, implementado desde finales de siglo XX en los centros penitenciarios del país, considera la educación y la enseñanza desde una mirada reformadora y terapéutica que busca encaminar a lxs reclusxs hacia el camino de la ‘normalidad’ y la producción. La ‘normalidad’ como disposición para elegir la no-violencia y el no-delito, y la producción como medio de incorporarse dentro de la sociedad y conseguir los medios básicos para garantizar su distancia con la ilegalidad que surge de la precariedad material y económica.

Estos propósitos resuenan bastante con aquellos de la escuela a principios de siglo XX, que buscaba normalizar y encauzar lxs cuerpxs para la producción y el trabajo por la Patria, apartándolxs así del camino del vicio y la delincuencia (Álvarez Gallego, 1996). En este sentido, la cárcel pareciera continuar la labor de la escuela con aquellxs individuxs que esta última no pudo transformar y moldear en *ciudadanxs ejemplares*. Así como las fichas médico-pedagógicas y otros dispositivos de principios de siglo XX utilizados para la observación y diagnósticos de lxs estudiantes, el PASO busca evaluar las actitudes y comportamientos de lxs reclusxs para así definir los pasos educativos a seguir:

El sistema PASO es un programa que considera que la resocialización debe ser un proceso progresivo, para el cual plantea cinco niveles de manera lineal. El objetivo principal es la disminución de la intensidad de la pena, en función del estudio de la conducta y el comportamiento por medio de la aplicación de un modelo, en el cual el interno atraviesa distintas etapas en el curso del cumplimiento de la pena (Torres Puentes et al., 2015, p. 33)

⁹⁵ ONU y UNESCO, 1994, como se citó en Torres-Puentes & Arias-Gómez, 2011, p. 33

Sin embargo, este modelo de resocialización no termina por tomar en cuenta las condiciones reales y particulares que llevaron a las personas a estar privadas de la libertad, ni cuenta con las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo seguimientos y diagnósticos para un abordaje educativo diferenciado y progresivo. Además, la educación dentro de la cárcel no logra disociarse de las condiciones propias del centro penitenciario. Del mismo modo que conseguir una cama, una celda o un jabón en medio del hacinamiento ha dado lugar a una mafia, conseguir un cupo para el bachillerato o la primaria se convierte en un privilegio de quienes puedan *pagarlo*. El mecanismo que buscaba incentivar el estudio y dar cuenta de la vocación rehabilitadora de la educación en la cárcel por medio de la reducción de la pena para quienes estudien, ha terminado por consolidarse en un mecanismo para disminuir el tiempo de reclusión y *nada más*. Así me comentaba Katalina cuando le preguntaba cómo funcionaba el acceso a educación formal en La Picota:

[...] Pues realmente no funciona, amor. Eso son unas alianzas como todas culas. Los cupos no son suficientes para la cantidad de personas que hay privadas de la libertad. O sea, como que realmente no hay una oportunidad de "resocialización" dentro de las cárceles. Y pues allá todo es una mafia, amor. Eso allá pagan por el descuento. El sistema de educación es muy débil y pues no es accesible para todo el mundo. Pues por lo que te digo, como genera descuento también en tiempo de pena, entonces lo que hacen es pagar por los cupos. Entonces pues personas que realmente quieran o algo, pues no pueden acceder fácilmente a la educación.

Y el tema de educación superior, pues las universidades que tienen alianza con la cárcel cobran igualmente, les cobran todo a las personas que quieran estudiar. Las condiciones para estudiar no son las más adecuadas, no hay conectividad a internet, no hay disponibilidad de tiempo en el momento que ellos quieran programar una clase o algo. Como que las personas privadas de la libertad dependen mucho de las condiciones carcelarias del establecimiento. Entonces como que sí, educarse dentro de la cárcel realmente es casi imposible⁹⁶.

Estas barreras en el acceso a la educación primaria y el bachillerato se profundizan en el acceso a la educación superior. Según me contaba Ana María, cuando comenzó a estudiar licenciatura en filosofía solamente se ofertaban filosofía, administración de empresas, licenciatura en filosofía y licenciatura en inglés como lengua extranjera, que dejó de ofertarse cuando ella inició sus estudios. Sin embargo, esta oferta no contaba con prácticas, convenios para la contratación de personas pos-penadas u otro tipo de acompañamientos y compromisos que se alinearan con el objetivo de la reinserción. Como comentaba Katalina, a esto se suma que, para poder acceder a estos estudios, las universidades cobran matrícula de educación a distancia. Sumado a este factor económico, también es indispensable contar con una red de apoyo fuera de la cárcel que recoja el material y se lo lleve hasta el centro penitenciario a quien está estudiando.

⁹⁶ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

Para las personas privadas de la libertad no suele ser factible conseguir los medios económicos para poder matricularse en una carrera universitaria, como probablemente tampoco lo fue antes de llegar a la cárcel. En el caso de las personas trans*, depender de una red de apoyo que se tome el tiempo y la dedicación de acompañar y apoyar el proceso de estudio impone una barrera más para ellxs, pues generalmente no suelen contar con visitas de familia o amigxs que puedan suplir esta necesidad.

En el caso de Ana María, fue gracias a una de sus tías que pudo comenzar sus estudios universitarios –la misma tía que en su adolescencia se hizo cargo de su educación y la ayudó a estudiar los últimos años del bachillerato y graduarse de uno de los colegios CAFAM⁹⁷–. A los dos años de que Ana María hubieran entrado a La Picota, su tía quiso retomar la relación con ella y apoyarla en sus estudios nuevamente:

[...] Ella va a visitarme y dice que quiere que yo comience a estudiar. Entonces yo averiguo –había una persona que estudiaba desde ahí desde la cárcel–. Y ella me paga la matrícula y yo comienzo a estudiar. [...] Yo me matriculo y mi familia tenía que ir a recoger los materiales –que se llamaban módulos–; me los llevaban con las guías de actividades y yo tenía unas fechas para entregarlo. Los monitores iban por ahí una vez o dos veces al mes. A grandes rasgos, así eran los procesos⁹⁸.

Ana María pudo estudiar con la Universidad Abierta a Distancia, y recuerda que había otras alianzas del INPEC con la Universidad Minuto de Dios y la Universidad Santo Tomás. Sin embargo, cuando el apoyo económico de su tía fue mermando, no le fue posible conseguir los medios para seguir estudiando como antes. Esto la obligó a matricular cada vez menos créditos, alargando su carrera por más de 6 años, la cual espera poder terminar pronto. Sumado a lo anterior, su experiencia de educación superior en la cárcel no estuvo libre de la discriminación y la transfobia que caracterizaron su paso por el colegio y, que vivía en los demás espacios de la cárcel. Ella y su amiga Laura –a quien conoció estando en La Picota– decidieron estudiar al tiempo y apoyarse en el proceso:

[...] Y ella también comienza a estudiar. De hecho, nosotras empezamos a estudiar a la vez. Y digamos que no fue fácil porque recuerdo que había un profesor que se llamaba Vladimir que era homofóbico, transfóbico. [...] Al principio, por ese man que te digo –que él cuestionaba mucho la pertinencia de que nosotras estuviéramos en esos espacios y la capacidad que pudiéramos tener, argumentando que era absurdo renunciar a los privilegios por ser ‘hombres’. ¿Qué privilegio podría tener yo, si era una persona que a simple vista la gente podía notar que no era como dentro de la masculinidad común? Obviamente no puedo comparar las violencias que yo sufrí a las violencias que sufren las niñas y las mujeres a esa edad, pero evidentemente no era

⁹⁷ Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023

⁹⁸ (Ibíd.)

*una vida de privilegios–. Entonces este pirobo era como muy horrible, porque a uno se refería de "él", "guebón". Y uno, ya ya ya. Fue muy duro*⁹⁹.

El relato de Ana María da cuenta de la vigencia de estas concepciones que ubican a las personas trans* como externas y ajenas a los espacios educativos, y remiten a los discursos transfóbicos y normalizadores que he abordado en el capítulo *Colegio*, que consideran a las personas trans* como contrarias a los valores de la ciudadanía y la sociedad. A su vez, pone en evidencia la idea heteronormada del *pecado original*: transgredir las reglas del sistema sexo/género y poner en duda el *orden de las cosas*, donde hay una jerarquía fundante entre lo masculino y lo femenino, que no debe ser puesta en duda.

Desde estas posturas, el profesor de Ana María y Laura no veía sentido en su inclusión en espacios educativos, por considerar que ellas están más allá de la corrección y la normalización que estos procesos pudieran brindarles. Ante esta situación, cabe preguntarse ¿cuál es el enfoque de la educación para la reinserción de personas trans, si no se reconocen sus identidades ni dentro, ni fuera de la cárcel? En el caso de Katherine, quien ha estado privada de la libertad por su identidad, por defender a sus compañeras y a sí misma de la violencia transfóbica, ¿en qué consiste la reinserción en la sociedad?, ¿es necesario un proceso educativo para ella?, ¿o será posible pensar en educar a la sociedad para que deje de expulsar y violentar a las personas trans? Como analizan Elizabeth Torres Puentes y Diego Hernán Arias Gómez en la investigación *La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de las presas políticas* (2011) de la cárcel El Buen Pastor,

este esquema está sustentado en dos consideraciones, la primera es que el sujeto que ha perdido su libertad, es el único responsable de la conducta punible. Frente a esta situación, el Estado se adjudica la responsabilidad de transformar al individuo en un nuevo ciudadano. La segunda idea tiene relación con lograr que el individuo se decida por el no delito y se aleje de las condiciones y circunstancias que lo configuran (Torres Puentes et al., 2011, p. 33).

A la luz de estas consideraciones, vale la pena preguntarse por el papel que está jugando el sistema penitenciario en la reinserción de las personas pos-penadas, y cómo sus apuestas de integración social se formulan desde una concepción superficial de las problemáticas sociales que, en Colombia, llevan a las personas a caer presas y a reincidir. En contraposición, comprender la responsabilidad por la conducta punible de manera más amplia, preguntándose por el papel de la sociedad en la ocurrencia generalizada de ciertos delitos por grupo poblacional –como las mujeres trans* y el hurto o las lesiones personales; o las mujeres cabeza de familia y el narcotráfico– implicaría, desde un enfoque educativo, construir un plan de estudios que aporte herramientas para la transformación de la realidades injustas que les llevaron a cometer el delito en primera instancia, y no sólo normalice y encause para acoplarse a la sociedad. A su vez, este proceso debería tener acciones educativas hacia su mismo entorno,

⁹⁹ (Ibíd.).

como combatir la transfobia dentro del mismo centro penitenciario y del INPEC, y transversalizar estrategias con otras instituciones del Estado para hacer frente a las violencias estructurales que, fuera de la cárcel, producen y profundizan las condiciones de la exclusión.

Ante a estas realidades, las mujeres trans* que participaron de la investigación construyeron estrategias para hacer frente a estas violencias. Así como había hecho ya con el colegio, Ana María se enfocó en los aspectos positivos que la motivaban e inspiraban para mantenerse firme en su proceso de estudio. Para ella, el estudio estuvo estrechamente relacionado con su proceso de tránsito: estaba decidida a convertirse en mujer y vivir su identidad trans* rompiendo los estereotipos que la ubicaban irrevocablemente como peluquera o trabajadora sexual. Fue así como, cuando comenzó a estudiar, comenzó su tránsito también; el camino para ir construyéndose como ella se soñaba:

[...] Digamos que, yo el referente que tenía de personas trans eran travestis que estaban en peluquerías y eso. Yo recuerdo que se burlaban y eso. Y pues yo no quería ser eso. Yo me moría por estudiar. Yo me acuerdo que yo quería estudiar medicina o licenciatura en inglés.

[...]Estudiando también conocí a otras personas maravillosas. Conocí a un profesor que se llamaba Yuri Ibanor. Entonces me impulsó mucho a seguir. Y lo bueno era que, a medida que yo iba estudiando, pues mi tránsito iba avanzando. Entonces yo ya estaba tomando hormonas, el cabello ya era más largo¹⁰⁰.

En ese proceso conoció a otras chicas trans* como Laura y Katalina, que se convirtieron en guías y referentes para ella, la muestra de que sí era posible construirse desde la desobediencia, empleando su terquedad como una pica para agrietar los sistemas heteronormados de la exclusión y la precarización:

Para mí fue siempre muy significativo poder estudiar porque sabía que no era lo que la gente esperaba. Entonces, como que también yo sentía que eso le daba a uno – obviamente– unas ventajas frente a la mayoría de población, pero también le daba un mensaje a la gente de que, si bien era una mujer trans, no era lo que ellos suponían que yo debía ser. Y eso me ha gustado siempre¹⁰¹.

Así los procesos de educación formal dentro de la cárcel transcurrieran en medio de condiciones materiales precarias, poco acompañamiento, dificultades económicas y violencias heteronormadas, resistir y sobreponerse a estas situaciones ha sido para Ana María un objetivo en su terco camino por construirse de otra manera a la que el mundo la ha querido encasillar. Aunque su fortaleza y persistencia son admirables, ponen en evidencia las múltiples barreras y dificultades que una personas trans* puede enfrentar para acceder a educación formal dentro

¹⁰⁰ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

¹⁰¹ (Ibíd.).

de la cárcel, y permiten preguntarse para quién han sido pensados estos procesos de educación superior, así como qué papel se espera que cumplan en la vida de las personas privadas de la libertad y pos-penadas.

5.4 Educación informal y trabajo

Aunque las cárceles y demás instituciones del Estado parecen quedarse cortas en su capacidad de educar para la reinserción, la educación informal resulta bastante efectiva para formar para el trabajo, dentro y fuera de la cárcel. Las verdaderas oportunidades de conseguir trabajo para las personas pos-penadas se construyen en las relaciones de amistad, transmisión de saberes entre pares y compañerismo que se dan en la cárcel. Del mismo modo que en la calle, en la cárcel se aprende a sobrevivir entre compañerxs. Estos saberes están entrelazados con el territorio y sus dinámicas. Ana María recuerda que, junto con su amiga y mentora Laura, aprendió y perfeccionó el oficio que le permitió sobrevivir en La Picota; el mismo que luego le abrió las puertas para explorar otros oficios y generar los ingresos necesarios para asegurar una vida digna una vez hubiese terminado su condena:

Yo aprendí allá en la cárcel. Mi amor, echando a perder uñas, cortando a la gente (se ríe). Así aprendí. Ya después, Laura me daba unos consejitos y uno se fue puliendo. De hecho, cuando salí trabajé en un lugar de uñas. Yo siempre fui muy agradecida con ese oficio porque a mí en la cárcel me sirvió mucho. Yo soy muy buena vendedora, yo parezco paisa (se ríe). Entonces, por ejemplo, yo iba y yo 'no, pero tienes esas manos reseca. Te aconsejo una crema. Yo la vendo'. Entonces, yo les vendía una crema, una loción, una cosa y la otra. A mí eso me dio para subsistir¹⁰².

Como cuenta Ana María, aprender varios oficios y tener la posibilidad de ejercerlos dentro de la cárcel fue también una oportunidad de poner en práctica esos saberes, y permitirse estar en mejores condiciones para conseguir trabajo una vez hubiera recuperado su libertad. Ana María se enfocó en aprovechar los 11 años que tuvo que estar recluida en La Picota para estudiar, aprender de otrxs y construirse un futuro mejor. Es admirable la fuerza y las energías que logró encontrar para sobreponerse a un ambiente tan hostil y combinar los conocimientos que aprendía en la universidad, los aprendidos de manera informal dentro de la cárcel y aquellos que empezó a adquirir y construir comunitariamente con el proyecto *Cuerpos en prisión, mentes en acción*. Orgullosa de su temple y sus logros, me invitó a entrevistarla a su casa, donde vive con su mamá y su perro, Roco:

Lo que tú ves acá, en su mayoría, son cosas que yo compré estando en la cárcel de trabajo de uñas, de rifas, y así. Un tiempo también trabajé como cocinera, como lavandera. Bueno, siempre como que me rebusqué. Y, bueno, me siento como muy

¹⁰² (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

*orgullosa de mi hogar porque es el reflejo del esfuerzo que yo hice en la cárcel. Y no es fácil*¹⁰³.

La fuerza que Ana María y Katalina encontraron para sobreponerse a un territorio hostil y desmoralizante partió –además de la personalidad inquebrantable de ambas–, de la posibilidad de aprender y ejercer un oficio, de encontrar espacios para retarse personal, creativa e intelectualmente, y de construir un proyecto de vida o una visión de futuro.

Estos aprendizajes informales de la cárcel se dan muchas veces en contra del mismo sistema penitenciario, pues dificulta el ingreso y circulación de insumos necesarios para ejercer los oficios. Aunque cabe resaltar que esto ocurre del mismo modo con los procesos de educación formal, donde muchos módulos y actividades no se pueden llevar a cabo por restricciones en las instalaciones, los insumos y las medidas de seguridad. De este modo, la informalidad de los procesos educativos más orgánicos podría verse beneficiada de la clandestinidad en la cárcel, de una manera que difícilmente ocurre con la educación formal.

Montar un *negocio* o empezar a trabajar dentro de la cárcel implica un capital inicial para encargar las encomiendas o una red de apoyo externa que facilite el proceso, así como ocurre con el acceso a la oferta de educación a distancia. Es por eso que generar alianzas y relaciones de aprendizaje para acceder a un oficio es una parte fundamental de la educación en la cárcel. Estos aprendizajes pueden darse en relación con los oficios *de* la cárcel o con otros oficios que lxs reclusxs han comenzado a ejercer dentro de ella por cuenta propia:

*[...]Como que es más una educación de saberes, de prácticas, más que teórica; por decirlo así. También como educación productiva: aprender a tallar, aprender a coser, aprender a hacer manicure. Esas relaciones de aprendizaje más entre pares, ¿sabes? Como en que, ¡pa! Llegó el cuchito que está tejiendo ahí; llega el pollito, se le acerca "¿Me va a enseñar?", "claro". Entonces entre la misma gente se colabora, funciona resto así. Y esos son como saberes que tiene la gente. Entonces como que piden, que para el taller de maderas. Y allá los que son escultores hacen sus esculturas así espectaculares. Y las venden. Sí, ahí se rotan los saberes entre todos. Es chévere*¹⁰⁴.

Las relaciones educativas que se gestan en la cotidianidad de la cárcel, y de la vida, son el correlato de los procesos fallidos e insuficientes de educación formal. Aun tomando en cuenta el papel de la educación informal en el aprendizaje de oficios que benefician a lxs reclusxs para su vida dentro y fuera de la cárcel, esta no es suficientemente tenida en cuenta, apoyada ni valorada por la institucionalidad; aunque sí por las personas privadas de la libertad. A partir de estos procesos de educación informal, lxs reclusxs han podido sobrevivir en una situación de confinamiento en condiciones muchas veces inhumanas, y han podido transformar ese territorio y las experiencias de quienes pasan por él. A este respecto, vale la pena preguntarse,

¹⁰³ (Ibíd.)

¹⁰⁴ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

ante un sistema educativo débil y unas condiciones actualmente desbordantes para el INPEC en aras de lograr educar para la vida y el trabajo a una parte significativa de lxs reclusxs, ¿por qué no fomentar las relaciones de aprendizaje y transmisión de conocimientos que se generan de manera orgánica dentro de los mismos centros penitenciarios?

Además, tomando en cuenta el objetivo de resocialización, entendida como integración social (Torres Puentes et al., 2015, p. 74), es importante resaltar que las ocupaciones y oficios pueden incidir en la disminución de las riñas, y también pueden afectar positivamente la salud mental de las personas recluidas:

Como que uno tiene una esencia de ser, pero esa esencia también se transforma dependiendo el contexto en el que habitas, ¿sabes? Y yo allá adapté muchas cosas. Me gustó, porque literal no me dejé morir de hambre. En medio de todo, pude vivir dignamente, ¿sabes? Empecé a trabajar en la sastrería y todo el mundo de todos los patios con ver a La Gata, tal. Y hacía manicure, me hacía las lucas haciendo manicure. Eso me jalaban de otros patios, y yo en otros patios cobraba hasta 100mil por un manicure, 200. [...] Fue una experiencia que me pone de manera muy firme en la vida, mucho más centrada, analítica. Realmente como que, personalmente sí hubieron muchos cambios, ¿sabes? Pero no fue que me lo enseñara alguien allá. Fue más como un proceso de introspección¹⁰⁵.

Como comenta Katalina, estos procesos de educación informal y sus frutos impactan varios aspectos de la vida, y tienen lugar también en relación con otro tipo de saberes. Así como en la calle travesti, en las experiencias carcelarias de Ana María, Katalina y Paulina se destacan los procesos de construcción identitaria y los saberes y relaciones que los fortalecieron. Ana María recuerda que Laura la guio y aconsejó al inicio de su tránsito, y consolidaron una relación de *compañeras consejeras*—como las que analizo en el capítulo *Calle* al hablar de la calle travesti—. Dentro de la cárcel, estos saberes pasan, además, por la creatividad que requirió, en su momento, conseguir maquillaje, prendas o joyas femeninas; y, ante la carencia, construir otros objetos como el depilador de lata de atún que expuso Katalina en *Oración falsa*.

También estos saberes y aprendizajes sobre la identidad se dan desde la introspección y la transformación de la que habla Katalina, el cambio en la percepción de sí mismx. En las historias de las tres, se puede ver cómo canalizan el miedo en creatividad para sobrevivir y no perderse a sí mismas en el proceso; continuar construyéndose como personas a pesar del contexto que las rodea. Esta capacidad de transformar la violencia en fuerza movilizadora es un conocimiento que las travestis han aprendido en la práctica; en el colegio primero, luego en la calle y, por último, en la cárcel. Cuando no tenían de qué derechos agarrarse, cuando sus identidades ni siquiera eran nombradas, cuando no existían herramientas jurídicas ni normativas para defenderse, crearon nuevas estrategias desde la juntanza. Se siguen enseñando entre ellas y replicando las prácticas supervivencia, que hoy se complementan con otras

¹⁰⁵ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

herramientas normativas e institucionales –ganadas a su vez desde esta lucha terca y decidida por el reconocimiento de sus identidades y el respeto de sus vidas–.

Katalina recuerda que, antes de entrar a la cárcel, era retraída, tímida y miedosa; y en la cárcel se transformó:

En la cárcel como que no sé, tuve que sacar las uñas. Es como 'ya, ¡morronga!'. Fue como despertar y empecé a descubrir cualidades que no había experimentado antes. Y me di cuenta que era una perra (se ríe)¹⁰⁶.

A su vez, Ana María asegura haber encontrado su vocación de lideresa y educadora dentro de la cárcel:

Aprendí que tengo potencial para educar y que tengo capacidad de liderazgo. Y siento que los profesionales en formación también solemos ser líderes. Entonces, ¿cómo me di cuenta? Pues en la cárcel¹⁰⁷.

Todos estos procesos de transformación no son evaluados, ni tenidos en cuenta dentro de los pasos del sistema educativo para la reinserción. Sin embargo, son aprendizajes propios y colectivos con un peso mayor en las vidas de las personas que muchos de los conocimientos teóricos que pudiesen brindarles dentro del sistema PASO. De este modo, estas historias ponen en duda, no solo la capacidad de la cárcel en tanto institución para generar procesos efectivos de educación para la reinserción, sino también la capacidad de la educación escolarizada de preparar más efectiva y adecuadamente a las personas para la vida. A su vez, pone en entredicho el supuesto que asume a la academia y el colegio – así como otras instituciones – como portadores *del conocimiento y la verdad*. Y ve en espacios como la calle y la cárcel, y en quiénes los habitan, la representación de la ignorancia, de la falta de educación y de la construcción de prácticas delincuenciales que no constituyen de ningún modo saberes ni procesos dignos de ser replicados o estudiados –a no ser que se haga con la intención correctiva con la que la escuela analizaba los comportamientos y corporalidades de lxs anormales para corregirlos, adaptarlos o expulsarlos–.

Paulx: *¿tú qué dirías que aprendiste en la cárcel?*

Katalina: *A tener paciencia (se ríe). Ush, no. Yo en la cárcel aprendí muchísimas cosas. Aprendí a escuchar mucho. Como que cuando uno escucha tiene más facilidad de accionar, más inteligencia para actuar. No sé, siento yo. Resto de cosas que no podría describirte en este momento. Me enseñó a ser Kata, a reconocer muchas cualidades que tenía como escondidas, ¿sabes? Me enseñó a despertar. Y a creer en mí, porque digamos que todas esas cosas que se hicieron allá adentro, yo decía "no, pues si se*

¹⁰⁶ (Ibíd.)

¹⁰⁷ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

pudo hacer todo eso acá adentro afuera ¡ta! salgo a comerme el mundo”. Y allá dentro de la cárcel fue que me puse Katalina¹⁰⁸.

A partir de este proceso, los aprendizajes, saberes y transformaciones, Katalina salió de la cárcel con un propósito claro: continuar gestando espacios comunitarios para las travestis dentro y fuera de la cárcel, construir procesos que, desde el arte, permitan apropiarse del enfoque de los derechos humanos desde las interpretaciones, aplicaciones y capacidades de cada quien y promover prácticas para consolidar territorios seguros para las personas trans*. Así, al año de haber salido de La Picota, Katalina regresó, esta vez por voluntad propia y como funcionaria, a fortalecer los procesos organizativos y educativos que había ayudado a gestar cuando estuvo privada de la libertad.

5.5 Educación comunitaria dentro de la cárcel

*Cuerpos nace, no sé si como una idea; como una forma de seguir resistiendo y transformando un contexto tan hostil como lo es la cárcel¹⁰⁹. Primero desde adentro y luego desde afuera, el proyecto *Cuerpos en prisión, mentes en acción* ha sido una estrategia comunitaria que, a la fecha, lleva más de diez años trabajando desde distintos enfoques por los derechos de las personas de la disidencia sexual privadas de la libertad:*

*Como que, pues yo estuve reclusa casi cinco años ahí, en La Picota. Y pues, me di cuenta del abandono institucional, como la sobreexposición a ser vulneradas por nuestras construcciones dentro de la cárcel. Cuando salí, decido iniciar este proyecto que, desde un comienzo, se pensaba más como en un acompañamiento; entendiendo que las chicas no contamos con visitas –la mayoría no contamos con visitas de la familia ni nada. No contamos con un círculo afectivo que nos acompañe en ese proceso–. Como que *Cuerpos*, de inicios, se pensaba más como ser la visita de ellas, ¿sabes? Tratar de suplir algunas necesidades, pero fue creciendo¹¹⁰.*

Este proyecto, nació de la cotidianidad de la cárcel para Katalina. Fue una propuesta para juntarse entre las chicas trans* que se encontraban en La Picota, hacer otras actividades a las que estaban acostumbradas, distraerse del encierro compartiendo entre maricas, aislarse por un rato de la hostilidad de la cárcel, y construir relaciones significativas:

*Pero en sí el proyecto inició, no con ese nombre (se ríe). Ni siquiera tenía nombre. No sabíamos que estábamos organizadas cuando estábamos allá adentro de la cárcel, ¿no? Porque allí adentro formamos el grupo de danzas, el grupo de teatro. Creamos un programa de radio que se llamaba *Rompiendo estigmas*. Entonces, como que sí.*

¹⁰⁸ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

¹⁰⁹ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

¹¹⁰ (Ibid.)

*Cuerpos realmente lleva desde el 2010, más o menos, que iniciamos a hacer camello desde adentro, ¿sabes?*¹¹¹.

Desde sus inicios, las actividades y propuestas partieron de distintos lenguajes artísticos. El arte se pensó como una herramienta para generar espacios de esparcimiento y diversión, una forma para encontrarse entre travestis. Pues, como estaban en distintos patios del centro penitenciario, no era sencillo que las dejaran juntarse a todas regularmente. A su vez, frente a la dificultad de estudiar, trabajar o dedicarse a algún oficio, contar con actividades de esparcimiento, creatividad y aprendizaje era una forma de pasar el día. Para Katalina, la fuerza de los lenguajes artísticos –que caracterizan los procesos que lidera– recae en el efecto que generan en las personas y cómo les acercarse a la propia vulnerabilidad desde un lugar de reconocimiento y resignificación de la herida:

*Yo creo que más allá de formador, el arte también es sanador. Y creo que antes de iniciar un proceso de formación, primero hay que sanar muchas cosas para poder estar en la disposición de aprender. Entonces, yo creo que el arte ha sido esa manera bonita y sanadora de poder expresar toda esa rabia, todo ese dolor que se va acumulado y que vamos cargando las personas trans a lo largo de los años. Y pues, a través de soltar eso, se despiertan otras cosas, como la creatividad. Como que se recibe otro tipo de información. Entonces, me parece que es una herramienta súper poderosa por eso: tiene la capacidad de sanar y de transformar la percepción de las personas de una manera increíble. Porque es demasiado diverso, es demasiado libre; porque te permite ser y crear lo que se te ocurre. Y pues, a partir de eso es cómo entendemos nuestras experiencias de vida y cómo transformamos nuestros contextos: a través del arte*¹¹².

La posibilidad de expresar la propia identidad desde el arte parte de su dimensión simbólica y se potencia con la posibilidad de integrar distintos lenguajes que superen las barreras de la lecto-escritura, de la oralidad y de la imaginación. Además, este simbolismo permite abordar situaciones dolorosas y violentas con otra mirada que no recaiga en los amarillismos o los lenguajes académicos e institucionales; que, a final de cuentas, resultan ajenos y difícilmente apropiables para hablar de la propia experiencia.

En contextos de represión y control de las almas y lxs cuerpxs, el arte ha representando una ventanita para la expresión y la vivencia libre de las identidades. Esto se puede rastrear en los carnavales, fiestas y reinados a lo largo de la historia, donde las travestis, trabas, transgeneristas y maricas han participado activamente de la construcción de los mismos desde la visibilización de sus identidades¹¹³. Varios casos en Colombia ilustran este punto, como el Reinado Trans del Río Tuluní o el desfile LGBTIQ+ del Carnaval de Barranquilla.

¹¹¹ (Ibíd.)

¹¹² (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

¹¹³ Castañeda Castro, 2023

Partiendo del arte como estrategia para la creación colectiva, *Cuerpos en prisión* se ha construido de manera comunitaria y participativa, en relación con las particularidades de la vida en La Picota, el contexto en el que nació y donde se ha desarrollado principalmente. Esto ha permitido construir relaciones y procesos de larga data que logran generar impactos significativos en las vidas de las personas que participan de ellos. A su vez, el proyecto se ha consolidado también desde un enfoque de derechos humanos que ha priorizado aspectos psicosociales y de acceso a derechos como la salud, la educación, el derecho a la identidad y a la no discriminación:

Con el programa de Cuerpos en prisión fue que me montaron al patio 6 [...] En ese tiempo fue que conocí a Katalina Ángel, en La Picota. Porque ella ya había salido. Ella iba por el proyecto de Cuerpos en prisión. Gracias a ella fue que yo salí del patio 3 [...]. También hicimos talleres. Hicimos clases de baile con Daniela. El problema es la guardia porque le ponen demasiado problema para la entrada de ellas. Tuvimos clases de pintura, nos llevaban encomiendas, nos llevaban peluquería y manicure. Tuvimos también formación en derechos humanos¹¹⁴.

Este proceso de educación comunitaria ha buscado compartir y construir conjuntamente saberes útiles para hacer frente a las situaciones que cotidianamente viven las chicas trans* en la cárcel, como las violencias y la discriminación que Paulina estaba viviendo en el patio 3 por parte de lxs otrxs reclusxs. Estos conocimientos se comparten por medio de talleres que Katalina y el equipo de *Cuerpos* han diseñado en articulación con la Red Comunitaria Trans, con amigxs, aliadxs, profesorxs, universidades, funcionarixs, entre muchas otras personas que han aportado al proceso durante más de diez años. A su vez, han generado documentos, investigaciones y cartillas para compartir estos conocimientos más allá del grupo de *Cuerpos* y para toda La Picota; así como para los otros centros penitenciarios de Bogotá y del país:

[...] Ha sido como un proceso súper bonito porque pues ha ido evolucionando, ¿no? Yo he ido aprendiendo un jurgo, resto. Y así mismo, se ha podido llevar esa información a la cárcel. Hemos logrado generar herramientas súper poderosas como la cartilla, que es esa herramienta de autodefensa que se crea pensada y enfocada a las necesidades de las personas LGBT privadas de la libertad –aunque en lo jurídico le sirve a todo el mundo–. Pero es con el lenguaje canero, con todo. Es súper bonita. Y esa cartilla fue una herramienta súper importante porque con esa se pudo llegar a todas las cárceles de Colombia, ¿sabes? Porque pues nuestro proyecto trabaja únicamente aquí en Bogotá, en La Picota. Y podemos solo empoderar a esta pequeña cantidad de chicas. Qué lindo poder llegar a todos los establecimientos, y así fue por medio de la cartilla –que ahoritica estamos por actualizar la segunda versión–¹¹⁵.

¹¹⁴ (Paulina Jervis, comunicación personal, 07 diciembre 2021).

¹¹⁵ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

Aunque el alcance del proyecto se ha centrado en Bogotá, estrategias como la cartilla –los litigios estratégicos y proyectos de transformación de la normativa y el funcionamiento del INPEC– han logrado impactar a personas de la disidencia sexual en diferentes centros penitenciarios del país. También se han beneficiado personas heterosexuales privadas de la libertad gracias las pedagogías jurídicas en torno a derechos humanos y mecanismos para la protección de derechos en Colombia que ha llevado a cabo *Cuerpos*.

Me interesa resaltar algunos elementos que nombra Katalina, como el *lenguaje canero* con el que se construyó la cartilla. Esta apuesta ayuda a una mejor apropiación del contenido y rescata el valor y reconocimiento de ese *lenguaje canero* en una cartilla que también es trabajada desde lxs funcionarixs del INPEC. La primera versión, publicada en 2015¹¹⁶, aborda temas como la construcción de la identidad de género, las visitas íntimas, el VIH y el acceso a salud. Hace pedagogía sobre cómo se puede actuar ante situaciones cotidianas que violan estos derechos, y que fueron documentadas en una investigación que dio vida a la cartilla. A su vez, en la introducción, contiene un breve análisis de la situación de vulneración de derechos hacia personas de la disidencia sexual y les hace una invitación a organizarse en los distintos centros penitenciarios del país para hacer veeduría al cumplimiento de las nuevas normativas para la protección de sus derechos:

En nuestro país existe una brecha muy grande entre la teoría jurídica y la realidad. Por ello, aunque hay leyes que defienden nuestros derechos y aunque se consiguiera una ley de identidad de género que contemplara garantías para la población reclusa con identidades de género y orientaciones sexuales diversas, no será suficiente. Hará falta en cada centro penitenciario del país una sólida e inteligente organización entre mujeres trans y hombres homosexuales, reclusos y libres, que realicen un continuo seguimiento a la implementación de esta ley, así como acciones políticas, artísticas, educativas, comunicativas y jurídicas para garantizar sus derechos.

Por lo anterior, esta cartilla es también una invitación a la organización colectiva y a la construcción de estrategias creativas que tengan por objeto la defensa de nuestros derechos y la construcción de una vida más digna y feliz (Red Comunitaria Trans, 2015, pp. 8-9)

Cuerpos se ha pensado entonces como una estrategia integral, que no compartimentaliza las necesidades de las personas trans* privadas de la libertad. Y que, por el contrario, promueve una visión crítica de las situaciones que viven en las cárceles del país. De este modo, entiende la importancia de construir espacios estimulantes, participativos y que generen un sentido de pertenencia para quienes lo conforman. Un espacio donde el aprendizaje de los derechos humanos y los mecanismos de protección de derechos sea tan importante como el compartir en otras actividades de relajación y autocuidado, como las tardes de spa y actividades artísticas

¹¹⁶ Disponible en: <https://dokumen.tips/documents/cuerpos-en-prision-mentes-en-accion.html?page=5>

que recuerda Paulina. A su vez, al ser un proyecto construido por personas trans* que estuvieron privadas de la libertad y para personas trans* que todavía lo están, logra posicionar nuevos referentes que permiten cuestionar las percepciones que otrxs tienen sobre ellxs, pero también las propias percepciones sobre las capacidades y posibilidades de las travestis, como recuerda Ana María:

Entonces, mi mamá me ayudó con el cambio de nombre, porque yo me cambié el nombre estando privada de la libertad. Ahí va, por ejemplo, cómo todo lo que yo aprendí en la cárcel me ayudó a transformar mi vida. Porque yo estaba estudiando y llegó Cuerpos en 2012 también a dar talleres. Yo recuerdo cuando Katalina se presentó y que ella dijo que había estado privada de la libertad. Y ¡Waaa! Yo ya dije de una vez ‘yo también puedo y también quiero’. Entonces yo comencé a ir a los espacios. Íbamos con Laura, y en ese tiempo también iba otra chica¹¹⁷.

Frente a la expulsión sistemática de las personas trans* de todos los espacios, es fundamental construir referentes que permitan concebir otras oportunidades y otras vidas posibles. En este sentido, un proceso de educación comunitaria dentro de la cárcel que ha sido gestado y trabajado por personas trans* logra romper con los estigmas y los estereotipos que dificultan el acceso a la educación, al trabajo, el reconocimiento de la identidad y la dignidad de las travestis y maricas. A su vez, logra cuestionar las concepciones que sustentan la criminalización de las identidades trans* y posiciona las capacidades de las travestis para consolidar liderazgos que impactan significativamente la vida de las personas privadas de la libertad:

Entonces, hicimos una campaña súper bonita que era ‘mi identidad se respeta’ y era como una huellita. Hicimos varios posters, los pegamos por toda la cárcel. Súper chévere. Eso fue en La Picota. Después, yo fui y hablé con la dragoneante que era como la cónsul de derecho humanos. Ella privaba conmigo porque le parecía lo máximo. Y cuando le llegué con ese proyecto me dijo como ‘wow, es lo que necesitamos’. Y ella me abrió las puertas divino para poder trabajar ahí. Y cuando volví, así tipo novela mexicana: que primero en la cárcel y un año después entro así, altiva con mi carnet de funcionaria (se ríe).

Yo me sentía como que obvio no quería abandonar a las parceras, ¿sabes? Porque uno crea familia allá, tantos años, tantas cosas feas, tantas muertes que uno ha vivido. Es como, no, seguimos juntas. Y sí, machis. Las chicas se pusieron muy contentas cuando me vieron allá. Fue algo muy bonito. Y ya empezamos a camellar como todo este tema de talleres, así como sobre derechos y eso. Todo lo hicimos con las chicas y fue súper bonito¹¹⁸.

¹¹⁷ (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

¹¹⁸ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

Cuerpos se construye como un proceso comunitario precisamente porque surge de la necesidad de transformar el espacio que lxs rodea y porque reconoce la necesidad de construir con y desde quienes están enfrentando estas situaciones; no desde agentes externos y lecturas desfasadas de sus necesidades y realidades. En este sentido, se construyen espacios que derriban las jerarquías del saber y la autoridad que suelen existir entre estudiante y profesora en los procesos de educación formal, y se cultivan relaciones de aprendizaje que tienen un trasfondo de amistad, compañerismo y empatía. De este modo, nacen también nuevos liderazgos que consolidan los procesos en el tiempo y propenden por la participación activa de todos sus integrantes. Además, en contraposición a la infantilización que caracteriza el asistencialismo al oprimido y la rehabilitación de lxs delincuentes, pone de manifiesto la capacidad y el interés de las personas trans* de organizarse políticamente y trascender las posturas victimizantes con las que muchas veces han sido retratadas.

A diferencia de la educación formal que, en el caso de Ana María, discriminaba a las personas trans* aun en su misión de reinserción/integración social, los procesos de educación comunitaria demuestran ser espacios para generar verdaderas dinámicas de integración; a medida que transforman los imaginarios y dinámicas que sustentan las violencias y exclusiones. A este respecto, Katalina recuerda que, cuando comenzaron a reunirse –un año y medio después de que ella hubiese llegado a la cárcel–, eran un grupo de solo chicas trans*. Iniciaron con el grupo de teatro, que luego se transformó en uno de danza, y al que se fueron sumando otras personas de la cárcel: profesores de danza, aficionados del teatro y la actuación, bailarines. Este espacio creado por travestis, pero abierto para todo el mundo, resultó ser un lugar de integración y transformación de actitudes violentas o indiferentes: *Digamos que, cuando se empezaron a integrar más chicos, eso fue regio porque ahí sí como que se rompió esa brecha de trans/no trans*¹¹⁹, recuerda Katalina.

A su vez, la potencia de prácticas pedagógicas como esta, radica en la capacidad de generar espacios de reflexión: sobre sí mismas, sobre el ambiente que lxs rodea, sobre sus experiencias y las de las otras personas presentes, sobre el papel de la educación misma y sobre la agencia de cada quien para incidir en las realidades que les afectan. En este sentido, el proceso de *Cuerpos* encuentra varias similitudes con algunos procesos de educación comunitaria que mujeres cisgénero presas políticas han formado en otros centros penitenciarios del país, más específicamente en El Buen Pastor:

[...] Comencé a cuestionarme el papel de la educación en estos espacios, donde se supone que debe ser una herramienta de ‘resocialización’, pero, ¿qué pasa cuando los programas y compromisos no abarcan este supuesto objetivo? O, más aún, ¿qué pasa cuando ahí adentro existimos muchas mujeres que estamos convencidas de que no tenemos por qué resocializarnos, porque no hemos cometido delito alguno, o porque simplemente consideramos que en lugar de que la educación nos forme para insertarnos e incluirnos en una sociedad, igual o peor a la que vivimos antes de estar

¹¹⁹ (Ibíd.)

presas, nos debe formar para comprometernos en su comprensión y transformación, cuando recuperemos la libertad? (Torres-Puentes & Arias-Gómez, 2011, p.40).

Asimismo, estos procesos de educación comunitaria brindan herramientas para generar cambios dentro la cárcel, pero luego también en el mundo entero. De este modo, le dan un nuevo sentido a la ‘resocialización’, y al papel de la educación dentro de la cárcel, entendiéndola como un espacio para reflexionar y construir estrategias para la transformación de las realidades injustas que las llevaron a la cárcel en primer lugar, y aquellas que tuvieron que experimentar allí dentro.

Como punto central de estos procesos comunitarios se encuentra la necesidad de colectivizar las luchas, los aprendizajes, y la vida en general, como una forma de resistencia, pero también de transformación de una sociedad que cada día se encuentra más inmersa en las dinámicas individualistas del neoliberalismo. Así, los procesos se construyen comunitarios como una decisión política y epistemológica frente a la necesidad de colectivizar la vida y reconocer la construcción conjunta de realidades; y no solo como una estrategia de empoderamiento para promover el crecimiento individual. Por eso, las acciones de *Cuerpos* se tejen con la Red Comunitaria Trans para intentar brindarle a las travestis pos-penadas* una red de apoyo, un lugar temporal donde vivir mientras consiguen casa, subsidios y oportunidades laborales.

Paulina recuerda que, a través del proyecto, Katalina le ayudó a conseguir sus primeras *prendas femeninas* y maquillaje mientras estaba en la cárcel: *Yo no tenía, como transgénero extranjera acá, a nadie que me regalara un brasier, una blusa. Nada*¹²⁰. Una vez salió de la cárcel, conoció a las demás integrantes de la Red, el Santafé y las dinámicas del espacio. Al poco tiempo, pudo conseguir trabajo dentro del mismo barrio en una organización comunitaria por la defensa de lxs trabajadorxs sexuales, habitantes de calles y consumidores de SPA:

*Ahí tuve la oportunidad de meterme a las Callejeras y ahí fue que conocí a Juli, a Paola. Y pude trabajar de auxiliar allá con ellas. Después de salir de Callejeras, me metí de lleno en la Red y pues, con el tiempo me han ido conociendo*¹²¹.

Actualmente, Paulina vive en el barrio Santafé, junto a la nueva sede de la Red. Putea en el barrio y participa también de las actividades y proyectos que se organizan comunitariamente, como esta investigación. Se encuentra buscando la forma de permanecer indefinidamente en Colombia, pues después de tantos años, su red de apoyo se ha consolidado acá.

Por otro lado, Ana María ha comenzado a trabajar directamente con *Cuerpos en prisión, mentes en acción*, y se dedica ahora a hacer activismo e incidencia por los derechos de lxs maricas pos-penadxs y privadxs de la libertad. De mano de Katalina, lideran actualmente los procesos que lleva el proyecto, tanto en La Picota, como directamente con el INPEC y en otros centros

¹²⁰ Paulina Jervis, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021

¹²¹ (Ibíd.)

penitenciarios del país. Ambas resaltan el impacto que ha tenido para la comunidad carcelaria (funcionarixs y reclusxs), ver a dos mujeres trans* que estuvieron privadas de la libertad trabajando ahora como funcionarias, liderando el proyecto que ellas mismas han creado y fortalecido desde adentro de la cárcel:

También eso les dice a las chicas que están, que ellas también pueden hacerlo, que de aquí a mañana pueden. Y es lo que nosotras les decimos en los talleres: pueden ser ustedes las que están aquí haciéndolo. Porque la idea se trata es de esto.

[...] Creo firmemente que se necesita de algún tipo de educación para poder transformar la realidad. No se necesita con la certificación o avalación de un instituto porque también, digamos, lo que nosotras hacemos es educación comunitaria. Lo que estamos haciendo ahorita en Cuerpos con la Universidad del Rosario es hablar desde nuestras experiencias, desde nuestras experiencias trans privadas de la libertad. Y es algo muy válido que tú no vas a encontrar en la academia. Entonces, también posicionar que esos conocimientos son conocimientos, que son útiles, que son válidos y que, aunque la mayoría de personas trans ni siquiera alcanzan a terminar la primaria –el grupo de esos que logra terminar el bachillerato es mucho más reducido y se va reduciendo en la universidad, en título–, hay muchos conocimientos que le permiten a otras chicas la garantía de sus derechos y que no tengan que comerse la misma mierda que nosotras nos comimos¹²².

Este primer proyecto que emprendió Katalina con el apoyo de la Red, y que ahora continúa fortaleciendo Ana María, da cuenta de la potencia de los espacios comunitarios, construidos entre pares, entre maricas y travestis; espacios donde sus miradas, voces, perspectivas y dinámicas sean la base y no *el enfoque diferencial* accesorio del proyecto, o los resultados de una relación extractivista y clasificadora con *la población objetivo*. Así, estos procesos comunitarios y su razón de ser, no se agotarían con la oferta de una institucionalidad que acoja a las personas trans*, porque ellxs reclaman más que ser incluidxs. Reclaman su lugar en el mundo, un lugar para explorar y potenciar su voz, para crear en colectivo entre ellxs y con muchxs otrxs, para reconocer el valor que tienen y han tenido sus saberes, sus perspectivas y sus vidas. Para fortalecer y potenciar a otras personas trans*, maricas y queer, para construir comunidad e invitarnxs a juntxs tomarnxs el mundo para trans-formarlo.

5.6 Ideas de cierre

En este capítulo, quise acercarme a las experiencias que Katalina, Ana María y Paulina vivieron estando privadas de la libertad en la cárcel La Picota. El interés por dedicar un capítulo de esta investigación a la cárcel, se encuentra en la relación estrecha que las travestis han guardado históricamente con este espacio y que, continuando con la violencia ejercida en las familias y

¹²² (Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023)

los colegios, da cuenta de las dinámicas de corrección, castigo y segregación hacia lxs cuerpxs e identidades consideradxs rarxs, desviadxs y enfermxxs.

En este sentido, me interesó, en un primer momento, caracterizar algunos de los elementos que componen la cotidianidad en la cárcel, como lo son las imposiciones sobre lxs reclusxs fruto de los reglamentos del INPEC, y el problema a nivel nacional de hacinamiento en los centros penitenciarios –lo cual deriva en mafias, peleas y jerarquías entre las personas privadas de la libertad–. A estas situaciones, se suman las violencias transversales que recaen sobre las mujeres trans* en razón de sus identidades y que profundizan muchas de las vulneraciones y vulnerabilidades que se viven cotidianamente en la cárcel. En este punto, quisiera resaltar que, si bien la situación ha cambiado desde que se perseguía y detenía a las travestis por *porte de prendas femeninas*, la criminalización de las identidades trans* continúa, y da cuenta del estigma que recae sobre ellas por travestis y por putas. Esto se expresa en las penas desproporcionalmente altas en comparación con los delitos, la falta de credibilidad que sus testimonios tienen ante el sistema de justicia y el poco interés en capturar, investigar o judicializar a lxs responsables de actos de violencia y discriminación en su contra.

Por otro lado, a la luz de la experiencia de Ana María cursando la Licenciatura en Filosofía con la Universidad Abierta y a Distancia desde La Picota, quise analizar el papel de la educación formal dentro de la cárcel y su relación con el objetivo de *resocialización*, que sustenta la comprensión del sistema penitenciario en Colombia. A este respecto, resulta evidente el fracaso de la oferta de educación formal para hacer frente a este propósito, planteando varias preguntas sobre las posibilidades de construir una vida luego de haber estado privadx de la libertad, así como por el impacto que esto tiene en la reincidencia de las personas pos-penadas.

De cara a este fracaso, me interesó explorar las dinámicas de educación informal que surgen en las cotidianidades de La Picota y que hacen frente a una oferta escasa e insuficiente tanto en el acceso a educación como en el acceso a un trabajo u oficio. En este sentido, la educación informal aparece nuevamente, así como en el capítulo *Calle*, como el correlato de un sistema de educación excluyente; y permite el intercambio de saberes, el aprendizaje de oficios y la posibilidad de ejercerlos tanto dentro, como fuera de la cárcel. En el caso de las mujeres trans*, esta educación informal se relaciona con la construcción identitaria, la supervivencia y autocuidado, y el aprendizaje de labores que les permitieron mejorar sus condiciones de vida dentro la cárcel, a la vez que pudieron construir un futuro para cuando terminaran de cumplir su pena.

Por último, a partir del proyecto que fundó Katalina *Cuerpos en prisión, mentes en acción*, me interesó dar cuenta de cómo estas estrategias de juntanza, distracción y autocuidado dieron pie a la construcción de una comunidad travesti dentro de la cárcel que se organiza desde los lenguajes artísticos para transformar imaginarios, construir lugares colectivos y formar en derechos humanos con un enfoque en personas de la disidencia sexual privadas de la libertad.

6. Escuela comunitaria

Cuando hablo de una transpedagogía, me refiero a una pedagogía capaz de cachetear con sus tetas de silicona a Comenio, a Rosseau y a todos los pedagogos modernos que pensaron el cuerpo como una cosa que debe ser sometida a vigilancia para evitar su desviación [...]
(Bello Ramírez, 2018a, p. 115)

Esta investigación empezó en 2020 como parte de un sueño colectivo por construir una escuela comunitaria. Durante 2019, y en los meses antes de que iniciaría la pandemia por COVID-19, los procesos de educación comunitaria iban en boga en la Red Comunitaria Trans. La sede, que en ese momento se encontraba en la calle 21 con carrera 17, estaba siempre viva, llena de gente y actividades, reuniones y nuevos proyectos que surgían a medida que recursos y aliadxs se sumaban a la causa. En ese contexto, ocurrían las tardes de *cine porro*, los talleres para construir los *transinflables* del *YoMarchoTrans*, laboratorios de escrituras creativas y se dieron los primeros pasos para consolidar una biblioteca comunitaria. La idea de continuar potenciando este proceso organizando una oferta de clases sobre distintos temas que interesaran y resultaran pertinentes para las travestis del barrio llamó mi atención y me llevó a preguntarme cuáles serían esos elementos a tener en cuenta para conformar una escuela comunitaria trans en el Santafé.

Actualmente, tres años después, este panorama ha cambiado significativamente: la Red fue estigmatizada y luego desplazada de la cuadra donde tenían la sede por ser *muy bullosas, muy revoltosas, fiesteras, borrachas, poco confiables e irresponsables*. Este desplazamiento forzado, dentro del mismo territorio travesti que entre tantas han cultivado, pone en evidencia la persecución continua a la que son sometidas las personas trans* en Colombia, e ilustra el fenómeno que he nombrado al inicio del capítulo *Calle*. Esta falta de un espacio cotidiano para encontrarse significó una ruptura en los lazos comunitarios, como analiza Yoko:

Una de las barreras que tenemos en este momento es no tener un espacio. Porque no tener un espacio corta con lo que se lograba, corta nuestra integración porque ya no tenemos un lugar para reunirnos, para hablar, para charlar, hacer cosas, compartir. Corta también todo lo que suplimos. Por ejemplo, las necesidades de las chicas. Cuando teníamos la sede, ellas ya estaban en el espacio desde las 9 am. Que alistando la ropa para ir a putear, que alistando la peluca, maquillándose, ayudándose. Otra en la cocina haciendo la vaca para hacer el desayuno. A la que no le gusta cocinar, pues va y hace el mandado o lavaba la loza. Y así se resuelve el diario entre todas, apoyándonos. Y pues aprendiendo la importancia de construir espacios seguros para nosotras entre nosotras. Es que lo que pueden hacer ellas mismas solo con el hecho de

*tener una estufa, solo con el hecho de tener una nevera, unos platos, unos cubiertos, ollas donde preparar algo*¹²³.

Esta ruptura con la forma en la que se habita el Santafé debilita y dificulta la juntanza, y pone sobre la mesa la importancia del territorio para la construcción de comunidad. Actualmente, ya se cuenta con una nueva sede, aunque la distancia entre las calles de trabajo sexual de las travestis y la Red ha aumentado significativamente, y el tamaño del espacio se ha reducido. Sin embargo, el trabajo por apropiarse ese espacio, esa esquina y esa calle desde las acciones comunitarias y abiertas para lxs habitantes y transeúntes del barrio continúa, a la vez que se enfrentan diferentes disputas y rupturas dentro de los mismos procesos comunitarios travestis del barrio y con varixs de lxs habitantes, que debilitan y frenan los procesos y proyectos.

Tomando en cuenta este panorama de transición y reconfiguración del barrio, me interesa esbozar en este capítulo el profundo entrelazamiento entre el territorio y los procesos de educación comunitaria, a la luz de dos preguntas centrales: ¿Cuál es la relación que guardan los procesos de educación comunitaria con el territorio en el cual surgen y se desarrollan? ¿Cómo fortalecer estos procesos?

Luego de recorrer los territorios hostiles, correctivos, marginados y marginales que las travestis han abandonado, re-imaginado y reapropiado, en este capítulo quiero rescatar las experiencias de educación comunitaria que han *trans-formado* esos territorios para hacerlos vivibles, esas que han surgido como una flor en medio del cemento. En un primer lugar, propongo acercarme a algunas experiencias de educación comunitaria con personas trans* que se han gestado en el Santafé, centrándome en dos específicamente, la Red Comunitaria Trans y El Olimpo. Estos dos procesos aparecen una y otra vez en las historias de las participantes de esta investigación, además de ser la Red Comunitaria Trans la plataforma a partir de la cual se sueña, piensa y construye esta investigación.

Luego, me interesa adentrarme en los elementos que configuran estos espacios como lugares para vivir experiencias educativas, tal como las concebía Dewey (2010), y que son entonces consideradas enriquecedoras y deseadas individual y colectivamente por quienes participan de ellas. A su vez, me interesa dar cuenta de cómo estos procesos aportan al acuerpamiento del Santafé en tanto cuerp-x-territorio travesti; es decir, cómo transforman el espacio a la vez que se dejan transformar por él. En este sentido, quiero explorar las estrategias y consideraciones que emplean y proponen lxs educadorxs comunitarixs del barrio para construir espacios educativos vinculantes y hacer frente a las situaciones materiales, económicas, sociales y emocionales que muchas veces dificultan el acceso y la permanencia de las travestis en procesos de educación.

Por último, y buscando responder a una de las preguntas de esta investigación, intento recoger los pilares que han surgido como elementos centrales para la construcción de espacios de

¹²³ (Yoko Ruiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

educación comunitaria y que son la base para fortalecer las prácticas e iniciativas que configuran un escuela comunitaria trans en el Santafé. Para hacerlo, propongo un acercamiento a las propuesta de Alanis Bello sobre una pedagogía trans o transpedagogía y busco sus puntos de encuentro con los pilares identificados. Para cerrar, acompaño estos análisis y reflexiones de un escrito creativo que surgió del taller de creación colectiva *¿cómo me imagino la escuela comunitaria trans?*

6.1 Construir un proyecto como se construye una familia: la Red Comunitaria Trans y El Olimpo

6.1.1 La Red Comunitaria Trans

Nini fue la primera que conocí de todas las chicas, hace unos 15 años. Yo llegué a vivir a su misma casa y nos volvimos amigas por la comida y el cuidado: entre todas hacíamos vaca y Nini cocinaba delicioso con su sazón costeño. Ella fue la que me presentó a Natalia.

Natalia era la chica del té y me parecía asombroso que siempre llegara montando bicicleta, pues era la primera chica trans que veía en una cicla. Nunca se me había siquiera ocurrido montarme en una.

Con Bárbara nos conocimos por la misma época. Una siempre la veía con su marido y vendiendo DVD's. Ella era la que la surtía a una de películas para el desparche, era con sus CD's con los que nos emborrachamos todas juntas.

Franchesca es estilista y ha trabajado toda la vida en la peluquería de Yoly, que queda ubicada en medio de la zona de trabajo sexual del barrio. Ella nos cortaba y tinturaba el cabello.

Con Valeria nos conocimos trabajando en las calles del Santafé, pero nos hicimos amigas un tiempo después mientras montábamos una obra de teatro que trataba de nuestras historias de vida¹²⁴.

Este escrito lo hicimos con Daniela hace un tiempo, mientras trabajábamos en *Continuum II*, un proyecto de video performance que habíamos construido con ellas seis y la Red Comunitaria Trans. Dos años después, sentadas en mi sala, recordábamos la conversación que dio vida a ese fragmento, y cómo las prácticas comunitarias que llevaban a cabo en esa época, y desde años atrás, fueron el tejido social que posibilitó la consolidación de la Red:

[...] Me di cuenta que lo que yo hacía hace muchos años era un proceso de red comunitaria. O sea, vivíamos con Nini, con Kata... ¿te acuerdas que te decía que Natalia llevaba el té, no sé quién el arroz, cocinábamos? Como ese proceso... O sea,

¹²⁴ (Daniela Maldonado, comunicación personal, 10 de junio 2021)

*como que todo el tiempo teníamos una red, pero no sabíamos que éramos una, ¿sabes?*¹²⁵

La Red Comunitaria Trans fue fundada en 2012 por Daniela Maldonado y Katalina Ángel Ortiz como una organización de base comunitaria de mujeres trans* trabajadoras sexuales del barrio Santafé. La idea de consolidar una organización a partir de las prácticas comunitarias de cuidado y convivencia que habían construido surgió mientras Daniela participaba en el proyecto *Zona Trans*, de la Fundación Procrear. Este proceso de formación en Derechos Humanos y fortalecimiento de liderazgos para las mujeres trans* del barrio, permitió a Daniela, Nikoll y otras chicas que participaban, enraizar y fortalecer las prácticas comunitarias que promovían entre sus amigas y compañeras.

Desde sus inicios –así como recordaba Katalina en el capítulo anterior sobre el nacimiento de *Cuerpos en prisión, Mentes en acción*–, la Red Comunitaria Trans se pensó como una oportunidad para ampliar la familia travesti dándole un mayor alcance a las acciones cotidianas que entre varias venían construyendo hace años, como compartir hogar, dividirse las labores domésticas y cocinar entre todas, generar estrategias para protegerse en los espacios de trabajo, ayudar a las que estaban en problemas, acompañar a las compañeras que estaban en la cárcel, cuidar a las que se operaban o enfermaban. En medio de este compartir cotidiano, y con miras a construir otras actividades para ocupar su tiempo, conformaron un grupo de baile. Daniela recuerda que se reunían a cocinar, fumar marihuana y compartir entre todas mientras montaban una presentación de danza folclórica:

*Estábamos Nikoll, Kata, Carol Poveda, Magdalena –una chica que murió–, La Coque –pero esa nunca bailaba–, la Johanna... Éramos como 6 o 7. Entonces, lo primero que nos unió ya como Red fue que hicimos esta gran danza. Que, además, era un baile así como de unas lavanderas a la orilla del río. Se llamaba Las faldas de Colombia. Entonces, era como el arquetipo de lo femenino que es la falda, pero en cuerpos travestis y haciendo folclor –que además a nadie le interesa eso ahora (se ríe)–. Eran como una cantidad de cosas. Además, la danza folclórica tiene estas cosas binarias, horribles, patriarcales; tiene una cantidad de dinámicas horribles y en los bailes tú lo representas: no sé qué, la esposa se queda ahí y el otro siembra y tú no. En total, nosotras nos divertíamos, era como de romper con todo eso. Empezábamos con una falda de cumbia larga lavando, pero que luego se quitaba y quedaba en otra falda, y así hasta quedar en una faldita de salsa. Era una cosa loquísima y eso fue lo primero que hicimos*¹²⁶.

Los primeros dos años de la Red estuvieron enfocados en llevar el show a distintos espacios y escenarios. Esta propuesta buscaba tomar algo muy propio de la cultura colombiana –asimilado en el imaginario colectivo a partir de las comparsas de danza folclórica en los colegios–, y

¹²⁵ (Daniela Maldonado, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

¹²⁶ (Ibíd.)

poner en tensión las dinámicas heteronormadas que caracterizaban estas prácticas culturales con la puesta en escena de cuerpos travestis. A su vez, las artes abrían puertas en espacios que, de otro modo, habría sido muy difícil ocupar, como universidades y otros espacios académicos. Esta posibilidad que brinda el arte desde sus simbolismos de transgredir normas, reglas y acuerdos sociales como parte de una *puesta en escena*, lograba jugar con las fronteras entre las metáforas y la realidad para permearla con un mensaje claro y contundente: *¡A las travestis nos están matando!*

Tal como abordamos en el capítulo *Calle* al hablar del asesinato de Wanda Fox, la Red surge como una forma de autocuidado en medio de la violencia asesina de la mal llamada *limpieza social* contra putas, consumidores de SPA, habitantes de calle, jíbaros y cualquier persona que cayera entre las ráfagas que volaban en las noches de oscuridad obligada por barrios estigmatizados del centro, y muchas otras partes, de Bogotá. Frente a este contexto tan hostil, y a una institucionalidad que se negaba a escuchar y reconocer estas violencias, el arte permitía rescatar la alegría que intentaban arrebatarles; a la vez que se organizaban para denunciar los asesinatos sistemáticos, el abandono, la violencia estatal, y la indiferencia de una sociedad transfóbica y excluyente:

Ese grupo fue el inicio, como dos años o más. Y ya, como que bailábamos, no sé qué. Y nuestro discurso ‘¡Nos están matando!’ Y sentíamos que nos estaban faltando muchas más herramientas. O sea, como que bueno, bonito el baile, baten la falda, y ya. Después de verte varias veces ya deja de ser interesante ¿Y qué más pasaba? Entonces, fue ahí que decidimos ‘no, tenemos que aprender de derechos humanos’. Pero no fue una cosa de ‘ahora vamos a hacer...’. No, era como algo que iba pasando. ‘Ay, mira que salió un curso de incidencia política, no sé qué’; entonces lo hacíamos. Y ahí uno aprende de derechos, de salud sexual... Es como una oferta que se va abriendo a medida que te van conociendo. Y pues, es decirle sí a todo. Es una mamera (se ríe), porque es una pegarse unas quemadas y manoseadas, instrumentalizadas. Pero es decirle sí a todo, porque una era una esponja absorbiendo de todos lados lo que más podía¹²⁷.

Aprovechando la oferta de educación no formal de las organizaciones sin ánimo de lucro y, más adelante, la oferta distrital, los procesos comunitarios como la Red Comunitaria Trans han encontrado la posibilidad de adoptar lenguajes y herramientas para ocupar espacios históricamente negados. Así, la formación en Derechos Humanos, en arquitectura democrática y mecanismos de participación han sido herramientas fundamentales para llevar procesos de incidencia que visibilicen las voces e identidades negadas en espacios de reconocimiento social y político. A su vez, la adaptación que desde las comunidades se ha hecho de estos discursos ha permitido fortalecer el tejido comunitario y el surgimiento de nuevos liderazgos, al ser útil para respaldar las luchas históricas de comunidades invisibilizadas, criminalizadas y marginalizadas.

¹²⁷ (Ibíd.)

A partir de proyectos de danza, performance, teatro, escultura y modelaje, con talleres de formación en género, en Derechos Humanos, en salud sexual y reproductiva, en escrituras creativas y cocina, la Red Comunitaria Trans se ha pensando como una apuesta por ampliar y fortalecer el tejido social/cuerpx-territorio travesti. En este sentido, los espacios de aprendizaje y de *parche* no están separados, hacen parte de un mismo fluir que busca posibilitar el encuentro con otras, intercambiar saberes, adquirir nuevas herramientas para la vida diaria, conocer la historia travesti, el legado de las madres y proponer proyectos e ideas para hacer en conjunto. Los proyectos, desfiles, películas, videos, performances, talleres, marchas y calendarios se crean entre lxs integrantes de la Red y junto con aliadxs que ponen a disposición sus saberes y recursos para aportar al fortalecimiento de este cuerpx-territorio:

[...] La Red funciona también así: del trabajo en red de mucha gente, que no es posible si no es así. Y habla también de cómo las personas con privilegios, que han tenido capitales educativos y demás, lo han puesto en servicio de una población. Y todo el impacto que tiene eso. Porque casi siempre hay como esa fractura de 'oh, persona privilegiada allá, yo acá'. Y lo mismo las personas con privilegios 'no, me importa un culo'. Pero cuando vuelvo mi privilegio un puente, o sea, deja de ser un muro y ser una cosa que solo me toca a mí, a volverlo como una acción generosa, de amor, de enseñanza, de poner eso que he aprendido a servicio de una población que no ha tenido acceso a esos capitales educativos, eso también es una forma de romper el sistema y de construir comunidad¹²⁸.

Como analiza Daniela, la Red ha sido un catalizador de talentos, aptitudes, creatividad e ideas de todo tipo; algunas locales, otras provenientes de otros sectores, ciudades y países. Este trabajo en red ha permitido ampliar lx cuerpx-territorio travesti llegando a nuevos espacios, fortaleciendo lazos con otrxs cuerpxs y otros territorios, haciéndolos parte del barrio e impactando las vidas de las travestis que lo habitan. El arte ha sido protagónico desde los inicios de la Red, y ha devenido un punto de encuentro con diferentes aliadxs; escenario para convocar multitudes, proponer y reivindicar estéticas, puntos de vista y formas de vida. A lo largo de los más de diez años que lleva funcionando, la Red ha logrado transformar el barrio Santafé y abrir las posibilidades para construir otras cotidianidades dentro de él.

Sin embargo, es fundamental resaltar que estas transformaciones se han dado siempre en diálogo con las cotidianidades propias del barrio, buscando transformarlo desde sus habitantes, potenciando sus talentos, visiones y capacidades. Con ello, han buscado romper con la mirada que *reforma* y *encausa* al rarx, al diferente, al desviadx. Se han esforzado por romper con la *preocupación por el otro*¹²⁹ de la que habla Uzín Olleros, y que, en el caso de las mujeres trans* trabajadoras sexuales, se ha expresado en la patologización de sus identidades, la criminalización de su trabajo y sus hábitos –como el consumo de SPA–, la revictimización, y la infantilización de sus posturas políticas y deseos. De esta forma, materializan proyectos

¹²⁸ (Ibíd.)

¹²⁹ Olleros, 2005

transformadores sin criminalizar o estigmatizar las formas de vida que coexisten en las calles del Santafé.

En este contexto, la Red Comunitaria Trans nace como un esfuerzo por fortalecer y hacer consciente entre las chicas trans* que habitan el barrio los procesos de cuidado y construcción de ese cuerpo-territorio travesti que se ha defendido de generación en generación en las distintas calles, negocios, peluquerías y esquinas del centro de Bogotá. Retomando el arte como un espacio histórico para gestar la resistencia marica y travesti, desde la Red surgen procesos que resignifican, honran y potencian las luchas y roles de las *madres mentoras* y *compañeras consejeras* con nuevos lenguajes y posibilidades para el encuentro y la acción.

6.1.2 El Olimpo

Paulx: ¿Cómo describirías El Olimpo? ¿Qué es para ti?

Cindy: Es un espacio donde nos sentimos en casa, rodeadas, aprendemos, enseñamos, nos libramos del estrés, de la vida que nos toca, de la discriminación, de la guerra, del correr pa' acá, de estar pendiente del ladrón, del cliente, pendiente de la compañera, pendiente hasta de las mismas mujeres biológicas que también nos atacan. Entonces, acá es un sitio donde nos olvidamos de todo eso. Estamos en otro planeta; un planeta de crear, de aprender, de hacer cosas, de charlar. Hasta de echarse un sueño, si quiere.

(Cindy Núñez, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

El Olimpo es un taller de confección fundado en 2017 por Sebastián Reyes, en el barrio Santafé. Este espacio nace con el objetivo de compartir saberes en torno a la costura, el bordado, el diseño de modas y la confección. Años antes, Sebastián había trabajado enseñando a bordar en un hogar de niñas, donde llegaban luego que la Policía las recogiera en las redadas; la mayoría provenientes del Santafé.

Un día, extrañado de que una de las niñas que asistía a los cursos no hubiese regresado, decidió ir a buscarla. Así fue como conoció el barrio Santafé. Aunque le gustaba poder compartir sus conocimientos sobre diseño y confección con niñas y otras personas que llegaban a las clases, no le gustaban las dinámicas de los *hogares*, donde los reglamentos excluían a muchxs y limitaban las interacciones y procesos. Habiendo conocido el barrio, vio la posibilidad de crear allí un taller:

Como diseñador, siempre me ha inspirado mucho Bogotá, su arquitectura, sus paisajes urbanos y sobre todo las calles del centro. Por eso me atrajo tanto la zona. Y también por el potencial de poder hacer cosas en el barrio. Este es un barrio con mucho por hacer.[...] Busqué un espacio para tener un taller, y El Olimpo empezó en un

*apartamento pequeño en la calle 24. Este siempre ha sido un espacio autogestionado, participamos de convocatorias para proyectos concretos*¹³⁰.

Para lograr este sueño, Sebastián se organizó junto con la madre Cindy y el profe Álex. Cuentan también que Ángel, Marlon y Craisler fueron fundamentales en los inicios de El Olimpo, siendo un proyecto que desde un principio se soñó en colectivo. Sin embargo, el interés de sus fundadorxs nunca fue consolidar un espacio rígido, montar un pensum o programa de estudios, sino más bien construir un espacio de encuentro donde las personas que llegan a él tengan la posibilidad de explorar(se):

*La gente que viene acá no es artista ni artesana, ni nada de eso, y en El Olimpo desarrolla nuevas habilidades. Averiguan sus propios talentos y eso cambia la perspectiva de la vida de las personas. Así uno siga haciendo sus mismas cosas, ya uno se percibe distinto, sabe que puede hacer más cosas, que tiene más posibilidades. La idea es también desarrollar talentos que la gente tal vez no se ha dado la oportunidad de explorar*¹³¹.

Es en este sentido que Sebastián promueve una educación entendida desde la exploración, donde el encuentro y convivencia con otrxs y con el mismo espacio juega un papel central en las dinámicas de aprendizaje. El Olimpo se piensa entonces como un lugar en el cual *caben* las vidas de las personas que lo orbitan y habitan, que no ve una ruptura entre aprender/enseñar sobre un tema específico, con un propósito establecido, y acompañarse, aconsejarse y ayudarse.

Encontrar y promover este tipo de espacios para las mujeres trans* del barrio Santafé ha significado la posibilidad de fortalecer y construir lazos de confianza; de transformar las relaciones individualistas y de competitividad que muchas veces se imponen en medio de la supervivencia y el trabajo en la calle. Estos principios de *integralidad y comunidad* subyacen al proyecto educativo que se materializa en El Olimpo y dan cuenta de una comprensión de las vidas humanas como interconectadas, compartidas e interdependientes. Con ello, continúan el legado de las estrategias de juntanza y supervivencia que las madres iniciaron, y que hoy muestran su fruto con proyectos que enraízan y nutren estx cuerpx-territorio travesti en resistencia, esx que hemos rastreado desde los años 70 a lo largo de esta investigación.

En este sentido, El Olimpo se presenta como mucho más que un espacio de formación: es un territorio para ser habitado de múltiples maneras, para explorar y explorarse, para descansar, despejarse, buscar refugio, compañía, risas y distracción. Es también un territorio para aprender, para pertenecer, cultivar ciertos valores como el respeto por lxs otrxs, sus vidas y su trabajo; aprender a relacionarse desde lugares no-violentos, rompiendo con *tradiciones* de maltrato, crítica y envidia que ellxs cuentan han caracterizado las relaciones de las travestis que *putean* en el barrio:

¹³⁰ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

¹³¹ (Ibíd.)

Más que este ser un espacio seguro y que ‘aquí no va a pasar nada’ –porque pues uno nunca sabe. Eso no tiene sentido, ni que tuviéramos pues seguridad (se ríe)–. Acá puede pasar, como en cualquier lado, cualquier cosa. Y más porque las maricas son problemáticas y psicóticas y vienen con la otra y ¡pum! y show y el escándalo. Pero entonces, yo percibo que esto es seguro más en el sentido en que, como aquí pues vienen tantas personas trans, pues se convierte en un espacio donde no te van a faltar al respeto por ser trans. O, por ejemplo, que se les da la prioridad a las personas trans en los cupos y eso¹³².

Aunque desde sus inicios no fue pensado como un espacio exclusivo o enfocado en personas trans*, El Olimpo se ha consolidado como territorio travesti a partir de conocer y comprender las dinámicas de vida de las trabajadoras sexuales trans* del barrio, de reconocer sus carencias, sus necesidades y sus posibilidades; de ser partícipe de sus vidas, de compartirlas con ellas e invitarlas a vivirlas en ese espacio, a apropiarse de él. Este taller de confección se ha *transformado* porque ha sido un espacio vivo dispuesto a construirse junto con quienes lo habitan y conforman; un territorio que se ha gestado entre todas las manos de quienes hemos pasado por él: quienes enseñan, aprenden, comparten y cuidan. Es así como han llegado personas como la madre Cindy, quien hoy en día hace parte del corazón de El Olimpo junto a Sebastián.

Entre ambxs se ha conformado un equipo que cuida y mantiene el taller de puertas abiertas para la comunidad. Tal como comentaba Cindy cuando le preguntaba qué significaba para ella El Olimpo, ese apartamento en la avenida Caracas con 21 permite transportarse a *otro planeta*; uno donde las travestis pueden ser, crear, aprender, parchar, descansar e imaginar. Un planeta donde pueden gozar, crecer personal y colectivamente; donde pueden hacer parte de un territorio para cuidarlo, y ya no solo para luchar por su derecho a habitarlo:

El impacto se ve en años y ya el impacto de este espacio se ve en la gente, en la gente del barrio. Pero también en gente de otros lugares que recuerda con mucho cariño el espacio porque le brindó refugio en un mal momento, porque le cambió la perspectiva en cosas, etc. [...]. Poder habitar este apartamento, no solo con mis cosas, sino con todo lo que ha pasado... Todo acá tiene una historia, los cuadros, las fotos, las personas que han pasado. Sí, es un emprendimiento, y que sea una escuela es más bonito aún, pero que sea una familia, lo que se ha formado acá, es mucho más valioso¹³³.

El Olimpo y la Red Comunitaria Trans se han consolidado como dos pilares que sostienen el tejido social y comunitario de las travestis del Santafé, una familia que crece, se acompaña y convive en medio de las cotidianidades del barrio y de quienes lo transitan. Ahí radica la fuerza y el arraigo que se ha creado con estos procesos comunitarios, en su posibilidad de soñarse y

¹³² (Ibíd.)

¹³³ (Ibíd.)

construir *otro planeta*: cuerpX-territorio travesti reimaginado en su potencialidad transformadora.

6.2 CuerpXs-territorios travestis para la acción comunitaria

Como he venido insistiendo a lo largo de esta investigación, la construcción de comunidad entre las travestis surge como una necesidad: para sobrevivir en medio de la violencia sistemática que las expulsa de la familia, el colegio y la sociedad en general. En este sentido, estas familias travestis, aunque intentan subsanar y hacer frente a estas situaciones, no dan abasto frente a la cantidad de mujeres trans* que se encuentran todos los días solas y desprotegidas. Y es que estas familias no son *lugares* a los que se llega, no tienen una dirección pública, un horario de atención, ni un modo de entrada. Como toda familia, se llega a pertenecer a ellas por el compartir de la cotidianidad, por la amiga que trajo a la otra, por la madre que decidió acoger a una nueva hija. Sin embargo, estas oportunidades de juntanza y colectivización de la vida no llegan nunca para muchas chicas, permanecen realidades ajenas y desconocidas:

[...] Como te digo, yo me vine a Bogotá con una mano adelante y la otra atrás, y yo quedé... ¡Baby! O sea, cómo hubiera agradecido en la vida encontrarme una persona que me hubiera dicho ‘te acompaño, te llevo’, ‘puedes ir acá, machis’ o ‘¿sabes? Hay ese proyecto, tú tienes derechos’... No, o sea, nunca. Igual lo resolvía, ¿no? Pero entonces, era como siempre sentirse sola contra el mundo, todo el tiempo. Y cansa, agota mucho. Sí, yo siempre pensaba y pienso mucho en eso: cuántos niños como yo no necesitaron una persona, un apoyo, una palabra, una peluca (se ríe). Como ‘sí, machis, vamos arriba, adelante’ o ‘no, tú tienes derecho. Ve allí, insíbete’. No sé. Y pues eso no pasa, así que nosotras lo construimos porque no lo había¹³⁴.

Así como me contaba Daniela, llegar a *la calle*, sea esta de otro barrio, otra ciudad u otro país, y más cuando se es joven y trans*, es enfrentarse con un contexto hostil y desconocido. En medio de ese contexto, ser una luz, una mano amiga, un faro que puede alumbrar el camino, fueron algunas de las razones que inspiraron la fundación de la Red Comunitaria Trans. Con esto, procesos como la Red y El Olimpo buscan ampliar el impacto y el alcance de estas prácticas de cuidado y solidaridad, que muchas veces se limitan al pequeño núcleo que orbita un familia travesti o un grupo de amigas. De este modo, a medida que los territorios que las mujeres trans* habitan se han ido ampliando, y con ello, también las herramientas para defenderlo, las travestis del Santafé han ido apostándole, cada vez con mayor fuerza, a la construcción de espacios propios, donde no sean perseguidas y desplazadas; donde otras, más jóvenes e inexpertas, puedan acercarse a preguntar, a conocer, a *hacer parte de*:

¹³⁴ (Daniela Maldonado, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Yo en el 2010 ya llego a donde vivo ahorita. Tuve la oportunidad de tomar esa casa. Yo siempre he vivido en hoteles donde he compartido con heteros, de todo. Y yo veo que nosotras las mujeres transgénero no tenemos nunca espacio de nosotras, ¿sí pillá? Entonces, a raíz de eso, aparece la oportunidad de esa casa, y yo digo 'pues volvamos esto que sea nomás de chicas trans'. Entonces, yo empiezo a manejar la casa. ¿Cómo? con la experiencia de mi vida. [...] Yo las enseñaba a que seamos uniditas. Allá, ahorita yo vivo con dos. A raíz de problemas, Transhogar se cayó, pero yo todavía tengo la casita y yo todavía quiero que eso se conserve. Ahorita solo somos 3 chicas, nomás, pero igual somos chicas trabajadoras sexuales. Y yo, como cabeza, como líder, las inculco a que sueñen, porque el soñar es vivir. Yo creo que, cuando uno sueña, no sé, es como bonito. Digo como 'ay, mire tan lindo yo tener esto, o tener mi casita así'. Y eso es bonito, ¿sí? Entonces, yo le inculco todo eso a mis compañeras. Por ejemplo, que seamos uniditas, que seamos familia. Yo muchas veces les cocino, les mantengo su casa bonita, les digo ahorren. Les inculco cosas en la cabeza. A mí me llegan indocumentaditas y todo eso, y entonces yo me muevo. 'No, niña. Venga pal SISBEN' y todo eso, ¿sí pillá?¹³⁵

Transhogar fue la apuesta de Katherine por ampliar ese territorio travesti, por cuidar de otras enseñándoles a cuidarse, brindándoles un espacio de ellas, donde puedan pensarse a futuro. Desde cosas que parecieran tan sencillas como el *aprender a soñar*, Katherine inculca en las chicas que han habitado la casa con ella la importancia de construir, cuidar y cultivar el territorio que se habita, sea este *lx propix cuerpx*, la casa, el barrio o la calle. Y les enseña a hacerlo de manera colectiva, reconociendo la fragilidad de la vida y la necesidad de construir redes de apoyo a largo plazo.

Estas apuestas, además de reunir a chicas trans* bajo un mismo techo, construyen familia a partir de la figura de la madre, de lo que ella convoca, de los aprendizajes, valores, costumbres y dinámicas que ella propone para quienes quieran hacer parte de esa casa familiar. En este sentido, la construcción de comunidad y la cotidianidad que de ella emana no se separan de la transmisión de saberes y la *educación para la vida* que describe Katherine. Es por eso que estos espacios, al posibilitar y promover el encuentro entre travestis, se consolidan en territorios educativos, donde se gestan relaciones de aprendizaje: el compartir en comunidad es a su vez aprender a hacer y ser en comunidad; es romper con las dinámicas individualistas que dificultan el pensamiento colectivo y el actuar en red. Como plantea Pilar Cuevas Marín al analizar el sentido de comunidad que acontece en los procesos urbano-populares:

[...] Una apropiación del territorio que parte de reconocer su historicidad, aunada a vínculos de solidaridad y prácticas pedagógicas-comunitarias diferentes. Aludo a prácticas diferentes, en cuanto a que logran atravesar las corporalidades y construir saberes desde un sentipensar con el otro. Lo anterior nos acerca a las llamadas

¹³⁵ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

epistemologías de frontera, como sistemas de pensamiento, saberes, formas de concebir y actuar en la vida (Cuevas Marín, 2017, p. 19).

De esta manera, la importancia de las figuras de la *madre mentora* y la *compañera consejera* recaen en su capacidad de ayudar a construir un pasado colectivo y a soñarse un futuro. Sus prácticas de cuidado comunitarias han dado pie a la construcción de territorios posibles para explorar y enseñar una *forma de hacer travesti* – esa epistemología callejera/de frontera que exploro en el capítulo de *Calle-*, y amplían la perspectiva sobre la propia vida al enmarcarla en una tradición y un proyecto a futuro que se consolidan, poco a poco, en lo comunitario. Esto posibilita trascender el presente como único tiempo posible, para pensarse más allá de la inmediatez a la que Daniela hacía referencia al hablar del exterminio que se vivió en las calles del Santafé durante el segundo mandato de Álvaro Uribe, y que se puede entender como consecuencia de los asesinatos sistemáticos, la violencia, la expulsión, la pobreza y la precariedad que caracterizan las vidas trans* en Colombia. Esta situación se ve reflejada en una expectativa de vida de tan solo 35 años para las travestis en las Américas¹³⁶.

La primera cuestión es que, a diferencia de los grupos privilegiados, para las travestis la muerte no tiene nada de extraordinario, sino que es una experiencia cotidiana. La segunda cuestión es la expectativa de vivir pocos años que acompaña a la mayoría de las travestis (una perspectiva muy ajustada a la realidad, por cierto). Ocurre que faltan generaciones de travestis mayores de treinta años y que las jóvenes no conocen travestis adultas que les ayuden a entrever un momento más allá del presente inmediato y una dimensión que trascienda la individualidad.

La pérdida masiva de compañeras travestis interviene en la falta de un relato colectivo, de una memoria comunitaria que nos permita proyectarnos al futuro, afectándonos a cada una y a todas a la vez (Berkins, s. f.).

Como bien analiza la investigadora y activista travesti argentina Lohana Berkins, la ausencia de una generación *mayor* ha dificultado la construcción y transmisión de saberes, prácticas, hábitos y *formas de hacer* que consolidan una comunidad. En este sentido, proyectos como Transhogar, la Red Comunitaria Trans, El Olimpo, La escuela popular trans Laura Weinstein y La Casa de lxs Locxs se centran en cuidar y promover esas relaciones intergeneracionales tan necesarias para la reproducción de la vida en comunidad.

Así me lo comentaba Katherine cuando conversábamos sobre su proyecto. Ella reiteraba la importancia que tiene el hecho de inculcar a las más jóvenes a ahorrar, a *hacerse la vejez*. Esto es fundamental al tomar consciencia de cómo funciona una vida dedicada al trabajo sexual,

¹³⁶ “Tal como lo señaló en su informe sobre violencia contra personas LGBTI, la Comisión es consciente del alarmante cuadro de situación que implica el hecho de que, en varios países de la región, las mujeres trans tengan un promedio de vida que ronda los 35 años. Congruentemente, la información recolectada por la CIDH entre 2013 y 2014, arrojó como resultado que el 80% de las personas trans asesinadas durante un período de 15 meses tenía 35 años de edad o menos.” (REDESCA, 2020, pp. 51, párrafo 107)

cuando después de cierta edad los ingresos y los clientes disminuyen significativamente y se hace necesario contar con otros oficios, oportunidades y conocimientos para generar nuevas fuentes de ingreso, a la par que se cuentan con unos ahorros para sobrellevar esta transición. Estas perspectivas y consejos frente a cómo prepararse para la *vejez*, por ejemplo, han tomado cada día mayor importancia, también a medida que el número de mujeres trans* que superan la expectativa de vida y logran llegar a la vejez va aumentando. A este respecto, es curioso resaltar que esta *vejez* de la que habla Katherine llega para las mujeres trans* que ejercen el trabajo sexual en edades muy tempranas –50, 60 años– y, por lo tanto, se hace urgente encontrar formas alternativas de generar ingresos para la vida que continúa.

En este orden de ideas, estas propuestas comunitarias han empezado a buscar formas de gestionar la *vejez* travesti, tomando en cuenta también la vulnerabilidad de las personas mayores, quienes requieren más cuidados a medida que su edad avanza. En el caso de las travestis, la vejez representa un reto aún mayor que para otras personas adultas mayores, pues, ante la erosión de las relaciones familiares y la desprotección de un sistema estatal de cuidado, aumenta la dificultad de encontrar quienes lxs cuiden y acompañen. A su vez, los efectos nocivos de transformaciones corporales artesanales y no-acompañadas se exacerban en la vejez, y pueden requerir de cuidados especializados.

Hacer frente a estas situaciones, propias del ciclo de la vida, aunque en muchos aspectos *nuevas* para una comunidad cuya vida ha sido arrebatada antes de cumplir su ciclo, pasa entonces por colectivizar la vida, por fortalecer esx cuerpox-territorio sobre el cual generar relaciones de solidaridad, enseñanza y cuidado. En este contexto, propuestas como Transhogar, El Olimpo y la Red Comunitaria Trans brindan un espacio para reflexionar sobre las prácticas comunitarias que se quiere poner en práctica, cultivar y aprender intergeneracionalmente, y que consolidan una *educación para la vida travesti*:

[...] Todo es un aprendizaje, las experiencias de vida, las cosas que nos pasan. No es solo una escuela donde se va a estudiar a aprender y ya, sino que compartimos el trabajo, el amor, la comprensión, compartimos nuestros saberes, mensajes de autocuidado, de saberse valorar la persona, de saberse estimar. Entonces eso ha sido muy acogedor y amañador con nosotras las mujeres trans trabajadoras sexuales de acá porque en ningún otro espacio además de la Red Comunitaria tenemos un espacio así. Porque existe el CAIDS¹³⁷, existe la Casa de Todas, otras cosas en el barrio, pero no lo ocupamos las mujeres trans porque una no se siente a gusto, no se siente en familia, como en casa, acá que cocinan, se fuman un bareto, cuentan sus tristezas, sus alegrías, a quién se culiaron, que comen. Todo eso influye (Cindy Núñez, comunicación personal, 13 de mayo de 2022).

¹³⁷ El CAIDSG Zona Centro es el Centro de Atención Integral a la Diversidad Sexual y de Géneros ubicado en el barrio Santafé, en la localidad de Mártires. Es una unidad operativa de la Secretaría Distrital de Integración Social brinda servicios como acompañamiento jurídico y psicológico, cursos y servicios en torno a la salud sexual y reproductiva, acceso a educación primaria y bachillerato, uso de espacios para actividades comunitarias, servicio de almuerzo, en alianza con otras entidades a nivel distrital.

Como analiza la madre Cindy, lo que diferencia unos espacios travestis de otros que no lo son, se relaciona con la capacidad de romper con las divisiones entre el aprendizaje o el acceso a una ayuda, un acompañamiento, y la gestión de la vida misma; sin estigmatizar ni excluir los modos en los que se desarrolla esa cotidianidad para las travestis putas del Santafé. Sin embargo, esto no significa que no se cultiven o propongan valores, reglas o acuerdos para habitar los espacios, sino que se formulan en armonía con las formas de vida travesti, reconfigurando qué se entiende y qué se quiere rescatar de estas *formas de hacer*:

Este espacio se ha transformado porque antes yo permitía más desorden. Yo soy muy permisivo en cosas. Ese es mi error. La madre me ha enseñado y yo he aprendido a poner límites; que el espacio toca valorarlo porque pues nos ha dado el producto. Tenemos el espacio bonito, hay que valorarlo para lo que es: es un espacio de trabajo, donde compartimos, sí, nos desordenamos las que trabajamos aquí. Pero eso de hacer desórdenes con gente externa siempre se presta para malos entendidos. La gente piensa que, porque este es un edificio viejo y es antiguo y porque la calle es sucia, pueden hacer lo que se les da la gana. Que si quieren se pueden vomitar aquí, se puede orinar aquí. No, la gente piensa que, porque esto es una zona así, como sucia –porque igual es sucia afuera, ahí abajo– entonces pueden hacer de todo. Entonces, también la gente que ya pertenece aquí empieza a enseñar todas esas cosas como: ‘No, miren. Este espacio hay que cuidarlo, tal’. Como que también se sientan orgullosos del espacio. ‘Oigan, yo pertenezco a este espacio, respeten el espacio’. Sentido de pertenencia, es muy importante inculcarlo también)¹³⁸.

La enseñanza de estos valores comunitarios hoy trasciende a las madres como Katherine, Cindy y Coqueta, quienes han sido portadoras y promotoras de estos saberes. Su labor de inculcar y transmitir estas reflexiones y enseñanzas hoy es asumida también por muchxs otrxs, como Sebastián, Daniela y Katalina. A su vez, ellxs han potenciado el surgimiento de nuevxs liderazgos que, desde sus capacidades, aptitudes y experiencias de vida se consolidan en educadorxs que cuidan, acompañan y aconsejan a otrxs. La transmisión y puesta en práctica de estos conocimientos y haceres comunitarios amplía lx cuerp-x-territorio travesti a medida que siembran la semilla en las siguientes generaciones. En otras palabras, nos encontramos en las entrañas de los procesos que dan vida a una comunidad, que la hacen posible y a partir de la cual las vidas travestis se sueñan y construyen. Como se plantea en el *Pronunciamiento del feminismo comunitario en la conferencia de los pueblos sobre el cambio climático*, que Francesca Gargallo recoge en su libro *Feminismos desde Abya Yala*:

Una comunidad no es una suma de individualidades, sino otro lugar dinámico, más que la suma. La comunidad nutre a quienes caminan con la comunidad, y ella, a su vez, es alimentada por el trabajo, el desarrollo y elaboraciones individuales y colectivas que se dan en su interior.

¹³⁸ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

Los haceres comunitarios tienen rostros, cuerpos, voces específicas –únicas– y son llevados a cabo realizando los talentos y capacidades individuales. Para que la gente elabore, reflexione y piense, requiere libertad y reconocimiento. También cada una y cada uno, asume las necesidades comunitarias y busca fortalecer ese espacio de pertenencia y afecto que es su comunidad. Se produce en la comunidad –más allá del cariño o no que en particular se tengan las y los integrantes–, un afecto por esa otredad: la comunidad.

La comunidad es un ser distinto a todas y todos y a la vez es todos y todas porque la pertenencia tiene una dinámica propia, un engranaje que produce cercanía afectiva, intelectual, valórica y reconocimiento del derecho a disentir de cada integrante. La crítica, la discusión, la diferencia de opiniones, explícitas y responsables, no se viven como agresión en la comunidad que ha hecho procesos comunitarios honestos y respetuosos (Gargallo Celentani, 2012, p. 205).

Estas prácticas comunitarias y la reflexión en torno a ellas –cómo cuidarlas y ayudarlas a permanecer en el tiempo–, es el abono para el surgimiento de nuevos liderazgos, para el empoderamiento de las personas que participan de estos procesos, para romper con las jerarquías que suelen caracterizar los espacios de educación formal, y abogar por una horizontalidad de los saberes, las ideas y las capacidades. En este contexto, lxs educadorxs comunitarixs han comenzado a florecer y multiplicarse, aportando desde su punto de vista, a su manera y con su estilo; reconociendo también la necesidad de contar con estrategias, lenguajes, personalidades y formas de hacer distintas y diversas entre sí, que no homogenicen ni limiten las posibilidades de vincularse, pertenecer y desenvolverse en estos espacios de educación comunitaria.

6.3 Lxs educadorxs comunitarixs

Bueno, realmente yo siento que una durante toda la vida va educándose y va educando, ¿no? Porque todo es un ciclo: si vemos hacia adelante es lo que voy aprendiendo, y si miro hacia atrás es lo que voy dejando de lo aprendido. Entonces, creo que siempre vivimos en un constante aprendizaje y enseñanza. Considero que, a través de mi experiencia de vida, de mis sentires, de mis emociones, de los espacios que he pisado, en los que he estado, he sido una persona que ha sido formadora, y una persona que ha estado en esos espacios y en esos momentos siempre aprendiendo. Yo siento que todo el tiempo estoy aprendiendo y es de eso que aprendo que puedo ir enseñando, ¿sabes? Entonces, yo creo que todas las personas tenemos la posibilidad de ser

*formadoras o educadoras. Dependiendo del entorno en el que una se mueva también y cómo mueves esa energía que conecte con los demás*¹³⁹.

Tal como analiza Katalina, lxs educadorxs que participaron en esta investigación han llegado a serlo de maneras muy distintas. Cada quien descubrió y puso en práctica ese talento para la enseñanza desde sus experiencias de vida, con las herramientas y oportunidades que ha tenido a la mano, y que se siguen transformando todos los días. Esta forma de entender la educación y el aprendizaje que propone Katalina, como emergentes de las interacciones cotidianas, se despoja de la división entre la teoría y la práctica, de la inmovilidad de categorías como maestrx y alumnx, y de la división entre escuela y vida. Sin la necesidad de haber estudiado una licenciatura, una carrera o tener un diploma que lxs certifique, lxs educadorxs comunitarixs asumen orgánicamente la tarea de generar, organizar y hacer disponibles distintos conocimientos que consideran relevante compartir o construir en sus contextos.

Así como Katalina y Ana María dan cuenta en el capítulo *Cárcel* al hablar del proyecto *Cuerpos en prisión, mentes en acción*, estos procesos de educación comunitaria se piensan en ciclo. La semilla que se siembra hoy en una compañera que se acerca por primera vez al espacio, puede dar el fruto de la próxima educadora en un futuro cercano. Esta dinámica cíclica o en cadena ha permitido rotar los liderazgos y dar diferentes enfoques a las propuestas y dinámicas de la Red Comunitaria Trans. Así, no solo Daniela y Katalina han estado al frente de la Red, sino también Yoko como directora y luego Fantasy. El crecimiento de esa semilla que se siembra depende del interés y la participación de las nuevas personas que llegan a la Red, y se irá fortaleciendo a medida que se apropien de los espacios, los saberes y, sobre todo, se empoderen de su identidad, de su historia de vida, su forma propia de hacer las cosas, su punto de vista, sus virtudes y cualidades. Como resaltan Aguilera, Gonzáles y Torres en el libro *Polifonías de la educación comunitaria y popular*, “reunir voluntades, intereses acciones, perspectivas, prácticas en un escenario de acción colectiva, lleva a que quienes están vinculados potencien su aprendizaje, lo articulen con saberes y, por ende, fortalezcan su formación y su subjetividad” (Aguilera et al., 2017, p. 43).

En El Olimpo la situación ha sido bastante similar. La mayoría de personas que hoy fungen como maestrxs en el taller no tenían experiencia previa educando, lo cual no representó ni representa una debilidad. Por el contrario, han conseguido consolidar un espacio educativo armonioso en el cual las responsabilidades de enseñanza y aprendizaje se materializan a través de sus intereses personales y habilidades. Como me contaba la madre Cindy, *A mí me gusta estar aprendiendo y estar enseñando. Nunca había enseñado, yo todo lo que he aprendido lo he aprendido empíricamente*¹⁴⁰. La relación maestrx y alumnx significa un constante descubrir, un constante crecimiento y un proceso creativo que encuentra en lo flexible de sus relaciones un lugar muy propicio para florecer:

¹³⁹ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

¹⁴⁰ (Cindy Núñez, comunicación personal, 13 mayo de 2022)

Yo casi siempre lidero eso de recibir a la persona y ponerla a hacer algo. Pero, como siempre ando con mil cosas, entonces las otras también se meten a ayudar a mirar qué andan haciendo, a guiar y tal. Creo que el enseñar perfecciona lo que uno hace. Si la madre está enseñando, ella se da cuenta 'ay, no. Este error yo lo tuve. Eso no se debe hacer así'. Entonces enseñar perfecciona y te ayuda a aprender. Sí, igualmente en algún momento nos dividimos para ver quién se hace cargo de quién. O, si están trabajando en conjunto, pues, en equipo y se ayudan, o estamos pendientes del grupito¹⁴¹.

Como parte del abono necesario para que florezca esa semilla, los procesos comunitarios que aquí trabajo resaltan la importancia de reconocer el territorio que se habita, para poder construir el territorio que se sueña. Retomando una cita de Pilar Cuevas Marín que traje a colación hace unas páginas, el reconocimiento y apropiación de este territorio “[...] parte de reconocer su historicidad, aunada a vínculos de solidaridad y prácticas pedagógicas-comunitarias diferentes” (Cuevas Marín, 2017). En este sentido, conocer la historia del barrio, pero también de las luchas de las madres y compañeras por configurar lx cuerpox-territorio travesti que hoy se habita, hace parte fundamental de estos procesos de educación comunitaria. Estos saberes resultan claves para leer las realidades que hoy experimentan las chicas trans* que habitan el barrio y que requieren de acciones organizadas para lograr su transformación:

Desde el conocimiento, desde mis vivencias, desde que me escapé de la casa. Desde que compartí con mis hermanas, las primeras hermanas trans que me dieron la mano. Lo que dice la madre Yoko: todo lo que yo he aprendido, todo lo que me ha empoderado ha sido a través de ver que aún nos violentan, que aún nos están matando. Todo lo que tenemos ha sido luchado y guerreado, y ha sido por el empoderamiento de las madres, de las cuidadoras.

Eso ha sido una formación muy grande porque para mí también fue muy difícil entender todo eso de los Derechos Humanos. Ver que nos están matando a nosotras y que la gente lo ve tan normal. Hoy en día quisiera ver cómo era hace tres, cuatro años, quisiera ver cómo fue esa formación. No tanto lo que me hicieron cuando empecé a putear, de que me pegaban, me golpeaban, ‘póngase a robar’, ‘no se vaya a dejar de ninguna mariquita’. Y esas violencias que le inculcaban a una. Y ahora ver toda esa transformación, ese empoderamiento de las madres líderes. Para mí, eso es una formación que yo transmito luchando por los Derechos Humanos, por el respeto y reconocimiento del trabajo sexual para que tengamos más oportunidades laborales y estudiantiles; para que nos hagan parte de la sociedad y visibilizar que las personas trans no somos peligrosas, más bien estamos en peligro¹⁴².

¹⁴¹ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 mayo de 2022)

¹⁴² (Alexandra Colmenares, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Fantasy pone sobre la mesa varios aspectos centrales de los procesos de educación que se han gestado desde la Red Comunitaria Trans. En primer lugar, resalta la importancia de la formación política, de la toma de consciencia frente a cómo se configuran las realidades violentas que las rodean. Esto, con el objetivo de potenciar las capacidades de transformación social de las travestis, y con ello las posibilidades de transformación personal y de las condiciones de vida. Esta intencionalidad política educativa¹⁴³ es transversal a la Red y se materializa en la reivindicación de una *mirada travesti* –en el sentido de una epistemología travesti– que parte de los saberes de las madres líderes y hoy apropia el discurso de los Derechos Humanos para potenciar el alcance e impacto de sus luchas y reivindicaciones.

En segundo lugar, plantea algunas formas y dinámicas de enseñanza que ella utiliza como lideresa social del Santafé –*Para mí, eso es una formación que yo transmito luchando por los Derechos Humanos*–, así como también la forma en la que ella ha aprendido de sus madres y compañeras: con el ejemplo. A diferencia de los espacios académicos donde la experiencia personal constituye una *opinión subjetiva*, en este contexto, la experiencia de las compañeras tiene mayor validez que el discurso médico, político y académico. Esa dificultad de la que habla Fantasy a la hora de entender e interiorizar los Derechos Humanos, da cuenta de esa brecha entre *el pensamiento ilustrado* y la vida misma; y cómo para comprenderlo y apropiarlo lo abordó desde su experiencia de vida y la de sus compañeras trans*; una técnica que hoy pone en práctica en las calles del Santafé.

Ahí radica la importancia de voltear la mirada, no tanto hacia el discurso de los Derechos Humanos *en sí*, sino más bien hacia las formas en las que éste ha sido apropiado, adaptado y resignificado para potenciar las luchas y reivindicaciones de poblaciones históricamente discriminadas y excluidas del proyecto de Estado-Nación. No sin desconocer las múltiples críticas hechas a los Derechos Humanos como un discurso eurocentrado y colonizador que, antes que transformar estructuralmente la sociedad, ha sido utilizado como *pacificador* de las luchas contra-hegemónicas, es importante reconocer que estos discursos han sido y pueden seguir siendo reapropiados para permear espacios, ganar adeptos y hacer incidencia política *desde adentro*:

El propósito es ‘reapropiarnos de derechos como instrumento de positivización de prácticas sociales’, en vez de negar los Derechos Humanos, que, por demás, en la vida práctica son desarrollados por la comunidad y por defensores, que se juegan su vida a diario y en ello encuentran una posibilidad. [...] Los Derechos Humanos no pueden verse solo como un marco normativo: deben ser comprendidos en conjunto con las personas y los ecosistemas, y sus condiciones materiales de vida digna (Torres Rincón, 2017, pp. 68-70).

Así como lo plantea Helberth Augusto Choachí, retomar estos discursos y reconocer el papel central que han jugado en el posicionamiento de diversas luchas políticas, no significa que no

¹⁴³ Torres Rincón, 2017, p. 415/3/24 13:56:00

se planteen retos y se enfrenten contradicciones en este proceso. Sin embargo, adaptarlos y resignificarlos es una forma de romper con los universalismos de lo *humano* y reivindicar la pluralidad humana que históricamente ha sido creadora de los derechos.

En este sentido, no sólo se adapta el contenido, sino también las formas en las que es enseñado. Ser ejemplo, como hizo Fantasy al construirse como referente, como lideresa, ha sido una de las múltiples herramientas que ella y muchas otras han empleado para acercar y contagiar a otras de la curiosidad por los procesos comunitarios que se gestan en el barrio:

Es que si las chicas no tienen esa información básica es muy difícil que se unan a lo que hacemos desde la Red. '¿Esas chicas que es lo que gritan?, ¿qué tanto es que reclaman?'. Y pues para uno poderse conectar y engancharles. Con ellas, que eran como un grupo de cinco, yo pensaba todo el tiempo 'ole, con qué será que las engancho, con qué las meto allá en la Red'. Y pues, la confiable fue 'venga trabémonos y hablemos de Derechos Humanos. Yo les cuento mi experiencia'. Y pues, cuando las pollas también se enteraron '¡Ay! ¿Enserio yo puedo hacer eso? No, pues yo ya no me la dejo montar'¹⁴⁴.

Recuerda Yoko. *¡Ay, sí, sí! Yo me acuerdo de esas tardes, madre*¹⁴⁵, comentaba Fantasy al recordar cómo Yoko la vinculó a la Red Comunitaria Trans, de la cual Fantasy fue después directora:

*[...] Y cuando pasó eso con las chicas –que eran como Almendra, Fantasy, Kendra... eran varias– ellas se engomaron. '¿Y cuántos son? 32 derechos. Eso díganlo con seguridad que, así no se los sepan todos, ya saben que cuando le digan eso a un toambo, pues el toambo queda como 'uy, esta perra cómo así'. Y de ahí, por ese lado, me siento orgullosa de lo logrado*¹⁴⁶.

El acto de reapropiar el discurso de los Derechos Humanos como herramientas prácticas y ya no teóricas tiene impactos directos en las vidas de las travestis, en este caso concreto, para defenderse de la violencia policial. El testimonio de Yoko da cuenta de cómo ocurre ese proceso de resignificación, que ha ayudado a construir una estrategia pedagógica para acercar a las chicas a los procesos, propuestas y luchas que encarna la Red. Así, las marchas, encuentros, campañas, actividades y proyectos que ellas proponen y desarrollan en el barrio comienzan a cobrar sentido y relevancia para las chicas que, de otro modo, hubiesen podido mantenerse ajenas a la posibilidad de juntarse para defender la vida, las identidades trans* y el trabajo sexual.

Del mismo modo, los conocimientos en salud –que han originado las categorías de anormalidad y desviación que abordamos en el capítulo *Colegio*–, hoy en día son constantemente

¹⁴⁴ (Yoko Ruiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

¹⁴⁵ Alexandra Colmenares, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021

¹⁴⁶ (Yoko Ruiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

reapropiados para fortalecer las prácticas de cuidado que las *madres mentoras* y *compañeras consejeras* iniciaron hace varias décadas para acompañar los tránsitos, las transformaciones corporales y el ejercicio del trabajo sexual:

Entonces que no sea solo ‘ah, yo le enseñé a tal a ponerse un condón para protegerse del VIH’, sino que esa persona entienda de verdad lo que una le dice y comparta esa información con otras. Que eso que se enseña se siga expandiendo.

A mí me llena es esa sensación tan gratificante de dar un taller sobre temas de prevención de ETS, de VIH, sobre hepatitis, de tuberculosis, de salud sexual en general, con enfoque a personas que viven con ETS. Todo ese tema me gusta mucho enseñarlo. A mí me gustaría muchísimo estudiar enfermería, me encanta el tema de la salud. Y pues, para nosotras las personas trans más, que es un tema tan importante. Y para las nuevas generaciones, para las que hasta ahora están empezando y que, como a todas nos pasó, el hombre nos involucra y nos envuelve ‘te pago más sin condón’. Y una como cree que como está polla, que eso no la puede matar, entonces dice sí. Entonces ahí está la importancia que tiene todo eso, porque no todo el mundo que tiene VIH lo maneja bien. Hay gente que le da depresión, ansiedad y necesitan más acompañamiento.

Educar a las chicas trans en el tema de salud para mí es muy importante para que ellas se sigan formando, se cuiden y quieran sus cuerpos. Que no piensen que por 80, 100 mil pesos van a tener una relación sexual sin protección. Eso te puede marcar para toda la vida. Y también pues, la importancia de que, en caso de que eso pase, iniciar tratamiento, alimentarse bien, hacer ejercicio, descansar, trasnochar más suave; de tomar, pero no como antes, más suave. Y esto se trata de autocuidado para nosotras, ese es el enfoque¹⁴⁷.

Estas formas de comprender la educación en salud sexual y reproductiva que plantea Karina rompen con las maneras tradicionales en las que estos temas han sido abordados en los colegios –recordemos el escándalo generado con por el documento de herramientas para la no discriminación hacia personas de la disidencia sexual de la entonces Ministra de Educación, Gina Parody– y en muchos otros espacios, como los consultorios médicos y las facultades de medicina. En contraposición, el enfoque de salud y autocuidado que trabajan estas educadoras no pasa por posturas moralistas frente al sexo ni la sexualidad, tampoco implican la criminalización del trabajo sexual ni la patologización de las identidades trans* y las transformaciones corporales. Como abordaba en el capítulo *Calle* al hablar de las estrategias de cuidado colectivo desplegadas en el barrio ante las consecuencias nocivas de algunas prácticas de transformación corporal artesanales, el enfoque de estxs educadorxs comunitarixs reconoce la existencia y vigencia de estas prácticas. Y se han centrado en una educación para

¹⁴⁷ (Karina Savaleta, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

la reducción del daño y prevención del riesgo, no en la estigmatización y la corrección que infantiliza a las personas desconociendo las capacidades para cuidar lx propix cuerpX.

Es interesante ver cómo se entretajan las enseñanzas en torno a la salud y la defensa del trabajo sexual. Estas enseñanzas tienen implicaciones directas en la cotidianidad de las travestis y trabajadorxs sexuales del barrio, pues les permiten contar con mejores herramientas para el autocuidado, para el acceso a salud, pero también, como cuenta Karina, para exigir unas condiciones dignas de trabajo con lxs clientes. Estas propuestas, que empezaron como pequeñas acciones, han tomado fuerza a medida que las lideresas aprovechan distintas oportunidades de formación y acceso a conocimientos, y los adaptan para ser puestos en práctica:

Cuando yo me volví lideresa, yo hice un curso como de un mes o dos meses, no me acuerdo bien. A mí me dieron educación sobre lo que era VIH, prevenciones, ETS. Me dieron diploma y me prepararon para yo poder proyectar eso en mis compañeras, ¿sí? Educarlas y que se concientizaran más sobre los riesgos que corremos en la calle. Y más, como nosotras en la calle tomamos, olemos y muchas consumen sustancias, entonces esas cosas nos hacen a nosotras más vulnerables. Entonces concientizarlas sobre eso.

Es que la salud es muy bonita, es aprender a prestarse cuidado a una misma, ¿si pillas? Inculcarles eso. [...] Ya después muchas veces que ‘madre, los preservativos’. Y ya iban y me tiraban piedritas en la ventana que ‘madre, me salió un rato y no tengo’. Entonces, pues yo les daba. Son cosas que ya eran importantes¹⁴⁸.

Katherine da cuenta en su testimonio de cómo se construyen estas experiencias educativas, tanto las que sustentan y fortalecen su rol de lideresa, como aquellas que luego construye al enseñar a otras. En primer lugar, cabe resaltar la continuidad de las relaciones entre quienes conforman las experiencias educativas; es decir, que no hay una ruptura entre la vida de quien enseña/guía y quien aprende. Por el contrario, la experiencia educativa surge en medio de la relación pre-existente entre ambxs. Esto hace eco de la educación ancestral de los pueblos indígenas, las cuales

fusionan en un alto grado el pensamiento y los afectos: ‘aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo que es sabido’ (Ong, 1987, p.51). Son prácticas profundamente interpersonales; lo que las marca en su intensidad no es tanto lo que se aprende, sino la relación con quien se forma [...] (Sáenz Obregón et al., 2021, p. 50).

Siguiendo este punto, se hace aún más evidente por qué las prácticas de educación comunitaria construyen comunidad y fortalecen los lazos entre quienes participan de ellas; elemento que a

¹⁴⁸ (Katherine Bonilla, comunicación personal, 05 de noviembre de 2021)

su vez propicia que nuevas experiencias educativas se gesten en la cotidianidad. En el caso de las travestis putas del Santafé, esto permite que se tomen en cuenta factores como la precariedad económica que dificulta tener acceso cotidianamente a preservativos, y el hecho de que el trabajo sexual callejero esté enmarcado en unas condiciones de supervivencia donde no siempre se cuenta con los mínimos para el autocuidado. Por tanto, puede también tomar en cuenta en la experiencia educativa otras prácticas comunes en el puteo como el consumo de SPA y, así como contaba Karina, proponer alternativas y conocimientos para cuidarse en medio de esas realidades.

La importancia y el impacto de estos conocimientos y enfoques de autocuidado es mayor en una población que se encuentra tan desprotegida en su acceso a salud como las travestis trabajadoras sexuales, y cuya cotidianidad transcurre en condiciones que dificultan cuidar esa salud de base. En este sentido, no es extraño que muchas de las educadoras comunitarias que participaron en esta investigación se hayan enfocado, entre otras cosas, en educar respecto a este tema.

Los procesos educativos en salud que he podido acompañar y conocer participando de la Red incluyen jornadas de entrega de condones y lubricantes por el barrio, talleres en salones del CAIDS, El Olimpo o la Red, entrega de cartillas y jornadas de acceso a algunos servicios de salud en articulación con el Distrito. Como hemos visto, las formas en las que estos saberes se comparten y aprenden varían de lideresa a lideresa. Algunas optan por la conversación cotidiana en el espacio de trabajo, como los bares, la esquina y la calle; otras, como afirmaba Cindy al hablar del ambiente en El Olimpo, prefieren cambiar de entorno para contar con una actitud más despreocupada que permita interiorizar los saberes:

De todo esto nace también esa idea toda loca. Y pues, nosotras ya llevábamos procesos, también de pensarnos procesos de formación en torno a la memoria, y a la salud. Con Lulú siempre hacíamos actividades divertidas para educar. Una vez fue noche de spa y pizza. Les poníamos a todas las chicas mascarilla, las peinábamos. De todo. Y entonces, también hablábamos de espacios seguros, de relajamiento, de desahogo. Porque a veces una está todo el día puteando y pues, se sobrecarga de problemas, de cosas. Y es eso también la escuela comunitaria, tener un espacio donde poder hablar con las compañeras. Entonces pues desde ahí también comienza el autocuidado¹⁴⁹.

La escuela comunitaria, como la entiende Yoko, posibilitaría entonces un lugar de encuentro, un cambio de ambiente y de disposición para acercarse a los saberes que allí se hacen disponibles. Sin embargo, a diferencia de la educación escolarizada, esta escuela comunitaria no propone un salón de clases como estrategia para aislar el proceso educativo de su contexto y evitar su contaminación¹⁵⁰. Por el contrario, se piensa como parte de ese contexto. Propone

¹⁴⁹ (Yoko Ruiz, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

¹⁵⁰ “Además de este encierro en la escuela, en los tratados de Vives y Comenio se busca proteger sus prácticas formativas del influjo de las de la vida cotidiana, escogiendo maestros santos, sabios, civilizados, atemperados,

otros espacios, como la Red, precisamente para ampliar el territorio en el cual se puedan desarrollar estas experiencias educativas, que muchas veces se ven limitadas por el movimiento frenético y hostil de la calle, así como por la falta de una casa, un lugar en el cual reunirse a compartir y conversar. Además, esta escuela comunitaria no concibe la división entre *disciplinas* o temas a tratar; propone espacios y actividades que se mezclen en la cotidianidad para ubicar allí la relevancia de ciertos saberes y prácticas. Esta mirada más holística permite comprender el valor y sentido educativo de una tarde de spa y pizza, y cómo estas prácticas aportan a la construcción de un cuerpo-territorio posible para el disfrute de las vidas travestis.

6.4 Cómo crear espacios vinculantes

Partiendo de las experiencias con la educación formal de las travestis que participaron en esta investigación, no es extraño encontrar reticencia o desinterés en vincularse a espacios educativos. En un primer momento, la seguridad es que no serán bienvenidas, que serán nuevamente expulsadas, que sus identidades no serán reconocidas. En otras palabras, que se repetirán las vivencias del colegio y Universidades, como las que exploraba en el capítulo *Colegio*.

Por otro lado, su experiencia fuera del sistema educativo, en la calle y el puteo, genera también distancia con espacios educativos y escolarizados. La presunción de que *no tienen nada que aprender, les gusta la vida fácil* o, como contaba Ana María sobre su profesor de la licenciatura, los imaginarios que ponen en duda la pertinencia de que estén en estos espacios, y las capacidades que puedan tener para participar de un proceso educativo, caracterizan estas experiencias. Todas estas concepciones generan abismos entre las travestis del Santafé y los espacios educativos, que se hace necesario cerrar.

A su vez, la vida del puteo y el rebusque, de la supervivencia diaria, desdibujan también la posibilidad de participar en espacios educativos, pues no se suele contar con los medios económicos ni materiales para poder hacerlo y, por consiguiente, con la disponibilidad de tiempo tampoco:

[...] Y entonces el tránsito, no sé qué, y yo como desligada de todo eso de la educación. Sí, es que no volví a coger un libro en mi puta vida. Fue muy loco. Por ejemplo, a mí me encantaba ir a la biblioteca. De hecho, ahora que fuimos a Ibagué con las chicas yo les decía ‘mira, ese era mi parche favorito. Venir a la biblioteca’. A mí me encantaba, me parecía el plan más delicioso del mundo. Yo podía durar todo el día ahí. Y también trabajé en la biblioteca. ¿Viste que uno en noveno hace como un servicio social? Bueno, yo lo hice en la biblioteca. Yo era matada con la biblioteca¹⁵¹.

disciplinados, autocontrolados, y excluyendo los saberes populares: todo aquello que fuese ‘terrenal’, así como la astrología, la quiromancia, la piromancia, la necromancia y la hidromancia” (Sáenz Obregón et al., 2021, p. 26).

¹⁵¹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

En este orden de ideas, se hace necesario emplear estrategias para acercar a las travestis del Santafé a estos procesos, como los porros con los que Yoko sedujo a Fantasy, Kendra y Almendra para luego hablarles sobre Derechos Humanos y cómo usarlos para defenderse de la violencia policial. Sin embargo, estas *estrategias* son solamente el inicio, pues su participación activa y prolongada en el tiempo dependerá de sus condiciones económicas, emocionales, de salud, constantemente afectadas como consecuencia de la exclusión estructural de la vida común que hemos venido analizando a lo largo de la investigación. Esto pone de manifiesto que, más allá de contar o no con una oferta en el barrio para acceder a procesos educativos (formales o no formales), las dificultades para permanecer en estos espacios se enraízan en las propias condiciones de vida de las travestis, de las condiciones materiales y económicas, del funcionamiento de sus cotidianidades, así como también de sus experiencias previas y concepciones de los espacios educativos.

A lo largo de esta investigación, la marihuana ha aparecido una y otra vez como una práctica cotidiana y estigmatizada que también es reivindicada desde las luchas travestis del Santafé: *Sea como sea, va a ser una escuela para nosotras, que nos sintamos conformes. Y si a nosotras todas nos gusta la bareta, pues debería haber un espacio en la terraza para nosotras ir a fumar*¹⁵², comentaba Mikaela en el taller en cuál nos soñamos colectivamente la escuela comunitaria.

Este detalle, aunque pudiese parecer insignificante, es un elemento central para las travestis del barrio. De hecho, su prohibición en los espacios más institucionalizados es una de las razones por las cuales las chicas deciden no asistir, desistir o irse temprano de las actividades. De este modo, el consumo de marihuana sin estigmas ha sido, no solo una estrategia para llamar o convocar a las chicas, como cuenta Yoko, sino también un elemento central para generar un espacio seguro sin prejuicios frente a su estilo de vida, y con ello, cultivar el sentido de pertenencia:

*Este es un espacio canábico. El cannabis es muy importante, muy muy. Yo siento que también eso fue una primera puerta de entrada, que les guste el porro, ¿no? Y a mí, pues me encanta el porro (se ríe). Y eso a mí también me engancha; un lugar donde uno pueda también fumar sin vergüenza, sin ese miedo o que te estigmaticen. Entonces eso ya, sentir que es un espacio seguro para gente marihuanera es brutal. Además, somos consumidoras responsables, funcionales*¹⁵³.

Romper con el tabú sobre el consumo de *drogas* y los lugares para hacerlo, así como con el estigma que recae sobre quienes lo hacen, permite también construir y promover prácticas de consumo responsable, como dice Daniela. Esto se entrelaza con el enfoque de reducción del daño y prevención del riesgo que ha caracterizado el abordaje en salud de los procesos

¹⁵² (Mikaela, comunicación personal, 17 de noviembre 2021)

¹⁵³ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

comunitario que he analizado. En consecuencia, la marihuana hace parte también de lo colectivo, pues un porro siempre se comparte con otrxs –*quien fuma solx, muere solx*–. De esto dan cuenta expresiones coloquiales que utilizan para hacer referencia al acto de sentarse en colectivo a conversar y compartir un porro, como *tomar el té*. Este elemento base de los espacios comunitarios travestis hace parte entonces la estructura y la planeación de procesos educativos:

[...] Siempre la plata se va en las cosas básicas de acá: los materiales, el almuerzo, la bareta. Cosas así muy esenciales. Las máquinas en buen estado, los hilos, todas esas cosas. Eso es también lo valioso de poder tener este espacio, de llevar los recursos a donde realmente tienen que ir¹⁵⁴.

Sebastián nombra otros elementos centrales, que pueden ser considerados estrategias o condiciones básicas para un espacio educativo vinculante, como lo es la comida. Incluso desde antes de conformar la Red, el centro de los encuentros y la vida comunitaria fue la comida. Como recuerda Daniela al inicio de este capítulo, la cocina costeña de Nini era el centro de las reuniones cotidianas: armar la vaca y poner una olla para todas. Este acto de cocinar y comer juntxs representa un primer gesto de cuidado hacia lxs otrxs y hacia sí mismx, y ha sido el centro de las acciones por colectivizar la vida diaria. Así se puede apreciar en los eventos, encuentros y marchas que organizan las maricas en el barrio, donde lo primero que se monta es la leña y el fogón para el famoso *transcocho* de la Red Comunitaria Trans. Esta labor, tradicionalmente asumida por Coqueta o por Nataly, ha sido un elemento fundamental en la construcción de tejido comunitario, no solo entre travestis, sino también con lxs demás habitantes del Santafé, quienes llegan a compartir con las travestis, comer de la comida que cocinaron y, de paso, participar en actividades o escuchar algunas de las cosas que tienen por decir.

Este acto de cuidado reconoce también las condiciones económicas y materiales tan precarias que viven la gran mayoría de lxs habitantes del barrio, y entiende la necesidad de contar con unos mínimos básicos para construir un suelo común sobre el cual interactuar, organizarse y construir comunidad, como afirma Daniela:

Sin la comida no podría haber pedagogía, no existiría la misma Red si no hay comida. Que es una práctica de cuidado, pero además es una expresión de amor. Tú le cocinas a alguien porque tú lo amas, ¿sabes? Es una acción de amor, muy potente.

Yo creo que, al principio, ahora no tanto, pero al principio de la Red –como mi mamá trabajó mucho tiempo en casas de banquetes, entonces ella hace recetas así deli y no sé qué–, a veces yo conseguía dinero para hacernos unas comidotas ¡así! Que la ensalada divina, que el rollo de pechuga, no sé qué. Y entonces, hacíamos arroces, postres, banana split. Como cosas que ‘ay, uno en el barrio no come tal postre’, ‘ay,

¹⁵⁴ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

comamos este postre'. O sea, era de locuras. O mandémonos un almuerzo así divino. Y lo servía divino y la ensalada así regia. Aunque ellas no son de comida así (se ríe) porque les parece muy poquito o porque son quisquillosas, pero les parecía así como 'wow, qué chévere se siente ser atendida así de divina'. O sea, se les notaba que lo disfrutaban mucho y eso me parecía la verga. No lo hacemos tanto ahora, pero sí era como 'ay comamos helado' [...] o comida así deli, empanadas, yo no sé qué. Y yo ponía a mí mamá también en función de ayudarme. Y a mí me mamá me alcahuetea en todo. Es muy linda, cocina, frita, yo no sé qué¹⁵⁵.

La comida como acto de amor y cuidado hacia lxs otrxs y hacia el espacio común que se comparte –cuidado del cuerpx-territorio– construye un espacio seguro para el aprendizaje y para la gestión de la vida diaria. Desde preparar comidas especiales, como cuenta Daniela, hacer la vaca para cocinar entre varixs, gestionar juntxs el almuerzo, armarle las onces al grupo o montar una olla comunitaria en la cuadra, la comida representa un espacio de encuentro, una acción de cuidado que posibilita la participación y vinculación a distintos espacios y actividades. Cuando se vive del rebusque diario, participar de una actividad que no genera ingresos implica en muchos casos elegir entre esa actividad o la comida del día, la pieza de esa noche. Por eso, asegurar la alimentación y un auxilio de transporte o de vivienda, son acciones que determinan quiénes y en qué condiciones podrán vincularse y permanecer en los procesos.

Visto de esta forma, la pertinencia de que educadorxs y aprendices compartan un mismo espacio de convivencia, una cotidianidad que no está aislada o enmarcada en unos horarios, reglas y espacios determinados, reside en la posibilidad de tomar en cuenta, comprender y ser cercanx a las realidades materiales, sociales y económicas que configuran las vidas de quienes participan de los procesos y actividades. A este respecto, Ana María me hablaba de la dificultad que muchas veces hay para poder poner sobre la mesa esas necesidades, por la vergüenza que se ha inculcado en torno a la pobreza¹⁵⁶. De este modo, las relaciones cercanas y de confianza son fundamentales para poder romper con esas barreras que limitan la participación de las travestis del barrio; “[...] es este sentido de profundidad, cercanía y contacto el que puede contribuir a quebrar las fronteras que nos separan” (Bello Ramírez, 2018a, p. 122).

Esta mirada más holística frente a lo que significa construir un espacio educativo para las travestis se materializa entonces en distintas estrategias pedagógicas que, antes que preocuparse por un resultado, unos tiempos y unas metas, prioriza la construcción de relaciones cercanas y de confianza donde puedan luego construirse experiencias educativas valiosas y transformadoras:

[...] generando estrategias pedagógicas que sean como todo un conjunto que entiende el contexto y la realidad de las chicas. Y cuando hablo de todo un conjunto, es eso: un conjunto de cuidado, de sacarte de la realidad por un momento, de brindarte otro

¹⁵⁵ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

¹⁵⁶ Ana María Medina, comunicación personal, 13 de junio de 2023

espacio, otra sensación y, al mismo tiempo, ir adquiriendo información. Me parece que es una estrategia súper bonita, súper poderosa y súper amorosa, el entender el contexto y preocuparse por todas estas cosas para que realmente la información llegue con amor. Y sea información que la gente tenga disposición para aprender y recordar. Incorporarla de verdad y en un recuerdo lindo que muchas veces motiva¹⁵⁷.

Desde esta perspectiva que plantea Katalina, se podría decir que lo fundamental es la construcción de espacios seguros y en relación con el territorio en el cual tienen lugar, que no sean ajenos a las realidades del barrio y de quienes lo habitan, que tomen en cuenta las razones que presentaba anteriormente para el desinterés o la reticencia y plantee propuestas y estrategias para sobrepasar esas barreras. Al mismo tiempo, se hace necesario identificar actitudes y dinámicas que, aunque comunes en las cotidianidades travestis callejeras, juegan en contra de la construcción de un espacio educativo incluyente, cuidadoso y amoroso:

Además de asegurar que siempre hubiera comida, y bueno, el porro, mmm... Que fuera un espacio seguro, donde uno no sea juzgado por nada, por ser marihuanera, puta, o grilla o ñera o no sé qué. Un espacio donde no pasara eso, donde eso no importara. O también el tema de las inseguridades de muchas no fuera importante, de 'ay, yo soy más bella, yo soy operada, tengo el culo más grande, yo tengo el pelo largo, tú no', ¿sabes? Como porque, eso sí pasa mucho en el trabajo sexual; es una cosa que pasa ¡hmm!, todo el tiempo. Y pues además también esa guerra entre las mujeres, ¿no? Y era como también hacer un espacio donde eso no importara '¿tú culo es muy grande? Ah, muy lindo y todo, pero... ¿sabes?, no vamos a estar aquí pendientes de tu culo'.

Sí, y que no importa si eres femenina, si tienes barba. Y yo creo que eso también fue muy fundamental porque las compañeras ya no estaban pendientes de si tenía los zapatos así o el celular tal, de esas cosas tan triviales. Y así uno podía desplazar la conversación e ir a otro lado más profundo, entonces eso fue muy interesante¹⁵⁸.

A la luz de estas consideraciones, Daniela aborda un tema que no quisiera dejar pasar: la importancia de enseñar a transformar las concepciones binarias, heteronormadas y racistas sobre el cuerpo ideal y el tránsito completo. A fin de cuentas, estos imaginarios reproducen los mandatos de una feminidad cisgénero y hegemónica, generando formas de exclusión y jerarquización de lxs cuerpxs y las identidades. Esta necesidad reitera la profundidad de las raíces del pensamiento patriarcal, del cuál no escapan ni si quiera quienes construyen sus identidades en contra de la heteronorma.

Este fenómeno se entrecruza, además, con las imposiciones que desde el trabajo sexual recaen sobre las travestis y que refuerzan las ideas hegemónicas sobre *el cuerpo femenino deseable*, el que más clientes atrae, el que puede hacer más plata. Desde esta perspectiva, las pedagogías

¹⁵⁷ (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

¹⁵⁸ (Daniela Maldonado, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

que allí se gestan tienen también como objetivo cuestionar esos imaginarios tan fuertemente arraigados entre las maricas del barrio y proponer otras formas de interactuar entre travestis que permitan construir colectivamente más allá de algunas reglas y dinámicas de la calle y el puteo. Como plantea Alanis Bello al reflexionar sobre la posibilidad de pensarse las pedagogías trans:

La insistencia en la construcción de un acto pedagógico íntimo nace de la necesidad de derrumbar estereotipos y crear condiciones para que los cuerpos se acerquen, reconozcan su entrelazamiento, sus pasiones, su vida cotidiana, sus luces y sombras, su humanidad (Bello Ramírez, 2018a, p. 121).

6.5 Cómo se enseña

Tomando en cuenta las consideraciones sobre las relaciones entre quienes enseñan y quienes aprenden, así como las características de un espacio vinculante para las travestis, vale la pena preguntarse cómo se desarrollan los procesos educativos que, más allá de la educación informal que surge en medio de la cotidianidad, proponen unos objetivos y unas formas o metodologías para alcanzarlos. A este respecto, me interesa comprender cómo se piensan un proceso educativo comunitario, cuáles lenguajes y *formas de hacer* priorizan, cómo se organiza el proceso y quienes participan de él, cuáles son los roles de quien educa y de quien aprende:

Un reto grande ha sido la metodología de la enseñanza. Yo no era docente ni tutor ni nada, pero ahora sí me entiendo a mí mismo como profesor. La metodología no es igual en el Olimpo que en otro lugar. Una cosa primordial fue una enseñanza práctica, en otros lugares te dan una cátedra y saberes teóricos. En el Olimpo se enseña desde lo práctico: desarmar una prenda para aprender a hacer un molde, conocer la máquina usándola, etc. La charla y la 'cátedra' no se queda. Van de una a aprender¹⁵⁹.

El proceso por el cual Sebastián se ha ido construyendo como profesor ha ido de la mano con la construcción del proceso educativo. Tal como abordamos al inicio de este capítulo, El Olimpo nace como un espacio colaborativo en torno a la comunión de diversas personas con un deseo fundamental por enseñar a partir de un proyecto creativo. Su abordaje desde una educación práctica ha permitido generar un mayor interés en quienes están aprendiendo, pues ven los frutos del tiempo invertido prontamente y logran desconectarse del ruido y ajetreo de la calle por medio de actividades manuales que les permiten explorar otras capacidades. Al mismo tiempo, esta forma *diferente* de aproximarse a la enseñanza logra su objetivo de interesar a las travestis, al distanciarse de las formas más tradicionales en las que se imparten los conocimientos teóricos, donde se requiere de una disposición corporal entrenada y encausada para prestar atención en silencio y *bien sentadx*s, listxs para tomar apuntes y

¹⁵⁹ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

responder preguntas. Por último, la posibilidad cercana de traducir este aprendizaje en una forma de generar ingresos, es un factor que también interesa a las travestis y ayuda a mejorar las condiciones para su permanencia.

No obstante, priorizar un abordaje práctico por encima de uno teórico no significa eliminar los conocimientos teóricos o más abstractos que configuran también el proceso de aprendizaje, sino plantear una forma diferente de abordarlos y cuestionar el lugar protagónico que generalmente se les otorga:

Es un espacio que además de formar en un oficio permite acercarse de manera más integral al medio de la moda, por ejemplo. Vemos desfiles, cosas que nos inspiren. Nos pensamos como personas siempre en transformación, un mundo dinámico que siempre va cambiando¹⁶⁰.

El dinamismo que nombra Sebastián resuena con el ajetreo y movimiento constante de las calles del Santafé y de las vidas de quienes lo habitan. De esta forma, la participación de lxs estudiantes no se ve signada por la homogeneización, ni por la estandarización de procesos, pues tienen la posibilidad de trabajar libremente sobre las prendas, *no quitarle su esencia del diseño, no es ‘vamos a hacer esto y tiene que ser así’*. No, *lo chévere es que la gente ponga su toque, sea personalizado por las personas que lo diseñan¹⁶¹*. Estas formas más flexibles de concebir la educación promueven la autonomía de las personas y, con ello, abren posibilidades para el crecimiento personal:

[...] también creo que se brinda la libertad de cómo quieres tú recibir esa información. Como que no te dan la información bajo una estructura o bajo una línea, sino que es como una información demasiado versátil que las chicas la pueden asumir desde diferentes perspectivas; como mejor se acomoden a recibir la información. Porque la información viene desde diferentes lados, puede ser desde el dialogo o desde el hacer¹⁶².

Un lugar flexible y dinámico, donde no haya una estructura pre-diseñada para lxs estudiantes en general, sino que permita a las personas proponer también las formas en las que se siente más cómodx aprendiendo, cuáles son los aspectos que lx motivan e interesan, y sobre eso construir la experiencia educativa en conjunto con quien asume el rol de enseñar y acompañar.

Esto se expresa también en los requisitos para vincularse o hacer parte de un proceso. Tanto en la Red como en El Olimpo, las personas pueden participar de los espacios sin que ello represente obligatoriedad o aceptación de políticas rígidas, discriminatorias, excluyentes o punitivas. Estas experiencias se conciben como parte de una educación de tránsito libre, un

¹⁶⁰ (Ibíd.)

¹⁶¹ Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022

¹⁶² (Katalina Ángel Ortiz, comunicación personal, 05 de septiembre de 2023)

espacio que se transforma en torno a las dinámicas particulares de cada persona. De este modo, El Olimpo, por ejemplo, se ha pensado como un proceso formativo donde el éxito, en palabras de sus fundadorxs, se mide en la capacidad que tienen para motivar a las personas a ser y pertenecer, donde lx nuevx estudiante es capaz de reconocerse a sí mismx, y sus habilidades, explorarlas y sumergirse en procesos creativos que despierten su interés y compromiso, como comenta Sebastián:

Lo más valioso es que la gente quede motivada, si uno es buen profesor la gente aprende y se motiva. Cuando la gente se motiva a hacer las cosas, eso es algo bueno. Acá no es la cantidad de gente, sino esas personas que se logran vincular comprometidas: comprometidas con el diseño, con el espacio, con el tiempo de nosotres, con todo realmente¹⁶³.

Por supuesto que, en este caso, aquella flexibilidad no significa desorganización; el reconocimiento de las acciones y procesos de la Red y de El Olimpo, se debe en parte a la organización entorno a sus proyectos, los cuales giran en virtud de una serie de objetivos que vinculan maestrxs y estudiantxs, y se decide colectivamente los modos y tiempos de trabajo:

es necesario poner metas: fechas de entrega, fechas de desfiles, de marchas. Poner metas para terminar productos/procesos y empezar con otros. Si no hay meta, no se avanza. Esto ayuda a aprender a manejar los tiempos¹⁶⁴.

Es a partir de dichos objetivos que nace una formación práctica, que logra conectar con las personas y propicia la aparición de un sentido de pertenencia y compromiso con lo que se hace, y con lo que se quiere conseguir colectivamente: un espacio que funciona en razón de lo singular, pero siempre en relación con lo colectivo. El modelo de educación que proponen la Red y El Olimpo no responde a una formación para el trabajo o de preparación para la vida laboral, es una educación integral, para la vida y la creatividad, y su éxito radica en la capacidad que tiene para, a través de la motivación y consideración de las condiciones de vida de sus participantes, vincular con un fuerte compromiso y sentido de pertenencia a la personas.

La posibilidad de *conectar*, de generar un sentido de pertenencia con el espacio y con el proceso se relaciona también con las formas y los lenguajes que se priorizan en estas experiencias educativas. El arte es el punto de partida, el medio y el lenguaje que da vida tanto a los procesos de El Olimpo como a los de la Red Comunitaria Trans.

La potencia pedagógica del arte puede ser leída desde distintos puntos. En primer lugar, plantea la posibilidad de trascender las barreras de la lecto-escritura y proponer otros lenguajes posibles para construir y apropiarse conocimientos y saberes; esto amplía el público que puede participar de estos procesos y el papel que pueden jugar dentro de ellos. En este orden de ideas, promueve entonces la creatividad propia y el autodescubrimiento, pues permite construir desde otras

¹⁶³ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

¹⁶⁴ (Ibíd.)

miradas. Al no proponer una forma determinada del pensar, los lenguajes artísticos abren un mundo de posibilidades para proponer nuevas y disruptivas aproximaciones a un tema; lo que he llamado en esta investigación *la mirada travesti* sobre la realidad. Así, al desmarcarse de los lenguajes y cánones de pensamiento en los que sus cuerpos e identidades son caracterizadas como absurdas o imposibles, el arte permite explorar el propio proceso de construcción identitaria y resignificar las experiencias de vida marcadas por estos discursos: crear una obra de arte como se crea un cuerpo, crear un cuerpo como se crea una obra de arte.

Por otra parte, los lenguajes artísticos privilegian las emociones y su exploración como punto de partida para la creación. En ese sentido, es también una herramienta sanadora, como analizaba Katalina en el capítulo *Cárcel*. Permite acercarse desde las emociones y no solo desde la racionalidad a las personas que participan del proceso, pero también a quienes lo reciben como espectadorxs. Con ello, logra cuestionar las emociones y concepciones que se encuentran en la base de la indiferencia que normaliza la transfobia.

A través del arte se han reapropiado mensajes y discursos, como el de los DDHH, brindándoles esa dimensión humana de las que muchas veces carecen las expresiones y configuraciones del pensamiento político:

Y el arte nos permite –a través de un performance, no sé, de la escultura–, abordar las cosas y que les lleguen a las personas y que las personas se sientan conectadas con eso. Y también, siento que es maravilloso en el sentido de que también es algo histórico, porque la Red pues, ha hecho un aporte muy valioso al arte en Colombia, no solo al arte trans o lo queer, sino en general. Pues, que no es visto así ni es valorado así, pero pues... O sea, estamos en el Museo Nacional, ¿no? Hemos estado en muchos museos y eso me parece maravilloso.

[...] A mí eso me parece del putas, tomarnos y llegar a muchos espacios de arte, muchos espacios artísticos. Cruzar el océano con eso también, pues nos ha llevado a muchos lugares¹⁶⁵.

Como plantea Daniela, el arte representa la posibilidad de crear, comunicar y proponer con la libertad que históricamente le ha sido negada a las persona trans*. Esta potencia para la autodeterminación, en un mundo que ha negado sistemáticamente sus identidades, es una herramienta de libertad y liberación. Su capacidad para cruzar fronteras, literales y figurativas, ha demostrado ser más transformadora que muchas otras estrategias de incidencia política e inclusión. El lugar que ocupa en nuestras sociedades permite, además, que su pertinencia y circulación no acabe cuando se cambia el tema de conversación y la opinión pública prioriza otras realidades. El arte, aunque siempre situado en su época y su espacio, no pierde sentido con el paso del tiempo y se configura en un registro, un archivo travesti para la educación política y el cultivo de la memoria.

¹⁶⁵ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

A su vez, el arte ha representado la posibilidad de extender los conocimientos y enseñanzas travestis-callejeros a otros espacios, llevando la labor de estxs educadorxs comunitarixs a diferentes escenarios como salas de cine, festivales, exposiciones fotográficas, museos y universidades. A partir de retratar problemáticas y realidades y generar espacios para tomar conciencia, conversar y complejizar las miradas que recaen sobre las vidas trans*, quienes participan de estos procesos han jugado el papel de profesorxs/educadorxs. Esto ha permitido tender puentes y relaciones de articulación con universidades como la Universidad de Los Andes, llevando grupos de estudiantes a conocer el Santafé, los procesos del barrio y proponer acciones que puedan adelantar como parte de sus trabajos en algunas materias; o con la Universidad del Rosario, con quienes se ha generado una articulación para expandir el proceso de *Cuerpos en prisión, mentes en acción* a otros centros penitenciarios del país a los que el programa no tiene los recursos para llegar.

6.6 ¿Cómo sería una escuela comunitaria trans?

Que tengan un espacio de reflexión, de encuentro, de formarse para defender también nuestros derechos. Y que se formen en Derechos Humanos y lo repitan y lo repitan y se defiendan. Porque, si no lo hacemos nosotras, ¿quién más lo va a hacer? ¿quién más? Si a mi Yoko no me lo dice, no me llama, no me insiste y me busca, ¿quién más lo va a hacer? ¿quién más se le mide a hacer eso? ¿a quién le importa? Entonces pues nos toca ponernos en esa tarea también: formarnos para salvarnos la vida. Y por eso, yo agradezco al universo tener seres tan poderosos, esa escuela comunitaria que es la Red. Yo le agradezco a dios y al universo por esta familia tan grande. Bueno, y lo que vamos a seguir formando, porque muchas personas se han empoderado a través de solo ver el trabajo de la Red, de escuchar la cháchara. Y es eso lo que queremos, sembrar esa semilla.

(Alexandra Colmenares, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Como comentaba en la introducción de este capítulo, esta investigación transcurre en medio de un sueño por fortalecer los procesos de educación comunitaria que venían dándose en el barrio entre travestis desde hacía varios años. En el proceso, durante los tres años que transcurrieron entre la formulación del proyecto y la versión final de este documento, se fueron transformando el objetivo y las comprensiones con las cuales me embarqué en esta investigación. Debo reconocer que, cuando recién iniciamos, yo veía el fortalecimiento de la escuela comunitaria desde la consolidación de unas clases ofertadas, unos horarios fijos, profesorxs previamente designadxs, un registro y unos objetivos a cumplir. Y es que para pensarnos la escuela y el territorio donde ella se desarrolla, lo más común es imaginarnos el aula, el edificio, los pupitres, el tablero con lx profesorx. Sin embargo, el recorrido que he intentado esbozar aquí, me llevó a soltar esas ideas para comprender que los procesos de educación comunitaria trans* en el barrio Santafé ya tienen unxs cuerpxs-territorios donde se desarrollan, y que romper su relación

estrecha con ellxs por medio de la imposición de una estructura escolarizada tradicional podría muy bien acabar con el componente comunitario y travesti de ese proyecto educativo.

Esta investigación transcurre en medio del encierro por la pandemia, el desplazamiento por la discriminación y la dificultad de conseguir un nuevo espacio para volver a arraigar las raíces de esx cuerpx-territorio en movimiento. En este sentido, nos centramos junto con el equipo de trabajo en recordar y conocer las experiencias educativas de las chicas del Santafé, sus sueños y proyectos a este respecto, y reflexionar con lxs educadorxs del barrio sobre los puntos clave para fortalecer y potenciar esta escuela comunitaria. Así como he intentado exponer a lo largo de este capítulo, la pregunta por el territorio sigue igual de vigente que siempre, pues el desplazamiento de las travestis trabajadoras sexuales del barrio no afecta únicamente a la Red, sino también a todas las trabajadoras sexuales del sector que han visto su relación con el territorio transformarse. En algunos casos, a partir de los desalojos y demoliciones para la ampliación de la avenida Caracas contemplada en el Plan de Ordenamiento Territorial, así como por la presencia de nuevos grupos criminales dedicados a la explotación sexual, la trata de personas, la extorsión, el secuestro, entre otros, y cuyas dinámicas de control territorial han afectado desproporcionadamente a las travestis del barrio causando el aumento de los asesinatos e intento de asesinatos, las vacunas, las amenazas, insultos, amedrentamientos, entre otras formas de violencia hacia ellas.

Frente a este panorama, encontrar herramientas o estrategias para fortalecer los procesos de educación comunitaria implica también fortalecer la relación con el territorio que permitan continuar la tarea que Fantasy comenta: *formarnos para salvarnos la vida*.

En este recorrido, se ha hecho evidente también, que la escuela comunitaria *ya existe*; así como comenta Fantasy, es una forma de entender y leer las acciones y misiones de la Red Comunitaria Trans. En ese orden de ideas, en este último apartado me propongo recoger algunos de esos pilares que identificamos y los contrasto con el relato ficcionado fruto del taller de creación colectiva para soñarnos la escuela comunitaria trans; esto con el objetivo de aportar al fortalecimiento de los procesos de educación comunitaria que se construyen en red entre varias iniciativas de ese cuerpx-territorio travesti que aquí hemos dibujado.

La flexibilidad:

El primero de estos pilares responde a un elemento que ya he tocado en este capítulo: la flexibilidad de los procesos. Como bien lo ilustran los casos aquí analizados, la flexibilidad en las condiciones para vincularse y participar de un proceso –así como las metodologías, recursos y herramientas de aprendizaje– ha sido de suma importancia a la hora de mantener a las personas interesadas y comprometidas. Esto, más allá de una preferencia personal o cultural, habla de los tiempos de lo comunitario, que responden a unas dinámicas propias del barrio, del ejercicio del trabajo sexual, del rebusque y de los liderazgos sociales:

[...] como que es muy difícil a veces esa rigurosidad porque el proceso toma otra forma, por como es construido, como esas bases que tiene, y luego deja a mucha gente por fuera si funciona como muy riguroso. Pero también, si es algo como muy suelto ahí, como una veleta, pues se la lleva cualquier cosa¹⁶⁶.

Este punto medio entre la rigurosidad y los tiempos de lo cotidiano configura los espacios comunitarios del Santafé y abre la posibilidad para que los procesos organizados de educación hagan parte del día a día del barrio y sus habitantes. A su vez, esta flexibilidad reconoce la educación informal que surge orgánicamente en medio de las relaciones y espacios, y busca promover los lugares de encuentro no-reglamentado donde puedan proliferar. Como rescata Javier Sáenz sobre los planteamientos de Illich:

[Una] gran ilusión sobre la cual descansa el sistema escolar es que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza [...]. Pero la mayoría de la gente adquiere la mayor parte de su conocimiento por fuera de la escuela [...]. La mayoría del aprendizaje ocurre de manera casual y aún la mayoría del aprendizaje intencional no es el resultado de la instrucción programada (Illich, 1972, como se citó en Sáenz Obregón et al., 2021, p.28).

Frente a este punto, fortalecer la escuela comunitaria y sus procesos no debe ser sinónimo de escolarizarla. Potenciar los procesos comunitarios es contar con un territorio seguro, abierto y disponible que permita la regularidad de los encuentros, el surgimiento de proyectos e ideas. En otras palabras, es potenciar y ampliar lxs cuerpax-territorios en los que surgen y se desarrollan.

Aunque estos procesos y proyectos cuenten con una estructura, unos objetivos y unas metas, no quiere decir que deban llevarse a cabo de manera escolarizada o replicando el modelo de la pedagogía clásica¹⁶⁷, caracterizadas por unas reglas pre-establecidas –y no construidas en comunidad–, una asimetría entre lxs maestrxs y lxs alumnx, unos contenidos, formas y objetivos previamente definidos. En resumen, espacios, reglas y dinámicas que no están abiertas a la construcción colectiva y la discusión, que se centran en asegurar los ritmos progresivos y rigurosos de los que habla Daniela, y una división tajante entre lo que se enseña la escuela y lo que se vive en el barrio. En este sentido, la flexibilidad responde a una cercanía casi-simbiótica entre la escuela comunitaria y lxs cuerpax-territorio que le da vida.

Pedagogías y epistemologías propias:

La escuela comunitaria trans comparte, pone en práctica y reivindica los saberes y epistemologías travestis. Con esto, propicia la creación de saberes y miradas disruptivas que

¹⁶⁶ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

¹⁶⁷ Javier Sáenz analiza los elementos que históricamente han caracterizado la pedagogía clásica y que pueden ayudar a medir los grados de pedagogización-despedagogización de las *prácticas formativas extraescolares* (Sáenz Obregón et al., 2021, p. 46).

configuran una nueva forma de concebir la educación. Retoma las luchas y resistencias de las personas trans*, maricas y queer, así como las estrategias de cuidado y construcción de familia, como el piso sobre el cual enmarcar los procesos educativos que propicia. Como elabora Alanis Bell, esto lo logra “a través del reconocimiento de la experiencia trans como una perspectiva de conocimiento que pone en crisis a la escuela [...]”.

En consecuencia, la escuela comunitaria trans quiere hacer frente y ayudar a sanar la herida de una escuela y un sistema educativo que violenta y expulsa a las persona trans*. No busca replicar sus conocimientos ni estructuras, pues lxs educadorxs comunitarixs del barrio consideran necesario continuar exigiendo al sistema educativo la transformación de sus espacios y políticas para asegurar la participación y permanencia de las personas trans*. Para impulsar esta exigencia, han venido propiciando alianzas que permitan a las maricas terminar el bachillerato o la primaria –como ocurre con el CAIDSG– a acceder a cupos universitarios y contar con apoyos económicos para estudiar una carrera. De este modo, los procesos de educación comunitaria no han buscado replicar las formas ni estructuras de la educación formal, pero *para travestis*, pues aseguran que no se trata de crear un espacio de educación diferenciada que perpetúe la exclusión y la segregación, aunque sí de promover las condiciones para que quienes fueron expulsadxs del sistema educativo puedan acceder a él, si así lo desean.

En este sentido, sus procesos internos reivindican y hacen accesibles los *saberes para la vida travesti*. Están enfocados en potenciar saberes *otros*, formas *otras* en las que se organiza el conocimiento, y en las que se aprende (metodologías, técnicas modos de evaluación, metas, objetivos, etc.). Además, considera fundamental que quienes participen del proceso, sin importar su rol dentro de él, tengan voz y voto en la definición de estos puntos, que podrán ir cambiando a medida que el proceso lo requiera.

A su vez, promueve una pedagogía centrada en las emociones y en el cuerpx, en las relaciones con otrxs y lo que puede surgir de ellas. Privilegia así los saberes situados y la educación desde la experiencia; permite que los espacios educativos impacten sus vidas de manera integral, que sean lugares para exteriorizar las emociones y sanar las heridas. Sus prácticas pedagógicas se construyen desde las carencias de sus experiencias educativas en el colegio que, retomando el concepto de Dewey, pueden ser entendidas como *antieducativas* en tanto

debilitarían la sensibilidad, dispersarían las fuerzas y disociarían al sujeto. Por su parte, las educativas incitarían la curiosidad, fortalecerían la iniciativa y configurarían deseos y propósitos intensos, que harían posible abordar exitosamente los obstáculos propios de cualquier experiencia (Illich, 1972, como se citó en Sáenz Obregón et al., 2021, p. 55).

Este punto dialoga también con el sistema educativo, donde rara vez las emociones tienen un lugar dentro del aula, y, en muchos casos, son abordadas desde una mirada médica o terapéutica que busca brindar herramientas para contener y gestionar las emociones en el aula, para ser

abordadas en otros espacios. Así, las propuestas de transformación que los procesos de educación comunitaria travesti del Santafé hacen al sistema educativo no recaen únicamente en aquellas que asegurarían la participación y permanencia de las personas trans*, sino también, aquellas que permiten abordar integral y holísticamente la diversidad humana, permitiendo el crecimiento personal y colectivo de quienes participan de dicho espacio. A diferencia de la enseñanza de las emociones que analizaba en el capítulo *Colegio*, donde –nunca de manera directa– se enseñan las emociones como modos de jerarquizar y segregar ciertos cuerpos y ciertas existencias, la educación centrada en las emociones promovería una exploración de estas desde el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida.

En consecuencia, en una escuela comunitaria trans las prácticas pedagógicas que imaginamos parten de las acciones de cuidado de las *madres mentoras* y *compañeras consejeras* que ven en la construcción de comunidad un requisito para el aprendizaje. Estas posturas resuenan con las propuestas de Alanis Bello al imaginar una pedagogía trans:

[...] la pedagogía trans concibe el amor y el afecto como elementos constitutivos de su quehacer educativo. Las personas trans sobrevivimos a la violencia diaria gracias al afecto que se genera dentro de nuestras comunidades, nuestras familias sociales y redes de apoyo. Ante la injuria, el matoneo y la exclusión, la transpedagogía aboga por espacios de duelo y de acompañamiento para sobrevivir, unir a la comunidad, reelaborar los lazos de afinidad, entretejer relaciones de sostén mutuo (Bello Ramírez, 2018a, p. 125).

Desde este punto de vista, la escuela comunitaria trans se piensa como parte integral de la comunidad a la que pertenece, y comprende como su misión fortalecer esta comunidad, ayudando a construir estrategias y modos que transforman las realidades que la debilitan. Por eso, puede ser entendida como disruptiva o transgresora, en tanto confronta los presupuestos de un sistema educativo que históricamente se ha negado a reconocer como valiosas y relevantes las experiencias de vida de lxs sujetxs, y los conocimientos intergeneracionales derivados de estas. Dicho de otro modo, la escuela comunitaria trans propicia el surgimiento de epistemologías propias, conocimientos situados y pedagogías encarnadas, y reitera su valor sin necesidad de estar respaldadas por conocimientos académicos, como analiza Juli:

Yo creo que lo que la red ha hecho un poco es voltear la pirámide de conocimiento. Porque nos han dicho y nos han inculcado que el conocimiento, y para ser formadoras, teníamos que tener una formación de la academia tradicional. Y lo que la red le ha luchado, desde las fundadoras, es voltear eso y decir como conocimiento también se ha construido desde las márgenes, de la exclusión, desde los procesos comunitarios, desde los procesos colectivos.

[...] Y creo que el conocimiento de nosotras, las personas trans, o acá desde la Red, ha ido muy cercano de nuestros sentimientos. Por eso hablamos, por ejemplo, de la furia,

la rabia. Este es un sentimiento que, por todo lo que vivimos diariamente pues, ha estado siempre, pero que también es un sentimiento movilizador para convertirnos en formadoras de nuestras pares. y por eso creo que hay una conexión fuerte entre lo que sentimos de verdad desde las vísceras y las entrañas, y el conocimiento que estamos generando entre nosotras mismas¹⁶⁸.

En resumidas cuentas, esta escuela comunitaria le apuesta a una educación que reconozca a todxs como sujetos de conocimiento, y no como solo como objetos; ubicando la labor de lx maestrx en brindar herramientas y promover ambientes donde los roles de maestrxs y alumnxs se disuelvan para dar vida a una educación travesti como amalgama de pensares y sentires *otros* en constante diálogo y transformación.

Una educación para la vida travesti:

Uno de los grandes retos que enfrenta esta escuela comunitaria en su rol transformador es la necesidad de romper con los círculos de pobreza que caracterizan las vidas de quienes la conforman. Si bien es evidente que no puede asumir esta tarea titánica por sí sola, sí puede encaminar sus procesos formativos hacia la conformación de emprendimientos y proyectos productivos que, a su vez, permitan la vinculación activa y comprometida de las personas. Un excelente ejemplo es El Olimpo, que se ha ido fortaleciendo con los años para cumplir con este objetivo:

Yo quiero agregar una cosa muy linda que he visto trabajando acá y es la evolución del proceso. Por ejemplo, lo que ha pasado en los últimos 3 meses –y eso que llevamos acá 4, 5 años–. Hace 3 meses me di cuenta y dije ‘oiga, qué chimba enseñar cosas, pero para replicarlo y hacer emprendimientos’.

Qué chimba desde el diseño decir ‘quiero hacer esta tula para vender 100’ o ‘quiero sembrar estas matas así divinas para irme a la ciclovía en la 116 a venderlas’. ¿Sí? eso me parece que es súper importante y es lo que realmente somos nosotras: el rebusque, el rebusque. Muchos talleres y muchas cosas invierten mucho dinero y no queda nada. Nada, nada, nada. Ni siquiera aprendieron, ni siquiera pararon bolas, nada. Qué chimba dictar talleres, qué chimba enseñar cosas que le queden a la gente, y que digan ‘oiga, me enseñaron esto entonces me voy a poner a hacer esto. Quiero conseguirme una máquina para hacer esto’¹⁶⁹.

El enfoque educativo que propone Sebastián ha resonado bastante con las chicas del Santafé. Su pertinencia se ha tornado innegable frente a la dificultad para suplir las necesidades básicas. Durante la pandemia, cuando las calles del barrio estuvieron acordonadas y vigiladas por la Policía que perseguía a trabajadoras sexuales y sus clientes con la excusa de proteger la salud

¹⁶⁸ (Juli Salamanca, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

¹⁶⁹ (Sebastián Reyes, comunicación personal, 13 de mayo de 2022)

del pueblo colombiano, se hizo aún más evidente la fragilidad económica y material en la que se encuentran la gran mayoría de las travestis del Santafé. Para hacer frente a esta situación, y ante la ausencia de una respuesta institucional, la Red Comunitaria Trans asumió la gestión masiva de mercados y auxilios de vivienda para cientos de trabajadoras sexuales a lo largo y ancho del país. Sin embargo, para nadie es un secreto que esta medida de asistencia en emergencia no es sostenible a largo plazo, lo cual ha puesto en la mira de ambos procesos, tanto la Red como de El Olimpo, la necesidad latente de enfocar los espacios educativos en formar proyectos productivos para la gestión colectiva de las necesidades cotidianas:

No sé, enseñar diferentes oficios y diferentes técnicas que se puedan volver como una escuela un trans, pero una escuela de oficios. Que sea una cosa que realmente quede una labor, un arte. Si una el día de mañana se partió una pierna y no puede putiar ‘oiga, pues me voy a poner a hacer manilla’, ‘me voy a poner a fundir plata, hacer aretes, filigrana’. O, por ejemplo, lo que hicimos con las matas, con las orquídeas, de hacer eso en fibra de coco. Marica, yo le vendí a una vieja cada una en 120. Comprar las orquídeas y armarlas en fibra de coco es algo súper bonito¹⁷⁰.

Esta propuesta se junta con la preparación para la vejez de la que hablaba Katherine, y que se articula con las demás acciones comunitarias que he analizado en esta investigación. De eso dan cuenta los proyectos que han surgido en estos espacios, como D’Loca, una marca de jabones que Katalina y Nataly están construyendo con otras mujeres trans*. Este proyecto productivo enfocado en travestis adultas mayores busca generar ingresos que permitan vivir una vejez digna y retirarse del ejercicio del trabajo sexual.

A su vez, con el objetivo de ayudar a romper con los círculos de pobreza, se plantea la necesidad de recibir formación financiera y administrativa –tanto para la vida personal, como para un mejor manejo de los recursos de proyectos y procesos–. Del mismo modo, es fundamental generar espacios de reflexión colectiva en torno a las causas y consecuencias de estos círculos de pobreza. En palabras de Daniela,

[...]que la Red en general fuera más consciente de la pobreza y todo lo que significa la pobreza. Porque uno habla de Derechos Humanos, no sé qué, tatatá. Pero la base es la pobreza. Muchos de los problemas parten del círculo de pobreza en el que siempre estoy y nunca salgo. Como traerlo más consciente. Y también entendernos pobres, no como algo de victimización, sino de principio de realidad, y por qué es necesario toda la lucha y todo lo que hay que construir para romper esos círculos de pobreza. Porque si rompes los círculos de pobreza, emocional, mentalmente, laboralmente, de muchas formas vas a tener un panorama muy distinto. Eso te pone en un lugar diferente, te puedes pensar distinta, pensar en un futuro, construir un presente distinto¹⁷¹.

¹⁷⁰ (Ibíd.)

¹⁷¹ (Daniela Maldonado Salamanca, comunicación personal, 05 de agosto de 2023)

Estos elementos que Daniela pone sobre la mesa se encuentran con la formación política que surge del reconocimiento de las realidades que se habitan y los factores que las constituyen. Así como la educación en torno a las luchas travestis y la reivindicación y defensa de las identidades trans*, una educación anticapitalista se hace también necesaria para aportar en la consecución de herramientas para leer la realidad y poder así organizarse para transformarla.

Estos tres pilares, aunque no serán los únicos elementos a tener en cuenta para potenciar una escuela comunitaria trans, recogen las principales consideraciones que discutimos en los distintos encuentros, grupos focales y entrevistas con lxs educadorxs comunitarixs que participaron en esta investigación. No son grandes descubrimientos o ideas nuevas para ellxs, son la reiteración de los elementos que, a lo largo de los años, han estado en la base de las acciones de resistencia y (re)existencia de las travestis que habitan el barrio Santafé.

Sin embargo, estas ideas, de tomarse el mundo por seguro lo cambiarían. Irreconocible quedaría, me gusta pensar. Son el esbozo de los paisajes que nos soñamos; sugerencias para quien desee transformar poco a poco este mundo; invitaciones para quien esté buscando un lugar para crecer, aportar y pertenecer desde el reconocimiento y la celebración de las existencias marginales, olvidadas y negadas.

6.7 ¿Cómo nos soñamos la escuela comunitaria trans?

Este escrito creativo es el fruto del taller de creación colectiva para soñarnos la escuela comunitaria trans. No queriendo limitar nuestra imaginación desde las ideas que se pueda tener sobre el colegio y sobre las instituciones educativas, decidimos imaginarla como un personaje, una compañera más que tiene gustos, emociones, deseos y miedos. Aquí nos soñamos lo que ve, lo que oye, lo que le gusta y sabe hacer:

Al principio era un manojo de nervios. Después de años –incluso décadas– de haber sido discriminada y expulsada del sistema educativo, se encontraba reconciliándose con los espacios educativos. Esta vez, el panorama era bastante distinto. También se sentía emocionada por compartir y enseñar a otras.

Su ilusión más grande era imaginarse las risas e historias que escucharía todos los días, las relaciones de compañerismo y amistad que vería crecer y florecer; lo sueños que se gestarían con ella, tanto individuales como colectivos.

Cuando recién empezó a conocer el barrio e interactuar con sus habitantes, todxs se deslumbraban por los colores y las flores que le gusta vestir. Amante de los parques, las plantas y los animales, encuentra siempre formas de llevarlos consigo donde sea que vaya. Aunque pasa la mayoría de su tiempo en el Santafé, le encanta ir con sus compañeras a recorrer otras partes de la ciudad, cambiar de ambiente y tener otra disposición para aprender. Para ella, salir del barrio es una forma de ampliar sus horizontes y los de las que

la acompañan, es una estrategia pedagógica que ha resultado bastante exitosa y atractiva para quienes han participado de ella. Tanto así, que una o dos veces al año se esfuerza por organizar una salida fuera de Bogotá. En estos viajes, aprovechan para descansar, adquirir nuevos conocimientos, fortalecer los lazos que las unen y tomar distancia de las realidades cotidianas para analizarlas en conjunto, poder reflexionar con más perspectiva.

Al haber nacido en el Santafé, entiende de primera mano las necesidades de las chicas que la rodean, pues no es ajena a las realidades que configuran el barrio. Con esto en mente, se considera relajada y comprensiva, sabe que no todxs venimos con las mismas ideas y perspectivas sobre el mundo, y ve en esa diversidad un gran tesoro que hay que cuidar. Para esto, reitera la importancia de las relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y la empatía, que se manifiestan cuidando y fortaleciendo la comunidad.

Todos los días, desde bien temprano en la mañana, se alista para recibir a lxs compañerxs que le ayudan a tener el espacio deslumbrante para las clases, reuniones y talleres que verá a lo largo del día. Se siente orgullosa de lo que ha podido presenciar: chicxs trans de todas las edades y procedencias graduándose, proponiendo procesos educativos y consiguiendo trabajos en diferentes áreas de conocimiento.*

A media mañana y media tarde, cuando todo el mundo está ocupado, ella se entretiene cuidando a los perritos que varias han traído, mientras salen de sus clases y responsabilidades. Su parte favorita de la semana es cuando todxs se reúnen para salir al barrio y hacer actividades con el resto de sus habitantes: trabajan con niñxs, con madres y con personas migrantes, con habitantes de calle y adultos mayores. Luego de esas jornadas, siempre quedan todas agotadas, pero se siente en el ambiente la satisfacción y la alegría por la misión cumplida.

Le encantan los olores frutales, sueña con tener una huerta donde puedan cultivar distintos alimentos y especias. Aunque es amante de las plantas y aromas del jardín, sus olores favoritos saldrán siempre de la cocina. Ya sea temprano en la mañana, a medio día o en la tarde, no puede nunca resistirse a los aromas que anticipan las distintas preparaciones de sus compañerxs. Luego, se sientan todas juntas, se fuman un porro, conversan y comparten la comida. No podría imaginarse una mejor forma de pasar sus días.

Se considera una soñadora. Si por ella fuera el mundo sería muy distinto de lo que actualmente es. Sueña con oportunidades laborales para sus amigxs y compañerxs, verlas creciendo en sus proyectos personales, alcanzando estabilidad económica y poniéndola en función de ayudar a otras. Sueña también un mundo distinto, donde no haya más personas trans expulsadas de las familias y el colegio; un mundo donde lleguen a ella desde la curiosidad y no sólo desde la necesidad y la carencia. Sueña con ayudar a todas las personas que a ella se acerquen y darles herramientas para crecer individual y colectivamente.*

Como parte de la Red Comunitaria Trans, piensa sus acciones siempre en red, aliándose con otrxs que puedan brindar a sus compañerxs oportunidades que ella no podría, como acceder a educación formal, encontrar una beca, un cupo y unos medios materiales para poder cursar una carrera universitaria, hacer un técnico o terminar el bachillerato o la primaria. También es amiga cercana de El Olimpo, El Castillo y La Casa de lxs Locxs; con ellxs organiza circuitos educativos, une fuerzas para ampliar la oferta, los cupos y lxs profes disponibles para las actividades que realizan conjuntamente.

Aunque la relación que establece con sus compañerxs no es perecedera y puede extenderse por toda una vida, entiende que los ciclos y procesos acaban. Orgullosa de lo logrado, se asegura de entregar diplomas, certificados y reconocimientos a quienes construyeron con ella, que sirvan para contarle al mundo lo que juntxs han alcanzado. En otros casos, como fruto de los procesos de educativos se han creado negocios y emprendimientos. Quienes los lideran regresan a visitarla y a compartir los conocimientos adquiridos en esos nuevos proyectos.

Por encima de los conocimientos que ella tiene desde que nació, sus grandes talentos son los de las personas que han caminado con ella, a quienes ha acompañado y de quienes aprende todos los días sobre distintos temas: diseño, moda, cocina, fotografía, baile, salud y medicina, confección, Derechos Humanos, escritura, idiomas y teatro.

Así nos imaginamos una escuela comunitaria trans.

6.8 Ideas de cierre

En este último capítulo, quise acercarme a los procesos de educación comunitaria travesti que han gestado El Olimpo y la Red Comunitaria Trans en el barrio Santafé para dar cuenta de la relación que estos procesos guardan con el territorio en el cual surgen y se desarrollan. Partiendo de las transformaciones que ha sufrido el barrio y los procesos que adelantaba la Red Comunitaria Trans antes de la pandemia por COVID-19, me interesó llevar a cabo este recorrido para dilucidar algunos elementos que pudiéramos tomar como pilares para fortalecer una escuela comunitaria trans.

En un primer momento, caractericé ambos procesos y resalté las prácticas comunitarias que los preceden y les dan vida, haciendo frente a la necesidad de juntarse y organizarse para sobrellevar unas realidades profundamente hostiles y violentas. En este sentido, quise acercarme a las historias de estos dos procesos como ejercicios de construcción y ampliación de la familia travesti –esa que he venido esbozando desde capítulos anteriores–, y que da cuenta de cómo la construcción de comunidad aparece como una necesidad para poder sobrevivir a la violencia que las persigue, agrede y excluye. Desde esta mirada, la Red Comunitaria Trans y El Olimpo se configuran en propuestas para ampliar y fortalecer el cuerp-x-territorio travesti desde la construcción colectiva de experiencias educativas y prácticas de cuidado.

Por otro lado, me interesó dar cuenta de la importancia de las figuras de las *madres mentoras* y las *compañeras consejeras* en la construcción del tejido social/cuerpx-territorio travesti, por su papel en la transmisión de saberes de generación en generación, a la vez que se acompañan de otras figuras que han surgido recientemente en el territorio como lo son las lideresas sociales y lxs educadorxs comunitarixs. En este sentido, así como las *madres* y *compañeras* surgen por la propia experiencia de vida que las lleva a liderar y promover prácticas de cuidado entre mujeres trans*, las lideresas y educadorxs se construyen en la cotidianidad de la calle travesti y en estrecha relación con ella. Estas figuras y las dinámicas que construyen a su alrededor dan cuenta de una comprensión de la educación y el aprendizaje que abandona las divisiones entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la vida, y se despoja de la inmovilidad de categorías como maestrx y alumnx, para entenderlas como emergentes de las interacciones cotidianas, indivisibles del cuerpx-territorio que las hace posibles.

A su vez, quise resaltar el papel central del arte y los lenguajes artísticos en la conformación de estos procesos de educación comunitaria; pues tanto la Red como El Olimpo privilegian los aprendizajes y el encuentro en torno al arte por su capacidad de superar las barreras de la lecto-escritura, abrir la posibilidad para múltiples interpretaciones y abordajes, romper con la evaluación objetiva de lo correcto y lo incorrecto en el proceso de aprendizaje, y permitir abordar la emocionalidad como un elemento central en los espacios educativos.

Por último, quise recoger los elementos que pudieran fortalecer una escuela comunitaria trans* y que organicé en tres pilares: 1) la flexibilidad, entendida como condiciones de vinculación, participación y permanencia que tengan en cuenta los tiempos de lo comunitario y respondan a las dinámicas propias del barrio, el ejercicio del trabajo sexual, el rebusque y los liderazgos sociales; 2) las epistemologías travestis, a partir de la puesta en práctica y reivindicación de estos saberes como formas válidas y transformadoras de construir conocimiento, a la vez que se retoman las luchas y resistencias de las personas trans* como el piso para la construcción de comunidad y cuerpx-territorio travesti, y 3) una educación para la vida travesti, entendida como una educación política que surge del reconocimiento de las realidades que se habitan y los factores que las constituyen, dando cuenta de la importancia de formarse en género, derechos humanos, formación financiera, proyectos productivos, pero también de recibir una educación anticapitalista y travesti que proponga miradas críticas frente a la realidad.

7. Conclusiones

A lo largo de esta investigación y los seis capítulos que la componen, quise dar cuenta de los cambios, transformaciones y contradicciones que conforman el ejercicio investigativo. Tal como inició este documento, quiero reiterar la invitación a la academia a dislocarse para permitir acercarse un poco más a la vida, a lo vivo, y reconocer las tensiones existentes entre la academia y la cotidianidad. Busqué intencionalmente mostrar las costuras de esta investigación haciendo evidente el proceso, las reflexiones, conversaciones y personas que la construyeron, y no sólo los resultados que arrojó. Asimismo, encontré sumamente interesante contrastar los diálogos, las opiniones y las visiones que sobre distintos temas tocamos a lo largo de tres años, y poder ver en estas transformaciones la vida que lleva dentro de sí lx cuerp-territorio travesti que hizo posible esta investigación.

Este proceso se llevó a cabo en esx cuerp-territorio travesti que esboqué a lo largo de esta tesis, no solo sobre ellx o con ellx, sino como parte de ellx. En este sentido, espero que este documento se siga transformando con la apropiación colectiva que haremos de él y permita continuar con el ejercicio de investigación viva sobre la vida propia y colectiva como una forma de construir saberes para la vida travesti. Pues, como comentaba en un inicio, somxs muchxs lxs autorxs e investigadorxs detrás de este documento.

Intentando comprender las raíces que subyacen a la falta de oportunidades reales en términos educativos y laborales para las mujeres trans* que habitan el barrio Santafé, quise recorrer los territorios que componen sus experiencias educativas. En un principio, cuando inicié esta maestría en educación, centré varias veces mi mirada en el colegio y otras formas de educación escolarizada como lugar donde se desarrollan las experiencias educativas. Sin embargo, se ha hecho evidente para mí que la educación no se puede reducir a la enseñanza escolarizada, pues el colegio es solo uno de los territorios cargados de conocimientos, saberes y aprendizajes. De este modo, me acerqué a las experiencias educativas de las travestis que participaron en esta investigación desde una mirada dialógica y simbiótica entre las personas y los espacios que habitamos, a partir de la comprensión de lx cuerp-territorio como posibilidad de existencia colectiva que junta cuerp-territorios, identidades, memorias, prácticas, saberes y territorios en un constante relacionamiento y entrelazamiento. Así, los territorios educativos que componen esta investigación son el colegio, la calle, la cárcel y la escuela comunitaria.

En este recorrido, encontré unos ejes transversales que marcan su relación con estos territorios: la violencia, la discriminación, la corrección, el estigma, la expulsión y el desplazamiento. Al analizar estas situaciones, pude encontrar que, aunque diferenciadas y cambiantes a través de los años y a lo largo y ancho de los territorios, se repiten unos discursos, concepciones y

percepciones sobre lxs cuerpxs correctxs y posibles que son utilizados por diferentes actores para justificar y desplegar múltiples repertorios de violencia hacia las mujeres trans*. Me interesó rastrear el origen de esos discursos, lo cual me llevó a los inicios de la escuela y los conocimientos médico-biológicos sobre lxs cuerpxs, estrechamente entrelazados con las concepciones de ciudadanía, legalidad y moralidad que posicionaron a la escuela y su proyecto civilizador como uno de los pilares que sustentaron la construcción del Estado-Nación a finales del siglo XIX y principios del XX. Encontré, que estos conocimientos y dinámicas, inmortalizados para la homogenización a partir de instituciones como el colegio, la familia y la cárcel, siguen logrando hasta el día de hoy construir unas ciudadanías reducidas donde las personas trans* no tienen cabida.

A este respecto, se hace evidente que la escuela, ese proyecto de *educación para todxs* que debía recoger a lxs diferentes como parte de su carácter público e universal, ha sido un territorio para la exclusión y segregación de las personas trans*. Así lo ilustra el porcentaje de mujeres trans* que abandonaron el colegio, cuya edad de deserción coincide con la edad en la que comienzan su tránsito; y que permite problematizar como *expulsión* el fenómeno que generalmente es abordado como *deserción escolar*. A su vez, en esta tesis se hacen visibles también los entrecruzamientos entre la identidad de género, la procedencia (rural o urbana), la educación de lxs xadres, la violencia del conflicto armado, el narcotráfico y la pobreza, y que se materializan en unas condiciones de vida muchas veces precarias, marginalizadas, que no encuentran oportunidades para romper con los círculos de pobreza y violencia que las caracterizan. En este sentido, las historias que aquí abordo hablan también de las realidades de la sociedad colombiana y de la historia y actualidad de un país tradicionalmente violento y desigual.

A su vez, en este recorrido, y como correlato de la violencia estructural y sistemática, aparecen otros ejes transversales: la resistencia, la juntanza y la construcción de comunidad. Estas acciones se expresan en las estrategias de defensa y supervivencia que narraban las madres sobre los años 70, 80 y 90, y que dieron lugar a las familias y calles travestis. A partir de la apropiación de las calles, peluquerías y negocios, construyendo saberes en torno al ejercicio y defensa del trabajo sexual, el tránsito y las transformaciones corporales, la migración, el autocuidado frente a la violencia policial, los clientes y la sociedad en general, se han venido consolidando, desde hace más de 50 años, las condiciones y posibilidades para la vida y lxs cuerpxs-territorios travestis.

En este punto, me interesó acercarme a las prácticas de resistencia entendidas desde la construcción de saberes disruptivos y contra-hegemónicos, esos que he llamado los conocimientos de la calle travesti o los conocimientos para la vida travesti. Estos saberes surgen como parte de los procesos orgánicos de construcción de familia y comunidad, como prácticas de cuidado individual y colectivo y que transmiten de generación en generación las *madres mentoras*, las *compañeras consejeras*, las lideresas sociales y lxs educadorxs comunitarixs. A partir de prácticas de memoria colectiva; de espacios de esparcimiento y compartir entre travestis; de colectivizar la vida mercando, cocinando y viviendo juntas; de los aprendizajes de

nuevos oficios y habilidades, y de la participación en espacios de creación colectiva, estos saberes se mantienen en constante actualización, reconfiguración y circulación, dando vida a los procesos de educación comunitaria.

El arte aparece como otro eje transversal en la investigación. Tanto por ser el punto de partida de procesos como El Olimpo, La Red Comunitaria Trans y *Cuerpos en prisión, mentes en acción*, como por ser el lenguaje predilecto que utilizan para la movilización social, la incidencia política, las actividades de esparcimiento y las celebraciones. A su vez, quise resaltar el papel central del arte en los procesos de educación comunitaria; pues tanto la Red como El Olimpo privilegian los aprendizajes y el encuentro en torno al arte por su capacidad de superar las barreras de la lecto-escritura, abrir la posibilidad para múltiples interpretaciones y abordajes, romper con la evaluación objetiva de lo correcto y lo incorrecto en el proceso de aprendizaje, y permitir abordar la emocionalidad como un elemento central en los espacios educativos. En este sentido, el arte permite armonizar y construir otras formas de aprender y enseñar.

En relación con lo anterior, me interesó conocer, estudiar y visibilizar los saberes y epistemologías travestis como un ejercicio de justicia epistémica que, desde la academia, se interesa por el origen, la conformación, el uso y la aplicación de estos saberes al borde, histórica y actualmente desacreditados, borrados, perseguidos e invisibilizados. En este orden de ideas, considero necesario que desde la academia encontremos formas de reivindicar y reconocer el valor de los conocimientos que se generan al borde; que nos atrevamos a escuchar qué nos dicen sobre las tecnologías de normalización que nos habitan; a preguntarnos cómo nos ayudan a seguir haciendo de la normalidad un problema histórico y qué propuestas pudiésemos tomar para subvertir las relaciones de poder que subyacen al ejercicio investigativo tradicional. En otras palabras, me interesó posicionar la mirada travesti como una apuesta teórica encarnada que plantea una mirada crítica frente a la normalidad y que nos brinda distintas herramientas para cambiar la forma en la que nos aproximamos a la construcción de conocimientos desde la academia.

Sin embargo, es necesario también exigir la transformación de las condiciones que construyen esas existencias al borde como el destino sellado de muchas mujeres trans* en el país. De este modo, no quisiera perder de vista que esta investigación es también un reclamo y una exigencia al sistema educativo, al Estado y a la sociedad en general sobre la necesidad de reconocer su responsabilidad histórica en la exclusión estructural de las personas trans*, así como de tomar acciones concretas que transformen las condiciones que fundamentan, promueven y naturalizan estas violencias expulsoras y asesinas.

En este sentido, es una interpelación al sistema educativo, una pregunta por el lugar de la sexualidad en el aula y el colegio, siempre enseñada desde la imposición de la heterosexualidad, pero pocas veces nombrada. Una invitación a transformar los discursos que construyen a lx diferente, a lx otrx, y que siguen pensando la educación desde la jerarquización de saberes, prácticas, cuerpox y experiencias. Una invitación a preguntarse por el lugar de las

travestis y trans* en la escuela y la academia; no sólo de las nuevas infancias trans* que pueden encontrarse con la posibilidad de construirse identitaria, emocional y relacionamente dentro de estas instituciones, sino también, por el lugar de las travestis y trans* que ya son adultxs, que ya fueron expulsadxs y marginalizadxs; una pregunta por el lugar de estos saberes y estas existencias al borde, y sobre cómo no asimilarlos dentro la falsa amplitud de las posturas de la inclusión y la diversidad. A fin de cuentas, una invitación a transformarse y dislocarse para alcanzar, conversar y reconocer estas existencias marginalizadas y los conocimientos y formas de vida que en su resistir han creado.

Ese reconocimiento pasa también por comprender que todas las transformaciones que las travestis han logrado hasta la fecha en el país, las han conseguido a punta de juntanza, lucha y resistencia, como cuando se agarraban, corrían y se escondían de la Policía que las perseguía y les prohibía trabajar; cuando se daban cuchillo con el jíbaro y el proxeneta que quería cobrarles o quitarles la esquina donde se paraban a putear; cuando registraron, recordaron y honraron a sus muertas para mantenerlas vivas en la memoria; cuando se asumieron madres, se convirtieron en activistas, en profesoras y en lideresas para sacar a las suyas adelante; cuando conformaron organizaciones, movilizaciones, llegaron a puestos públicos y acompañaron la formulación de leyes y decretos para abordar las situaciones de violencia que viven cotidianamente. Como cuando juntxs nos organizamos y decidimos hacer esta investigación, este acto político de romper con el silencio y la indiferencia frente a las vidas de las personas trans* en la academia, de analizar el problema, la causa y los que se derivan como consecuencias. En otras palabras, es necesario el reconocimiento de que somos el resto de la sociedad colombiana quienes debemos empezar a hacer el trabajo también, quienes tenemos que estirar la mano y *convertir nuestro privilegio en un puente*, como decía Daniela.

Por último, quiero terminar contando qué ha significado para mí esta investigación. Tener la posibilidad de investigar con amigas, maestras y compañeras ha sido un ejercicio maravilloso, que ha me permitido viajar en el tiempo y los recuerdos, divertirme y gozarme el proceso, y escribir desde el corazón y con las tripas este documento. Ha sido también la oportunidad de reflexionar sobre los caminos recorridos, tanto en mi trayecto personal, como en los que recorrimos en red, en parche y con las parceras con las que aprendí a conocer y querer estas calles travestis del Santafé. Ha sido el espacio para reflexionar individual y colectivamente sobre los logros y desaciertos, sobre cómo construir el camino que sigue por delante.

Estas calles representan para mí una escuela callejera en tanto las travestis, las trans* y las maricas que las habitan las han *trans-formado* en territorio para la acción política, como punto de vista, como lugar de enunciación para reivindicarse trabecas, chirris, putas, lideresas, profesoras, madres, activistas y artistas. Las han *trans-formado* como territorio para parirse a sí mismas, para acompañar a otras a engendrarse. Han hecho de la frontera su hogar, y se han permitido ver las grietas del sistema normalizador que expulsa a lxs diferentes, para no replicar nunca las lógicas de la necropolítica. Juntas, ayudándose entre todas a lo largo de los años, han

gestado la calle y la escuela travesti, y, con ello, han abierto para todxs la posibilidad de encontrarnxs e imaginar otros mundos posibles.

8. Referencias bibliográficas

- Aid for Aids. (2022). *Estudio diagnóstico: Sexo por supervivencia en población migrante y refugiada venezolana en Colombia 2021-2022*. Aid for Aids.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). *Las sobrevivientes*. Cámara Colombiana del libro.
- Álvarez Gallego, A. (1996). ... *Y la escuela se hizo necesaria*. cooperativa editorial Magisterio.
- Amaya Velasco, D. F. (2022). *Análisis de la problemática del hacinamiento carcelario en Colombia* [Universidad Militar Nueva Granada].
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/42259/AmayaVelascoDiegoFernando2022.pdf?sequence=1>
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera: La nueva mestiza*. Capitan Swing Libros.
- Bareiro, L. (2016). *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: Un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay* [Documento de trabajo]. CLACSO Buenos Aires.
- Barreto, B. L. (2019). *Experiencia de la orientación sexual diversa y la identidad de género en la universidad como escenario de formación y desempeño laboral: Dos historias de vida en la Universidad de Ibagué* [Maestría]. Universidad de los Andes.
- Bello, A. (2020). Vivir siendo maestra travesti feminista. En *Feminismos andantes* (pp. 9-24). Heinrich Böll Stiftung.
- Bello Ramírez, A. (2018a). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista - Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género*, 55(28), 104-128.
- Bello Ramírez, A. (2018b). Peluquerías trans en Bogotá: Belleza, trabajo y activismo. En L. G. Arango Gaviria & J. A. Pineda Duque, *Género, trabajo y cuidado en salones de belleza*. Universidad Nacional de Colombia.
- Berkins, L. (s. f.). Travestis: Una identidad política. *Hemispheric Institute*.
<https://hemisphericinstitute.org/es/emisferica-42/4-2-review-essays/lohana-berkins.html>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Caro Romero, F. C. C. (2020). Más allá de Stonewall: El Movimiento de Liberación Homosexual de Colombia y redes de activismo internacional, 1976-1989. *Historia Crítica*, 75, 93-114.
- Castañeda Castro, W. (2023, enero 29). El carnaval LGBTIQ+ de Barranquilla es una muestra de que la cultura es un escenario de transformación social [Caribe Afirmativo]. *Reflexión afirmativa*. <https://caribeafirmativo.lgbt/el-carnaval-lgbtq-de-barranquilla-es-una-muestra-de-que-la-cultura-es-un-escenario-de-transformacion-social/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Un carnaval de resistencia. Memorias del*

reinado trans del río Tuluní. Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Clark, T., Lucassen, M., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M., & Rossen, F. V. (2014). The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey. *Journal of adolescent health*, 55(1), 93-99.
- CNMH. (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Colmenares, A. (2020). *Discurso Red Comunitaria Trans*. Marcha 25N Día de la no violencia contra las mujeres.
- Colombia Diversa. (2020). *Así van las cosas. Balance preliminar de la violencia contra personas LGBT en 2020* [Informe de Derechos Humanos]. <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/03/Asi-van-las-cosas.pdf>
- Colombia Diversa, Caribe Afirmativo, & Fundación Santamaría. (2017). *Muchas veces me canso de ser fuerte. Ser lesbiana, gay, bisexual o trans en las cárceles de Colombia 2015-2016*. <https://www.colombiadiversa.org/carceles2017/documentos/INFORMECARCELES.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s. f.). Marta Lucía Álvarez, una historia de lucha por los derechos LGBTI [Canal CIDH]. *Canal CIDH*. <https://www.canalcidh.org/marta-lucia>
- Cortés (Pelos ozIco), J. D. (2023).
- Daniels, J., Struthers, H., Catabay, C., Lane, T., McIntyre, J., & Coates, T. (2019). Rural School Experiences of South African Gay and Transgender Youth. *Journal of LGBT Youth*, 16.
- Decreto 187 de 2002 (2002). <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5137>.
- Decreto 188 de 2002. Por el cual se modifica el Decreto 400 de 2001, en lo relativo a las condiciones de localización y funcionamiento de los establecimientos destinados al trabajo sexual y otras actividades ligadas (2002). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=5149>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Respuesta solicitud de información **2022100000271T***. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi4vKammeyCAxX2RjABHYxrCQQQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.dane.gov.co%2Ffiles%2Fpqr%2FRespuesta-20221000002071T.pdf&usg=AOvVaw1mG5TSzRKGB2IUQJuahiBQ&opi=89978449>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (Segunda). Biblioteca Nueva.
- El Espectador. (2023, noviembre 12). La migración venezolana necesita atención. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/la-migracion-venezolana-necesita-atencion/>
- El Universal. (2023, septiembre 29). *Policía infiltrada más de un año desmanteló red de explotación sexual*. <https://www.eluniversal.com.co/sucesos/policia-infiltrada-mas-de-un-ano-desmantelo-red-de-explotacion-sexual-MY9122824>

- Enciso, S. (s. f.). EL SANTA FE Una historia de judíos, comercio y prostitución. *CARMA - Colombian Artistic Research Magazine*. <https://carmajournal.com/el-santa-fe>
- Falconí-Trávez, D., Castellanos, S., & Viteri, M. A. (Eds.). (2016). *Resentir lo queer en América Latina: Diálogos desde/con el Sur* (2ª edición). Editorial EGALES.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Editorial Melusina.
- flores, val. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Editorial Continta Me Tienes.
- Flores, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Freitas, A. (2017). Beyond Acceptance: Serving the needs of transgender students at a Women's colleges. *Humoldt Journal of Social Relations*, 39(Special Issue 39: Diversity and Social justice in Higher Education), 294-314.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método* (Octava). Ediciones Sígueme.
- García, A. (2009). Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. *Revista Colombiana de Antropología*, 45, 119-146.
- Gargallo Celentani, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América* (Primera). Ediciones desde abajo.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2009). *Harsh Realities. The experience of transgender youth in our Nation's Schools*. Gay, lesbian and straight education Network (GLSEN).
- Grotz, E., Díaz, A., González, M. C., & Plaza, M. V. (2016). La educación sexual del colectivo trans: Una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el prescripto en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina. *Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 205-222.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Guerrero Vinuesa, G. L. (2001). La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la educación colombiana*, 3(3 y 4). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1153>
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidades femeninas*. Editorial EGALES.
- Halberstam, J. (2018). *Trans*. Una guía rápida y peculiar de la variabilidad del género*. Editorial EGALES.
- Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (Primera edición en español). consonni.
- Hiller, R. (2005). Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transsexualismo. En *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Humanización de la política criminal y penitenciaria, 336 Cámara y 277 Senado (2023).
- Londoño A., J. C. (2018, mayo 18). La guía Divergentes de la causa LGBT en Colombia. *Pacifista!* <https://pacifista.tv/notas/la-guia-divergentes-de-la-causa-lgbt-en-colombia/>

- Manu Mojito. (s. f.). *Radiotituta* (Episodio especial: Migración y otros métodos de resistencia trans).
<https://open.spotify.com/show/5sGnWZ9Y2Zsosc6AQe2GeC?si=deae0cda87d4791>
- Mayo Clinic. (2022). Disforia de género. Descripción general. En *Mayo Clinic, Enfermedades y afecciones*. Mayo Clinic. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/gender-dysphoria/symptoms-causes/syc-20475255>
- Muñoz Rojas, C. (2011). *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: El determinismo geográfico y las «dolencias sociales»* (Primera edición). Editorial Universidad del Rosario.
- Museo Q. (2020). *Devenir queer: Al límite del patrimonio* (Primera edición). MQ.
- Olleros, A. (2005). Una política de la diferencia desde la experiencia en la multiplicidad. *Revista Universum*, 1(20), 174-187.
- Orozco Marín, Y. A. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Revista Estudios Feministas - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*, 27(3).
- oz|co, J. D. C. H. (Director). (2018). *La Primavera Trans* [Documental]. Red Comunitaria Trans Y Les Moustaches. <https://vimeo.com/290992268>
- Peralta Cruz, K. J., & Espitia Pachón, N. (2013). Cuerpos que gritan: Construcción corporal a partir de infiltración de sustancias modelantes con fines estéticos en las mujeres trans que ejercen la prostitución en la localidad de Los Mártires. *Tabula Rasa*, 19, 281-300.
- Porras Martínez, J. D. (2019). *Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones* [Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Preciado, B. (2003). Multitudes queer. Notas para una política de los «anormales». *Revista Multitudes*, N° 12.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas de cruce*. Editorial Anagrama.
- Ramírez-Giraldo, M. T., & Téllez-Corredor, J. P. (2006, marzo 6). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía - Banco de la República*, 379. <https://doi.org/10.32468/be.379>
- Red Comunitaria Trans. (2015). *Cuerpos en prisión, mentes en acción. Cartilla para la Defensa de los Derechos de las Mujeres Trans y Hombres Gai Privados de la Libertad*.
- Red Comunitaria Trans. (2021, agosto). *Arenga*. Performance callejero de Toloposungo, escuadrón travesti puteril de abolición policial.
- Red Comunitaria Trans, Espinosa, T., oz|co, J. D. C. H., Maldonado, D., & Gempeler, P. (2020). *Continuum* [Video performance]. <https://vimeo.com/414841471>
- Redacción Shock. (2022, abril 4). 'Cada vez que muero' una radiografía de la vida y la muerte trans. *Shock*. <https://www.shock.co/cine-tv/cada-vez-que-muero-una-radiografia-de-la-vida-y-la-muerte-trans>
- REDESCA. (2020). *Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*. Comisión Interamericana de Derechos

- Humanos. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>
- Revista Semana. (2016, agosto 17). Ideología de género: Una estrategia para ganar adeptos por el «No» al plebiscito. *Revista Semana*.
<https://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-una-estrategia-para-ganar-adeptos-por-el-no-al-plebiscito/488260/>
 - Sáenz Obregón, J., Gallego, S. X., Ramírez, Y. C., & Salazar, Ó. I. (Eds.). (2021). *Pedagogización, creación y vida: Prácticas formativas por fuera de la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
 - Secretaría de Planeación, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo la localidad de Los Mártires: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Secretaría de Planeación, Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/14%20Localidad%20de%20Los%20M%C3%A1rtires.pdf>
 - Sentencia C-481/98 (1998).
 - Sentencia SU 122/22 (2022).
 - Serrano Amaya, J. F. (2017). La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, 27, 149-171.
 - Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (Segunda edición). Autêntica Editorial.
 - Torres Puentes, E., Ortega Valencia, P., & Arias Gómez, D. H. (2015). *Educación y vínculo social. Experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres*. Aula de Humanidades.
 - Torres Rincón, S. M. (2017). *Polifonías de la educación comunitaria y popular. Diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos* (Primera). Universidad Pedagógica Nacional.
 - Torres-Puentes, E., & Arias-Gómez, D. H. (2011). La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, 27-43.
 - Vidales Bohórquez, R. (Director). (2021). *Cada vez que muero* [91]. Red Comunitaria Trans.
 - Yarza de los Ríos, A., & Rodríguez Rave, L. M. (2005). Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: Disciplinamiento y docilización de «corporalidades anormales» en Colombia, 1920 -1940. *Educación física y deporte - Universidad de Antioquia*, 2(24), 11-28.

9. Anexos

Anexo 1. Guía de caracterización

Guía de caracterización mujeres trans* que habitan el barrio Santafé	
Temática	Pregunta
Datos generales	Localidad de residencia
	Nombre (identitario)
	Número de contacto
	Edad actual
	Lugar de origen
	Composición familiar
Identidad	¿A qué edad empezaste tu tránsito?
	Género
Educación	Último nivel de estudios alcanzados (primaria)
	¿En dónde?
	Último nivel de estudios alcanzados (bachillerato)
	¿En dónde?
	Nivel de estudios de educación superior
	¿En dónde?
	¿Estudias actualmente?
	¿Qué?
	¿En dónde?
	Si no estudias actualmente ¿desearías volver a estudiar?
	Qué
	¿En dónde?
	Has hecho parte de procesos de educación comunitaria
	Último nivel de estudios alcanzados madre (primaria)
	¿En dónde?
	Último nivel de estudios alcanzados madre (bachillerato)
	¿En dónde?
	Nivel de estudios de educación superior madre
	¿En dónde?
	Último nivel de estudios alcanzados padre (primaria)
	¿En dónde?
	Último nivel de estudios alcanzados padre (bachillerato)
	¿En dónde?
Nivel de estudios de educación superior padre	
¿En dónde?	
Último nivel de estudios alcanzados hermanxs (primaria)	

	¿En dónde?
	Último nivel de estudios alcanzados hermanxs (bachillerato)
	¿En dónde?
	Nivel de estudios de educación superior hermanxs
	¿En dónde?
Territorio	¿Cómo llegaste al barrio Santafé?
	¿Dónde vives?
	¿Con quién(es) vives?
	¿Para venir al barrio dejaste tu casa/familia?
	¿A qué edad te fuiste?
	¿Por qué te fuiste?
Trabajo	Tienes trabajo actualmente?
	¿En qué trabajas?
	¿Tienes otro trabajo?
	¿Desempeñas alguna otra actividad económica?
	¿A qué edad empezaste a trabajar?
	¿Cuál fue tu primer trabajo?
	¿Qué otros trabajos has ejercido?

Anexo 2. Modelo consentimiento informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Educación - Departamento de Posgrados - Maestría en Educación
Título del proyecto de investigación	Las experiencias educativas de las mujeres trans en el barrio Santafé
Descripción breve y clara de la investigación	El proyecto de investigación busca adentrarse en las experiencias de acceso a educación formal de las mujeres trans del barrio Santafé, en la ciudad de Bogotá y responder a las preguntas: ¿Quiénes son las mujeres trans del barrio Santafé? ¿Cómo han sido las experiencias de acceso a educación formal de las mujeres trans? ¿Cómo se imaginan un espacio educativo del que quisieran hacer parte?. Para este

	propósito se plantea realizar 4 espacios de encuentro con dos grupos focales, uno conformado por mujeres trans que habitan el barrio Santafé y el otro conformado por formadorxs que hayan llevado procesos educativos con mujeres trans en el barrio. Luego, se llevarán a cabo entrevistas individuales.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	No hay ningún riesgo.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Con base en el diálogo y el autoanálisis de las propias experiencias educativas, así como las de otras, las participantes podrán reconfigurar su relación con la educación, así como formular reflexiones, recomendaciones y participar activamente de la construcción de una propuesta pedagógica que alimente el procesos de conformación de una escuela comunitaria trans en el barrio Santafé.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Paula Gempeler Rojas		
	N° de Identificación: xxxxxx	Teléfono:	xxxxxx
	Correo electrónico: xxxxxx		
	Dirección: xxxxxx		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo:

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección:

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico:

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.

7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación