

¿Pedagogías queer o pedagogías DeCUIlonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur
Queer Pedagogies or DeCUIlonial Pedagogies? For school practices also anti-racist, anti-capitalist and from / with / to the southern bodies

Yonier Alexander Orozco Marín¹

Resumen

En este ensayo tengo como objetivo construir y tejer reflexiones sobre los posibles diálogos entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales pensando en la realidad de explotación laboral, despojo territorial, epistemicidio y genocidio de los pueblos de América Latina. Inicialmente destaco las contribuciones de las pedagogías *queer* y las posibilidades que ofrecen de pensar lo impensado, lo invisibilizado y negado en relación a la cuerpo², las identidades y la sexualidad, cuestionando categorías binarias y heteronormalizadas. Sin embargo, me permito problematizar la “falta de sur”, y de un abordaje explícito en estas pedagogías, de la lucha contra los legados coloniales, capitalistas y racistas que nos marcan a los cuerpos del sur. Enseguida, abordo las pedagogías decoloniales como prácticas colectivas de denuncia, de lucha y de construcción de nuevas posibilidades desde y con los movimientos sociales, para superar los

Summary

In this essay I aim to build and weave reflections on the possible dialogues between queer pedagogies and decolonial pedagogies thinking about the reality of labor exploitation, territorial dispossession, epistemicide and genocide of the peoples of Latin America. Initially I highlight the contributions of queer pedagogies and the possibilities they offer to think the unthinkable, the invisible and denied in relation to the body, identities and sexuality, questioning binary and heteronormalized categories. However, I problematize the “lack of the south,” and an explicit approach in these pedagogies of the fight against the colonial, capitalist and racist legacies that mark us to the southern bodies. Next, I discuss decolonial pedagogies as collective practices of denunciation, struggle and construction of new possibilities from and with social movements, to overcome the legacies of the coloniality

legados de la colonialidad del poder, del ser y del saber en la realidad material, cultural y simbólica de los cuerpos racializados y sexualizados del sur. Sin embargo, también me permito destacar el problema de la predominante blanquitud y cisgeneridad de quienes proponen el “giro decolonial” y la incapacidad que han demostrado para superar categorías binarias y heteronormalizadas en relación a la cuerpo, la identidad y la sexualidad. Posteriormente, planteo la pedagogía deCUlonial como proceso vivo, pensado y tejido desde “el culo del mundo” y sus cuerpos, articulando “lo mejor” de las pedagogías *queer* y las pedagogías decoloniales, anunciando prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para las cuerpos sur.

Palabras clave: Decolonialidad; Educación; Género; Justicia Social; Sexualidad; Teoría *queer*.

of power, of being and of knowledge in material, cultural and symbolic reality of the racialized and sexualized bodies of the south. However, I highlight the problem of the predominant whiteness and cisgenerity of those who propose the “decolonial turn” and the inability they have shown to overcome binary and heteronormalized categories in relation to the body, identity and sexuality. Subsequently, I propose the *DeCUlonial* pedagogies as a living process, thought and woven from “the ass of the world” and its bodies, articulating “the best” of queer pedagogies and decolonial pedagogies, announcing also anti-racist, anti-capitalist school practices from/with/for the southern bodies.

Keywords: Education; Decoloniality; Social Justice; Gender; Queer theory; sexuality

<p>Fecha de recepción: 28/08/2019 Primera Evaluación: 01/08/2018 Segunda Evaluación: 08/08/2019 Fecha de aceptación: 10/08/2019</p>
--

Introducción: ¿Qué podemos y qué no podemos aprender en la escuela?

Diversos son los discursos que asocian la importancia de los espacios formales de educación, entiéndanse las escuelas, los colegios, los institutos educativos y las universidades, a la formación de ciudadanas y ciudadanos. Mucho se habla en las disputas curriculares de aquello que debe ser enseñado, o sea, de aquello que puede ser abordado explícitamente, aquello que se considera relevante para la formación y ejercicio de la ciudadanía.

Debo comenzar negreando³ que para este ensayo me parece más interesante pensar aquello que es silenciado e invisibilizado en la escuela. Aquello a lo que se le da el lugar de la oscuridad y de lo marginal. Aquello que queda en la sombra, y sin embargo, sospecho, da forma a las normas, estructuras de poder, tradiciones y naturalizaciones menos problematizadas de los espacios escolares. Aquello que nunca o poco probablemente aparecería en los discursos de lo que es ser una buena ciudadana o ciudadano.

En ese sentido, me preocupa de manera especial la manera en que el discurso de la ciudadanía aparece en la escuela asociado a formar personas que respeten la diversidad (Pérez y Sarrate, 2013) y que desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo actual globalizado (Ramos y Ruiz, 2017). Eso porque en la práctica, a lo máximo a lo que podemos aspirar con estas

propuestas, siendo muy/demasiado optimistas, es formar ciudadanas y ciudadanos no racistas, no machistas, no homofóbicos, no xenofóbicos, etc. Pero nunca antirracistas, feministas, antimachistas, antiLGBTfóbicos e interculturales. En esta perspectiva, personas que desarrollen competencias necesarias para desempeñarse en el mundo actual globalizado debería ser leído como personas capacitadas para ser explotadas y ser mano de obra barata calificada en mercados de trabajo de un sistema capitalista colonial, pero nunca, sujetos políticos anticapitalistas.

Me propongo entonces en este trabajo construir, pensar e imaginar, confiando en que todavía es posible y que ya existen colectivos y sujetos que trabajan para ello, una escuela que no naturalice el capitalismo colonial como único modelo social para el cual necesariamente debemos prepararnos confiando en que éste sea menos desigual algún día (si eso es posible). Y una escuela que visibilice y aborde explícitamente los asuntos del privilegio cisgénero, masculino, blanco, heterosexual, el racismo, el machismo, la discriminación por orientación sexual y de identidad de género, el capacitismo, la xenofobia... no únicamente en una perspectiva de “respeto” e “inclusión” de los diferentes y de la diversidad, y sí, en una perspectiva de formación política para sujetos que cuestionen las estructuras y poderes coloniales que generaron y generan la necesidad de crear, legitimar, naturalizar e institucionalizar estas opresiones.

Así como la discusión y construcción de estrategias para combatir las y superarlas.

Como mencionan Reis y Pinheiro (2017) la invisibilidad es un concepto aplicado a seres socialmente oprimidos, invisibles sea por la indiferencia o por los prejuicios y estereotipos. Estos autores colocan como ejemplo el genocidio de la población negra como una realidad social invisibilizada en Brasil, sugiriendo la urgente necesidad de explicitar, negrear y abordar estos asuntos en la escuela en una perspectiva antirracista. De la misma manera, necesitamos visibilizar en la escuela la situación de altas tasas de feminicidio y violencia contra cuerpos LGBTIQ en América Latina, el racismo ambiental, el despojo territorial de comunidades indígenas, *quilombolas*, afrodescendientes y de territorios periféricos, las condiciones de explotación laboral cometidas por multinacionales, la invasión de agrotóxicos en nuestros territorios, el control sobre nuestras cuerpos por discursos y prácticas eurocéntricas, entre muchas otras cuestiones.

Para este trabajo, es de mi interés construir y tejer reflexiones sobre los posibles diálogos entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales pensando en estas situaciones, y las potencialidades de este diálogo para pensar/construir colectivamente una escuela comprometida con la transformación social y la convivencia intercultural⁴, en lo que tentativamente denomino una pedagogía DeCUIlonial.

Escribo este texto desde el *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) de una cuerpo en devenir marica, mestizo en Colombia y leído como blanco en Brasil, y por lo tanto, accediendo a espacios y oportunidades que en este país están reservados únicamente a personas blancas, leído socialmente como cisgénero, licenciado/profesor de biología, pobre, con conciencia de clase y migrante, tanto por la situación de desplazamiento forzado por la violencia por la que pasamos mi familia y yo dentro de Colombia, tanto por mi salida individual de Colombia a Brasil en busca de mejores oportunidades. En Colombia *favelado*, morador de la periferia de Bogotá en la Localidad de Ciudad Bolívar. En Brasil, estudiante de Doctorado viviendo en un barrio de clase media en la isla de la magia: Florianópolis. En ese movimiento, es inevitable que la forma en que me comunico sea alterada, por eso tantas inserciones de portugués en este texto, construyendo un *portuñol*, integrando voces de este sur latinoamericano⁵.

Estos devenires, y estas realidades materiales constituyen el lugar cuerpo-político (Grosfoguel, 2006) desde el cual hablo, es decir, no se trata de mi experiencia como individuo, y sí, de las condiciones sociales que me permiten, o no, acceder a los espacios de “ciudadanía” (Ribeiro, 2017), de poder “hablar” y tal vez ser “escuchado”. En este sentido, también se me hace importante destacar mi *lugar de escuta*⁶, el lugar de una cuerpo interesada en escuchar, ver, sentir y abrazar voces

negras, anticapitalistas, maricas, areperas, tortilleras, travestis, *sapatão*, indígenas, para pensar, imaginar e construir otras posibilidades en los contextos escolares y en mi ejercicio docente.

Negreado esto, comenzaré con una discusión sobre la pedagogía *queer*, posteriormente un abordaje sobre la pedagogía decolonial, y finalmente, el intento de una propuesta de pedagogía DeCULonial.

Queride *queer* ¿Dónde está tu “cu”? Sobre la falta de sur de lo *queer*.

No es mi interés aquí analizar en profundidad la historia y los presupuestos de la pedagogía *queer*, y sí, destacar algunas potencialidades, y algunas limitaciones pensando en la realidad colonial de Latinoamérica. La pedagogía *queer* consiste en el movimiento de pensar la teoría *queer* para la transformación de la educación, para la ampliación de sus límites y la problematización de aquello que no piensa, que no puede ser pensado (Britzman, 1995) y por lo tanto, mucho menos ser parte del currículo, cuestionado, enseñado, aprendido, aplicado y evaluado. Sin embargo, la pedagogía *queer* no tiene como propósito únicamente visibilizar o hacer pensable aquello que siempre fue impensado para la educación, y sí, más bien comenzar con la pregunta ¿Qué hace que algo sea pensable? (Britzman, 1995). Pregunta desafiadora por dos elementos: Primero, porque traslada

nuestras atenciones a otros problemas diferentes a los tradicionalmente abordados por la pedagogía (¿Cómo las personas piensan? ¿Cómo hacer que piensen de determinada manera?), y segundo, porque nos obliga a superar la visión anecdótica e inmediatista de la pedagogía, y nos estimula a ubicarla política e históricamente para reconocer las estructuras históricas de poder que hacen que hoy algo sea pensable o no.

Una de las grandes potencialidades de la pedagogía *queer* es que nos permite problematizar la normalidad y las diversas opresiones, naturalizaciones y jerarquías que se esconden sobre lo que desde el sentido común poco problematizamos y disfrazamos de normal. Este aspecto es especialmente relevante en relación a los asuntos de la cuerpa, el género y la sexualidad, donde la teoría *queer* y la pedagogía *queer* han construido un nicho filosófico y pedagógico transgresor. Para Britzman (1995) en la pedagogía *queer*, la normalidad es abordada como una aproximación de límites y de dominación, como un problema de la cultura y del pensamiento, reforzada por todas las áreas del conocimiento. Al mismo tiempo que abre puertas para imaginar y pensar la diferencia en sus propios términos, no como la periferia de una normalidad, y más bien como las bases de una acción política transgresora delante de las opresiones estructurales de la sociedad.

En ese sentido, las pedagogías *queer* permiten que el sujeto construido como diferente en esa estructura de

normalidad, sea reconocido como sujeto político, transgresor, desestabilizador y cuestionador de esas estructuras, y no únicamente como sujeto a ser “incluido”, “aceptado” o “tolerado” por esa normalidad. Ésta última resulta una perspectiva bastante común en las pedagogías tradicionales.

La pedagogía *queer*, por su propio devenir diverso, no ha seguido un recorrido hegemónico y lineal. Esto no impide negar que sus presupuestos se han *hecho eco*⁷ en Latinoamérica de diversas maneras tanto al interior de los movimientos sociales, como en los espacios escolares. En relación a estos últimos, los espacios académicos han pensado la pedagogía *queer* como oportunidades para *queerizar* los procesos de enseñar y aprender en el espacio escolar a través de la re-imaginación de las cuerpos, los géneros y las sexualidades, cuestionando el régimen que impone la superioridad de un modelo heterosexual que privilegia la monogamia con fines reproductivos, colocando en el margen social a sujetos que construyen otras formas de existencia (Junior y Oswald, 2016).

En ese sentido, la pedagogía *queer* también propone la necesidad de criticar y problematizar la norma cisgénero o cisgeneridad y sus trazos más distintivos, resaltados por Vergueiro (2015): a) La pre-discursividad, que trata del entendimiento sociocultural históricamente normativo y producido por proyectos coloniales, de que es posible definir sexos-géneros de seres a partir de criterios

objetivos y de ciertas características corporales, independientemente de autopercepciones y contextos socioculturales; b) El binarismo, que trata de la manera en que el género es construido únicamente en dos alternativas colocadas de manera jerárquica por las instituciones y los ambientes socioculturales; y c) La permanencia, como la idea de que cuerpos normales presentan coherencia psicológica y fisiológica en términos de pertenencia a una u otra categoría de sexo biológico, a través de la vida de una persona.

En palabras de Dinis (2013), lo que parece común a todas y todos los académicos de la pedagogía *queer* parece ser justamente la apuesta en la posibilidad de construir nuevas prácticas que posibiliten que haya menos discursos normalizadores de las cuerpos, los géneros, la sexualidad, la identidad, las relaciones sociales y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero es justamente cuando se problematiza la construcción histórica, social, material, económica, política, cultural, y en resumen colonial, de estas normalizaciones en Latinoamérica, donde podemos encontrar las limitaciones de una pedagogía *queer* como movimiento académico motivado por la importación de la teoría *queer* blanca del norte global. Problemas de origen colonial que estructuran la realidad material de los pueblos del sur, como la opresión racial, el genocidio de la juventud negra, mestiza e indígena, los desastres y crímenes

ambientales eminentes, las tazas crecientes de asesinatos de mujeres cis, trans y travestis, el racismo ambiental, el desplazamiento de comunidades indígenas, *quilombolas* y rurales, el asesinato de líderes sociales, las condiciones cada vez más precarias de las y los trabajadores en Latinoamérica, pueden verse ocupando un segundo lugar, o inclusive, desconsiderados cuando se universaliza la discusión limitada a aspectos de género y sexualidad en una perspectiva *queer* eurocéntrica desprovista de debate racial, decolonial y anticapitalista.

Pereira (2015) destaca que el pensamiento decolonial viene alertando sobre cierto direccionamiento en los viajes de las teorías, entre ellas la teoría y la pedagogía *queer*, sobre una geopolítica que convierte a unos en proveedores de experiencias y a otros en exportadores de teorías, y con ello, de formas coloniales de saber, ser y poder.

La colectiva “No tengo miedo” (2016) de Perú, integrada por artistas, activistas e investigadoras LGBTIQ, denuncia cómo el propio uso de esta sigla y las teorías y pedagogías sobre el género y la sexualidad, empleadas actualmente para hablar de las cuerpos disidentes, provienen de un paradigma occidental que hasta ahora se mantiene como el hegemónico. Esta colectiva reconoce que el uso de estos recursos es importante para enfrentar la marginalización de nuestras identidades en diversos espacios, entre ellos la escuela. Sin embargo, también

reconocen la importancia de buscarnos más allá con nuestras raíces andinas y amazónicas, y con otros momentos de nuestra historia reciente que revelan una historia de poder, violencia y rebeldía.

Ir más allá de estas categorías nos obliga a percibir que limitar el debate a las cuestiones de género y sexualidad en una perspectiva blanca eurocéntrica puede invisibilizar proyectos coloniales capitalistas que legitiman relaciones de poder y violencia simbólico/material hacia las cuerpos del sur. Relaciones sobre las cuales se tejen, reinventan y articulan luchas, rebeldías y re-existencias. La colectiva “No tengo miedo” (2016:s.p.) defiende que “las terminologías locales que empleamos las mariconas, tracas, chitos, chivas, pansexy, fluidas, perritas están compuestas de otros bagajes históricos y formas de enunciarse y performarse”.

Hija de Perra⁸ (2014), reconociéndose como cuerpo que habla desde el sur, denunció cómo “los nuevos” saberes sobre el Género nos encasillan para entender nuestras existencias y diferencias a partir de sus lentes. Como ella misma mencionó:

Parece que todo lo que habíamos hecho en el pasado, actualmente se amotina y armoniza dentro de lo que San Foucault describía en sus años en la *Historia de la sexualidad* y que mezclado con los años de feminismo maravilloso finalmente acaban en lo que la Santa Butler inscribió como *queer*... Hoy la clase social, la raza, la educación, localización inciden dentro del concepto

género, aunque algunos enamorados de la heteronorma no quieran abrir sus ojitos conservadores y ver la realidad expuesta en sus propias narices. (Hija de Perra, 2014:3).

En esa línea, la pedagogía *queer* puede acabar abordando la cuestión de la disidencia sexual y de género como diversidad o como un catálogo de la diferencia, con una mirada taxonómica que clasifica las identidades y las expone en los escenarios educativos, alimentando el disfraz de inclusión democrática. Sin producir diálogos y problematizaciones verdaderas sobre las relaciones coloniales que dieron y dan origen a estas normalizaciones y estructuras, la blanquitud que se esconde por detrás de estos catálogos, o sobre cómo estas normalizaciones contribuyen a mantener y reforzar un sistema capitalista necesariamente causante de desigualdad. Sobre este último aspecto, Hija de Perra (2014) también destaca:

El sistema económico fácilmente recoge las nuevas identidades y les otorga un perfil seudodemocrático. Así ha ocurrido con el no menos problemático concepto ya absorbido por un torrente taxonómico e identitario que afirma una política y sujetos “*queer*”... ¿Cuál será el futuro de esta teoría que corre el riesgo de ser tragada y comprada a muy buen precio por el sistema capitalista? (Hija de Perra, 2014:6).

O también, ¿Cuál puede ser el futuro de una pedagogía *queer* que corre el riesgo de ser tragada y comprada a muy

buen precio por el sistema capitalista? Si la pedagogía *queer* permite pensar lo impensado, ¿hasta qué punto su uso por espacios académicos habitados casi exclusivamente por la blanquitud en Latinoamérica puede llevar a no pensar, *impensar*, e invizibilizar, el problema de las necropolíticas, las relaciones de raza y etnia en nuestras sociedades, y la lucha para la superación de un sistema capitalista que necesariamente genera desigualdades y es cómplice en la mantención de las opresiones de género y sexualidad? O por lo menos, a pensar en posibles articulaciones con estas luchas.

Si en la geografía corporal del conocimiento, el norte global siempre se colocó como la cabeza que piensa, produce teorías, lidera el mundo, legitima lo verdadero y dirige el capitalismo, nosotros en el sur, fuimos contruidos como el culo del mundo (*cu* en portugués) que en lo máximo traduce esas teorías, o colecta datos para que sean conceptualizados por esa cabeza en el norte, fuimos destinados a ser cuerpos para el trabajo mal remunerado o esclavo, para servir de materia prima y servir de motor al mundo a costas de nuestras propias existencias, deseos, identidades, saberes y realidades materiales (Marín, 2019). Pero este *cu* también es el lugar de la re-existencia, la rebeldía, la transgresión, la lucha por lo ancestral y nuestras raíces, la denuncia y el anuncio de nuevas/otras posibilidades. La pedagogía *queer* blanca tiene mucha cabeza, pero le falta mucho *cu*.

Querido Grosfoguel ¿Dónde está tu cuerpo? Sobre el giro cis-decolonial y pedagogías decoloniales

El autodenominado Giro decolonial, que ahora llamaré Giro Cis-decolonial para ser justo con las cuerpos que fueron consideradas y escuchadas para fundarlo, consiste en un movimiento intelectual latinoamericano del grupo modernidad/colonialidad, integrado por intelectuales, principalmente de las áreas de las ciencias sociales, en su mayoría hombres blancos, que se propone una intervención epistémica desde Latinoamérica. Reconocen que, a pesar de la independencia de los países latinoamericanos y el “fin” de las colonias, aun vivimos una realidad material y simbólica colonial, evidenciada en la división internacional del trabajo entre centros y periferias, la jerarquización étnico-racial de las poblaciones y una transición del colonialismo moderno hacia la colonialidad global (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La decolonialidad es una propuesta de este grupo que pretende superar las dicotomías discurso/economía y sujeto/estructura. Desde la perspectiva decolonial, la cultura está siempre entrelazada a los procesos de la economía-política. La decolonialidad supone que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta como los discursos raciales organizan la población del mundo en una división internacional del trabajo, es decir, los discursos y las epistemes tienen un

estatus económico (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

El giro decolonial, necesariamente anticapitalista, considera que la situación actual de Latinoamérica es producto de una historia colonial que siempre se actualiza, y en la cual se articulan discursos, epistemologías, estructuras económicas y políticas. De ahí que la decolonialidad sugiera por lo menos tres formas en que esta colonialidad opera, y sobre las cuales también es posible combatirla: La colonialidad del poder (Quijano, 1998; Walsh, 2007), la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007), y la colonialidad del saber (Mignolo, 2010; Grosfoguel, 2006; Castro-Gómez, 2007). Esto a modo de denuncia, pero quizás, el principal potencial del pensamiento decolonial esté en su perspectiva de anunciar posibilidades otras, pensadas, construidas, vividas, corporificadas, respiradas, recordadas en la memoria y practicadas colectivamente con las cuerpos del sur que re-existen, luchan y guardan formas de organización social y de vivir en resistencia, saberes, ancestralidad y transgresión, desafiando las lógicas eurocéntricas.

Estas nuevas posibilidades no son únicamente teorizaciones abstractas o construcciones intelectuales de personas presentadas como grandes mentes, generalmente en contextos académicos, que posteriormente deben ser aplicadas en la lucha social, o incluidas en un currículo para ser enseñadas por y al pueblo. Se trata principalmente de una praxis construida

y vivida por cuerpos que se reconocen en una realidad material, que construyen devenires identitarios colectivamente, que valorizan los saberes de la cotidianidad e intentan no reafirmar el binarismo eurocéntrico cartesiano cuerpo/mente o naturaleza/cultura.

De esa manera, reconozco y resalto el potencial que tiene la perspectiva decolonial para movilizar y fortalecer posibilidades otras, pensadas y vividas por y desde cuerpos sur. Sin embargo, como movimiento relativamente nuevo y novedoso, o que por lo menos así se presenta, no debe estar libre de críticas y posibles cuestionamientos. Me permito aquí realizar algunos, que son de interés para la temática de este trabajo: ¿Cuáles son los cuerpos que proponen el giro decolonial? ¿Cuáles son los lugares que estas y estos autores dan a sus cuerpos en la perspectiva decolonial, y qué lugares dan a las cuerpos de las personas que no se parecen a las cuerpos de ellas y ellos? ¿Hasta qué punto la poca o limitada discusión sobre la cuerpo del giro decolonial le puede llevar a perder potencia, o contribuir poco, para pensar los asuntos de la disidencia sexual y de género y la realidad social de estas cuerpos? ¿O puede hacer que estas cuerpos sean impensables en esta perspectiva?

No conseguiré desarrollar a fondo las posibles respuestas a estas preguntas, pero me interesa llamar la atención sobre dos aspectos: a) La aparente universalización y normalización de la blanquitud y de la cisgeneridad del giro cis-decolonial al no problematizar

estos lugares cuerpo-políticos, pero sí, siempre colocando el foco en el lugar cuerpo-político de las cuerpos negras e indígenas. Es decir, entender como racializadas únicamente a las cuerpos negras, mestizas e indígenas, y a las cuerpos blancas⁹ cisgéneras como neutras y universales; y b) La escasa o nula participación de cuerpos otras, disidentes de las normas cis-heteronormativas, cuerpos de la diversidad funcional, negras, mestizas e indígenas, su invisibilización o relegación a un segundo plano del protagonismo. En cuanto autores blancos de países europeos son recibidos con mayor abertura para integrarse al giro (resalto el ejemplo de la integración del portugués Boaventura de Sousa Santos).

Uno de los autores del giro decolonial que más utiliza las cuestiones de la cuerpo para fundamentar sus críticas y propuestas frente a la colonialidad eurocéntrica del saber es el puertorriqueño Ramón Grosfoguel. El autor acostumbra mencionar que:

En la filosofía y las ciencias occidentales, el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis. La «egopolítica del conocimiento» de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del «Ego» no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un

mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/conocimiento (Grosfoguel, 2006: 20-21).

Sin embargo, cuando realizo lectura de los textos de Grosfoguel, a pesar de encontrar interesantes y potentes colocaciones en relación a la decolonialidad del saber y del poder, no encontré todavía siquiera un párrafo donde pueda conocer la cuerpo de este autor, o como él mismo dice, su “ubicación epistémica étnica/racial/ de género/sexual”. O si reflexiona sobre esto, tal vez no ha considerado relevante colocarlo y destacarlo en sus textos. Esto puede deberse a lo que Schucman (2012) y Cardoso (2017) denominan la universalidad como característica de la blanquitud, que niega los aspectos subjetivos, simbólicos y materiales con los cuales esta se construye, suponiéndola como algo libre de estos elementos. O a lo que Vergueiro (2015) denomina, la pre-discursividad de la cisgeneridad, que supone que la condición cisgénero es el resultado “normal” de nuestra naturaleza y que también apaga los mecanismos subjetivos, simbólicos e institucionales con los cuales esta se construye y legítima.

Encuentro algunas excepciones en Walsh (2013) cuando en su lugar de mujer cisgénero blanca y referenciando a Frantz Fanon, reconoce que este autor hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de

los pueblos negros¹⁰ de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todas y todos.

También llama la atención que un movimiento que espera ser reconocido como un giro decolonial, afirmando un carácter original, transgresor de los binarismos cartesianos eurocéntricos y pensado con las y los oprimidos, sea construido académicamente con una participación nula de cuerpos disidentes de las normas binarias cis-heteronormativas, o que representen la diversidad funcional, tanto en las y los autores intelectuales del movimiento, como en sus referencias, y dando un lugar secundario o menos protagónico para intelectuales negras, negros e indígenas.

En el prólogo del libro “El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) realizan un recorrido histórico del grupo modernidad/colonialidad, mencionando diversos nombres de intelectuales importantes para la constitución del grupo. Un desfile de personas blancas¹¹ y/o cisgénero de Latinoamérica (Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola Rivera, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Zulma Palermo, Javier Sanjinés, José David Saldívar...), e inclusive, de Europa y

Estados Unidos (Freya Chiwy, Michael Ennis, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos). Salvo el caso de Sylvia Winter y Lewis Gordon, a quienes los autores hacen cuestión de resaltar su lugar racial “De ese grupo también formaba parte la pensadora afro-caribeña... el filósofo afro-caribeño...”, mientras que el lugar racial de ninguno de las y de los anteriores aparece resaltado. Podríamos usar blanco-latinos, para seguir la lógica que siguieron con Sylvia Winter y Lewis Gordon. Además, en este recorrido hay momentos donde parece suficiente mencionar que “además de establecerse un diálogo entre los miembros del grupo con intelectuales indígenas y afroamericanos del Ecuador, la reunión produjo...” (Castro-Gómez y Grosfoguel, p.9), a los que parece no ser necesario mencionarles los nombres y/o sus contribuciones.

Pero, ¿por qué sería importante problematizar la cisgeneridad y la blanquitud en un proyecto decolonial? ¿No se trata únicamente de un detalle o burocracia políticamente correcta? Pienso que esta problematización es importante, pues nos dice mucho sobre la cuerpa de este giro y sobre las reproducciones de estructuras racistas, capacitistas¹², cis-céntricas y hetero-céntricas en la construcción de un movimiento que se presupone como transgresor y herramienta para combatir estas opresiones y todo un sistema capitalista. Esta problematización nos puede llevar a tener cuidados y a sospechar de su efectiva importancia, o no, en la lucha de sujetos y colectivas que

construimos nuestras identidades como disidencia, que fuimos racializados, o que hoy somos leídos como *queer*, que dependemos de nuestra fuerza de trabajo para sobrevivir, y/o que todavía pagamos las peores consecuencias de un proyecto colonial capitalista que precariza nuestras existencias, nos asesina, nos desplaza de nuestros territorios, nos envenena y elimina nuestros saberes.

Sin embargo, reconociendo que los espacios académicos de Latinoamérica aún son habitados principalmente por cuerpos blancos y cisgénera¹³, puedo destacar que en el nivel académico, el giro decolonial entre otras muchas potencialidades, también dio la “licencia blanca”, “el ok blanco” o “el empujoncito blanco” que la blanquitud intelectual académica necesitó para dejar de ver y escuchar únicamente hacia el norte y empezar a sentir, aprender y hacer con el sur. De este giro decolonial se desprende la propuesta académica de una pedagogía decolonial, desarrollada en su contenido conceptual principalmente por Catherine Walsh (2013) que señala las siguientes características:

- Es una pedagogía que se hace y se vive al construir caminos imbricados y serpentinos de manera colectiva. Es decir, no presupone un camino a transitar o un proyecto establecido a seguir dado de antemano. Las pedagogías decoloniales se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente señalar lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con

qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación

- Es una pedagogía de larga duración, con un horizonte a largo plazo, no un recetario de prácticas, y sí, caminos que van y vuelven, que requieren el aprendizaje, el desaprendizaje, el reaprendizaje, la acción, creación e intervención. La pedagogía decolonial busca más allá del aprendizaje, y de hecho se interesa más por el reaprendizaje y la intervención colectiva.

- Lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y a las memorias históricas de los pueblos (Walsh, 2013:25).

- La pedagogía decolonial es sureada¹⁴ por las memorias de nuestros ancestros que con sus palabras, enseñanzas y acciones dan rumbo al hacer pedagógico por la existencia digna, complementaria y relacional de los seres humanos y otros, vivos y muertos y con la tierra.

- Su interés es con las prácticas que cuestionan y desafían la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella.

- Es una pedagogía que se extiende más allá de las instituciones educativas y la educación formal, construyendo diálogos y articulaciones con las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Es una pedagogía accional llevada de manera

colectiva y no individual, suscitando reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendra atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados.

- Su proyecto y compromiso es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial.

- Estas pedagogías resaltan cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas (WALSH, 2013:46).

Analizando estas características, es evidente que las pedagogías decoloniales se viven en el corazón mismo de grupos, colectivas y comunidades que se piensan en una ancestralidad, en una memoria y en una identidad de resistencia a la invasión, genocidio y epistemicidio colonial. Pueblos indígenas, afrodescendientes, negros, campesinos,

quilombolas corporifican prácticas vivas de la pedagogía decolonial. Pero, ¿Qué sucede cuando se piensan estas posibilidades pedagógicas para las travestis, las maricas, las areperas, tortilleras, camioneras, *sapatão*, *viado*, *bichas*, *giletes*, bisexuales, trans, no binarias, las cuerpos que hoy somos leídas como *queer*? ¿Qué pasa con nosotras, nosotres y nosotros a los que nos han borrado de cualquier memoria ancestral, nos han silenciado, nos han echado de sus casas y luchas, y no nos han permitido ser parte de sus comunidades y memorias? ¿Qué pasa con nosotras, nosotres y nosotros a los que insisten en asignarnos una historia blanqueada¹⁵ de máximo 50 años que comenzó en 1969 con *Stonewall*? ¿Es que solo somos acogidas, acogides, y acogidos, si le decimos sí al consumo acelerado de este sistema capitalista, si construimos nuestras identidades visuales como un retazo de grandes marcas del mercado, si blanqueamos nuestros valores, pensamientos, e inclusive nuestras cuerpos, y si perdemos nuestra conciencia de clase? Delante de estas preguntas es que considero pertinente tejer un diálogo entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales.

Deviniendo una pedagogía deCUlonial: Pedagogías desde el *cu* del mundo.

La propuesta de una pedagogía DeCUlonial nace de una intención de diálogo entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales. No pretendo colocar ninguna etiqueta de novedad u originalidad sobre esta propuesta, más

bien, resaltar un sentido político explícito con cuerpo, con arte de ser, antirracista y anticapitalista para una pedagogía desde el sur.

Una posibilidad de este diálogo podría consistir en pensar una pedagogía *queer* decolonial, o des(de)colonizar lo *queer*. Este es un camino interesante pero me llama también la atención *queerizar* la pedagogía decolonial, o mejor, travestilizar, mariconear, arepear, lesbianizar, transitar esta pedagogía. Pereira (2015) menciona que lo *queer* puede mostrar a lo decolonial cómo la historia viene siendo escrita por lentes cis-hetero y que existe mucho más, y debemos cuestionar cómo esto se hizo existente, que masculino y femenino, hombre y mujer, y que la lógica de la colonialidad es masculina, hetero, cis y blanca (y al parecer la del giro cis-decolonial también).

Para Pereira (2015) lo *queer* y lo decolonial no son teorías cerradas, y por lo tanto, sus pedagogías tampoco lo son. Por el contrario, ambas tienen en común que se abren a lógicas otras, a reivindicar la importancia y magnitud de pensamientos y existencias otras, a desconfiar de teorías apostando al diálogo intercultural. En esa línea, lo *queer* decolonial, o lo decolonial *queer*, o lo deCUlonial, necesariamente pasa por la cuerpo y por una política de localización. Como menciona Pelúcio (2014) algo así como una teoría *cu*, desde el *cu* del mundo, en la cual pienso como travesti, trans, marica, *sapatão*... permitiéndome localizar estos problemas desde el sur, cambiando la textura de

mis preguntas, mis cuestionamientos y mis problematizaciones, construyendo otras epistemologías y ontologías. La pedagogía DeCULonial se alimenta de estas iniciativas.

Este diálogo también puede permitir cuestionar la pedagogía *queer* como propuesta del norte y que tiene su foco principal en entender la heteronorma y la cisgeneridad como elementos meramente culturales/discursivos/deconstruccionistas, y la lucha LGBTIQ como movimiento comenzado en Estados Unidos que después se extiende por el mundo. Desde una perspectiva de la pedagogía decolonial, cuestiones económicas y políticas también se articulan a la construcción de una matriz social y cultural, que en este caso intentó e intenta hacer impensables otras posibilidades de ser y devenir para los pueblos indígenas y afrodescendientes desde la colonización, con la finalidad de instalar un modelo nuclear de familia, mantener el capital acumulado dentro de los mismos grupos familiares y linajes, y optimizar la fuerza de trabajo de las personas racializadas y esclavizadas. Como menciona Campuzano (2009) desde la llegada de los colonizadores, cuerpos disidentes fueron entendidas como una amenaza para el proyecto colonial, esclavista y capitalista. Cuerpas que también han construido formas de resistencia y lucha de las cuales podemos construir memoria colectiva hoy y aprender:

Mientras los sistemas de control coloniales prohibían el travestismo y la homosexualidad para maximizar la

mano de obra indígena en la producción agrícola así como la reproducción de los criollos y sus tributos a la Corona, la sociedad colonial se mestizaba racial y culturalmente. Paradójicamente, la Iglesia advirtió una convergencia entre los espacios de representación ritual católicos e indígenas, y la aprovechó como medio para la evangelización, por su parte el andrógino, ahora hombre vestido de mujer, halló esta complementariedad necesaria para su permanencia y, aún bajo la apariencia del catolicismo triunfando sobre la “religión falsa”, logró preservar sus significados en un espacio ritual ya mestizo – la fiesta patronal – que los reinterpretó y generó significados distintos (Campuzano, 2009: s.p.).

De la misma manera, Marlene Wayar (2007) entiende la cisgeneridad no únicamente como una cuestión de la cultura, sino también como un régimen de miedo que se difunde con la exposición de la cuerpa travesti muerta y torturada, y que es indispensable para mantener conformes y en la norma las cuerpas que se someten a ser mano de obra barata y alimentar un sistema económico y político que los mata día a día: “¿Qué les ha sucedido a los normativizados/as en la matriz hegemónica? ¿Se han impregnado de terror? ¿Por qué el ansia de dominación? Se han travestido/a de sujetos/as, mientras son estereotipos fieles dominados/as, teatralización mediante, por el miedo” (Wayar, 2007:52).

La pedagogía *queer* puede enseñarle a la pedagogía decolonial la importancia de ver y colocar la cuerpa y pensarla como arte y no únicamente como

cajas cerradas preestablecidas, y la importancia de los saberes de las disidencias sexuales y de género. La pedagogía decolonial puede enseñarle a la pedagogía *queer* a considerar las cuestiones económicas y estructurales de la realidad material de las cuerpos disidentes racializadas del sur y la importancia de realizar ejercicios de memoria que nos permitan construir ancestralidad¹⁶ pensando en la lucha de nuestros pueblos y no únicamente como una importación. Así mismo, la importancia de pensarnos no únicamente como sujetos con orientaciones sexuales o identidades de género diferentes, sino también, como partes de una clase explotada y como cuerpos racializadas, de ahí la importancia de una pedagogía también anticapitalista y antirracista pensada y vivida desde el *cu* del mundo.

Hablemos del *Cu*

¿Por qué DeCUlonial? Este sencillo juego o cambio de letras, una “o” por una “u”, representa un sentido político que me interesa negrear ahora. *Cu* es la palabra utilizada en portugués para referirse al ano o al culo en español. *Cu* además es el primer sonido que emitimos cuando en español o portugués pronunciamos la palabra *queer*. Con este juego de palabras traemos el culo, el *cu*, a lo decolonial.

Lo primero a destacar, a pesar de ser obvio, es que todas, todes y todos tenemos un *cu*. El *cu* existe. Es una parte importante de nuestras cuerpos. Aunque quizás una de las más silenciadas en contextos de formalidad

y currículos, pero de las más utilizadas en la informalidad para querer ofender “*vai tomar no cu*” “Que te den por el culo”. En los espacios de formalidad, en las escuelas, solo hay espacio para la mente, la cabeza, la conciencia, los ojos. Al *cu* hay que mantenerlo siempre callado. Como mencionan Sáez y Carrascosa (2011) “El culo parece muy democrático, todo el mundo tiene uno. Pero veremos que no todo el mundo puede hacer lo que quiera con su culo”.

Podemos pensar esta hipocresía sobre el *cu*, silenciado en la formalidad, expuesto en la violencia, como una metáfora sobre el lugar de las cuerpos sur en la geopolítica del conocimiento y del trabajo. En relación al conocimiento, traigo las observaciones de Pelúcio (2016):

En la geografía anatomizada del mundo, a menudo nos referimos a nuestro lugar de origen como el ‘*cu* del mundo’, o hemos sido localizados sistemáticamente en estos límites periféricos, y de alguna manera llegamos a reconocer que esta geografía es legítima. Y si el mundo tiene culo, también tiene cabeza. Una cabeza pensante en el norte, como corresponde a las cabezas. Esta metáfora anatómica dibuja un orden político que marca dónde se produce el conocimiento y dónde se producen los espacios de experimentación de esas teorías (Pelúcio, 2016:132).

En la geopolítica del conocimiento somos el *cu*, materia prima de datos, espacio de experimentación de teorías, o productores de ruidos extraños que

nadie entiende ni quieren escuchar. El *cu* es silenciado. En la geopolítica del trabajo, somos expuestos, vulgarmente explotados, con la complicidad de nuestros gobiernos, existe todo un sistema político, económico y cultural para explotarnos, sacar todo de nosotros, usar nuestra fuerza de trabajo, robarnos lo nuestro, tanto en lo material, como en nuestra memoria y nuestros saberes. Nos dan por el *cu*.

Los espacios educativos, como instituciones coloniales, directa o indirectamente han contribuido para silenciar el *cu*. Estos contextos asumen que somos pobres, vacíos, estructuralmente y pobres en conocimiento, que debemos ser salvados por la educación oficial con su conocimiento occidental y colonial, para algún día salir de esta situación necesariamente precaria de *cu* e intentar a toda costa ser y pensar como “ciudadanas y ciudadanos”. Sin embargo, esta cabeza, que en la educación estaría representada por el famoso concepto de “ciudadanía”, siempre nos recordará que a lo máximo podremos aspirar a ser un ombligo o un *cu* menos sucio, porque ser una cabeza es una condición natural y divina para aquellas cuerpos blancas, europeas y norteamericanas. Para ellos, también somos *cu* por naturaleza o “mandato divino”, fuimos hechos para el trabajo.

Al igual que el *cu*, nadie quiere escucharnos, porque nuestras voces molestan, generan incomodidad, nuestro olor, nuestra acción hace que abandonen un lugar, obligan al

movimiento. Como herencia colonial nos enseñaron a no escuchar a los pueblos negros, indígenas, las travestis, las personas trans, las maricas, las *sapatão*, las cuerpos diversas funcionalmente. Y cuando nos escuchan, somos en lo máximo fuente de informaciones para que sus mentes iluminadas nos clasifiquen y nos traduzcan. Al *cu*, esta sociedad exige silencio, incluso en lugares donde debería sentirse más cómodo, como el baño o el sexo. Nos cuestionan cada uno de nuestros actos, la forma en que hablamos, los espacios que ocupamos, las identidades que construimos, el idioma que usamos. La cabeza, y aquellos en el Sur que piensan que son cabezas o que pueden llegar a serlo, inventan y tejen varias estrategias para ocultar y silenciar el *cu*.

En esa línea, no me queda más que imaginar que si se ha silenciado tanto al *cu*, es porque este puede representar una seria perturbación y amenaza. Como mencionan Sáez y Carrascosa:

Se trata de ver lo que el culo pone en juego. Ver por qué provoca tanto desprecio el sexo anal, tanto miedo, tanta fascinación, tanta hipocresía, tanto deseo, tanto odio. Y sobre todo revelar que esa vigilancia de nuestros traseros no es uniforme: depende de si el culo penetrado es blanco o negro, si es el de una mujer o el de un hombre o el de un/a trans, si en ese acto se es activo o pasivo, si es un culo penetrado por un dildo, una polla o un puño, si el sujeto penetrado se siente orgulloso o avergonzado, si es penetrado con condón o sin él, si es un culo rico o un culo pobre, si es católico o

musulmán. Es en esas variables donde veremos desplegarse a la policía del culo, y también es ahí donde se articula la política del culo; es en esa red donde el poder se ejerce, y donde se construyen el odio, el machismo, la homofobia y el racismo (Sáez y Carrascosa, 2011:s.p.).

Y es por eso que me parece importante traer el *cu* también en su potencia, como lugar de resistencia, de profundas verdades, de transgresión y de desafío de las normas coloniales capitalistas. El *cu* con sus pedos, sus gritos, sus saberes y re-existencias de cuerpos que son silenciadas de los lugares legítimos de producción de conocimiento, o las cuerpos a las que históricamente se ha intentado cuestionar y despojar su humanidad reduciéndolas a máquinas para el trabajo y la reproducción. Sobre este aspecto, Claudia Rodríguez, activista feminista travesti de Chile, en conversación en 2018 con Marlene Wayar, activista travesti de Argentina, menciona:

Hice el intento de rescatar algo que es muy común cuando yo comparto con mis compañeras travestis, hablar de cosas que en la sociedad son mal vistas, que en los medios de comunicación son mal vistos. Pero nuestras conversaciones íntimas están siempre presentes, y entonces me interesa mucho, por ejemplo, a pesar de que dé mucho pudor, mucha vergüenza rescatar el tema de nuestro poto (culo). Porque en las mismas conversaciones con las compañeras, el poto (culo) a nosotras nos dio la posibilidad de manejar ciertos recursos. Pero es tan indecible eso, es

tan poco elegante, es tan poco moral hablar de esas intimidades. Es decir, en la comunidad travesti hay espacios de profundas verdades, en términos de decir las cosas dolorosas. Decir la verdad de tal manera, que aunque sea dolorosa, si podemos hablarlas entre nosotras, protegidas en nuestra intimidad (Rodríguez, 2018: s.p.).

Claudia nos recuerda que el *cu* es mucho más que una parte del cuerpo. También representa estos discursos o “verdades profundas” que se construyen sobre el origen de los movimientos sociales, pero que son silenciados o colocados en el lugar de lo “no moral” por el conocimiento occidental hegemónico. El *cu* es el lugar de lo indecible e inmoral para “occidente” y para los contextos académicos, pero también es el grito y la forma de “decir la verdad... aunque sea dolorosa” por los sujetos y las cuerpos marginadas por las relaciones coloniales. El *cu* representa el lugar de la mentira y el silencio para el conocimiento colonial, occidental, hegemónico. Pero al mismo tiempo, representa el ejercicio de explicitar estas mentiras, la venganza a través de las palabras de las y los oprimidos, las y los colonizados. Como reafirma Claudia Rodríguez (2018):

Les gusta tanto la mentira, se esconden tanto detrás de la mentira, y yo lo que quiero es decírselos en sus caras, miénteme que me gusta. Pero ya no creo en nada, y por lo tanto entonces, yo quiero hacer de la venganza algo posible, que sea una sublimación, quiero hacer de la venganza una sublimación, porque ciertamente no me puedo convertir

en los asesinatos que critico, pero que la palabra sea mi venganza, que develar dónde está la mentira sea mi venganza. Y yo creo que podría ser nuestra posibilidad. El aporte travesti en este momento podría ser esa espada a la verdad (Rodríguez, 2018: s.p.).

El *cu* como un movimiento, un movimiento infeccioso que ya está sucediendo, que guardamos en nuestras memorias como ancestralidad de resistencia, voces que se levantan y se organizan desde el sur. Devenires con cuerpo, y sin miedo a exponer la verdad de nuestros deseos, placeres y fetiches, y de las crudas realidades a los que esta fatalidad colonial capitalista nos somete en nuestras cotidianidades, en nuestro día a día. Devenires con color, pues el *cu* nunca está totalmente limpio (Preciado, 2009) o totalmente blanco. Movimientos de culo abierto que desafían y cuestionan aquello que nos permiten decir, pensar y sentir. El *cu* es un grito sobre el silenciamiento. Es este movimiento de construcción colectiva de verdades y realidades lo que perturba y desestabiliza el “orden naturalizado”. Los movimientos que están desmantelando las mentiras asumidas como “normas” y “verdades” por Occidente. Que le ponen la cuerpo a superar la masacre colonial. La pedagogía deCUlonial es entonces, aquella que se construye con la fuerza del *cu*.

Algunos tránsitos de la pedagogía DeCUlonial

Ya que definiendo aquí una pedagogía que se construye como caminos

sinuosos colectivamente y pensados con las luchas y voces del *cu* del mundo, consideré más pertinente utilizar la palabra tránsitos en lugar de principios, inclusive, porque así nos percibimos muchas de las cuerpos disidentes del género y la sexualidad, en tránsito. De esa manera, los tránsitos que destaco aquí no son una innovación propia o personal, y sí, propuestas pensadas en diálogo con la fuerza del *cu*.

La pedagogía DeCUlonial promueve una problematización de la vida, en su realidad material y cultural. No pretende alcanzar una ciudadanía abstracta y homogénea, y sí, promover espacios de encuentro, reflexión e intervención sobre nuestras realidades, los elementos de esta realidad que nos oprimen, y los elementos que también reforzamos convirtiéndonos en opresores. No se trata de una realidad homogénea y universal, más bien de una realidad contextualizada a las dinámicas territoriales del lugar donde vivimos y compartimos, y a las estructuras coloniales que marcan nuestras cuerpos. Algunos conceptos son importantes para problematizar estas realidades y convertirlas en problemas didácticos en nuestras clases:

- **Interseccionalidad:** Que supone no entender las opresiones de clase, género, raza, sexualidad y diversidad funcional como categorías separadas que se suman como etiquetas en las cuerpos, más bien, como elementos fusionados sin posibilidad de separación (Lugones, 2005) en las estructuras sociales. Entendiendo que son

inseparables y que estas amplían el debate más allá del binarismo opresor/oprimido (Muelles y Ramírez, 2014), principalmente en la fusión de las categorías de raza, género, sexualidad y diversidad funcional. Con la categoría de clase ocurren fusiones que matizan este binarismo, pero al mismo tiempo no podemos desconocer que mundialmente una pequeña burguesía blanca nos oprime y controla las grandes estructuras económicas que nos colocan a todas, todes y todos en situación de marginalidad e incertidumbre. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) nos alerta del peligro de abordar estas categorías separadas, por ejemplo, en el caso de raza y sexualidad, donde se puede reforzar y naturalizar una idea de heterosexualidad de las personas negras, y al mismo tiempo, una idea de blanquitud en la homosexualidad.

- **Nostredad:** Concepto propuesto por Marlene Wayar (2018) y que consiste en la capacidad de reconocernos como un nosotras en la otredad. Esta capacidad, echada a andar desde el momento en que alojamos a la otra en nosotras, nos permite empatizar con el dolor y las opresiones que vive esa otra, de forma tal que cuando la otra es violentada, no permaneceré inmutable.

Se trata entonces de pensar, imaginar, intervenir y construir una realidad a través del dialogo empático, en que tenemos disposición a escuchar abiertamente, y que a pesar de que identifiquemos que estructuralmente y colonialmente se han construido marcadores que se incrustan en

nuestras cuerpos de manera diferente, la violencia que pasa una o uno de nosotros es una violencia que **nos** afecta en conjunto y no podemos quedarnos quietos ante ella. La violencia hacia uno es una violencia hacia todas.

- **Cuerpa como territorio de problematización:** Cuando se habla de problematizar la realidad de nuestras vidas, no se trata únicamente de algo que es ajeno a nuestras cuerpos, aquello que pasa afuera. Como pasa tradicionalmente en la enseñanza de la biología, no se trata de pasar horas mostrando diapositivas e imágenes de cuerpos, mientras que en sala coexistimos cuarenta cuerpos desproblematizadas. Corporificar la pedagogía (hooks, 1994). Se trata de que docentes y estudiantes traigamos nuestras cuerpos a clase, sin miedo a que seamos higienizados, juzgados o encajados. La cuerpa debe venir como posibilidad de arte. Pero no únicamente las cuerpos que las relaciones coloniales construyeron como diferentes, periféricas o raras. Este tránsito no tiene sentido si no se problematiza también la cisgeneridad, la blanquitud, la “no discapacidad”, la masculinidad y la heterosexualidad.

- **(Re)construcción de la memoria o (Des)composición del pasado:** Es difícil aceptar la versión oficial y única de la historia en la pedagogía deCUlonial, la de los vencedores. Como invita Ramallo (2019) podemos pensar en la idea de (des)composición pedagógica como una pulsión *cu* y decolonial que nos hace narradores, parte activa y responsable en la construcción y reconstrucción del pasado y de las memorias con las que

construimos identidad. Es un ejercicio colectivo y de escucha de otras voces. En la pedagogía deCULonial no hay espacio para versiones exclusivamente heterocentradas y binarias de la historia, o para una única perspectiva de ciencia y de conocimiento legítimo, como el occidental europeo-norteamericano. No creemos en el mito de la Europa lineal e históricamente siempre unificada. Y reconocemos a África y la América pre-colonial como espacios de producción de saber legítimo. Ciencia africana, ciencia amerindia, producida con otras bases epistemológicas y con otra función social. El llamado *cu* es a negociar e infectar los espacios de poder con estas reconstrucciones o descomposiciones.

- Saberes de la lucha social en la escuela: Consiste en reconocer que además de una serie de conocimientos académicos, científicos o legitimados por los currículos, existen una serie de conocimientos y saberes producidos en las luchas y movimientos sociales que no siempre son de fácil traducción en la escuela, pero que para acercarse de ellos, definitivamente se debe concebir la acción pedagógica o la vivencia en la escuela, también como una lucha social. Como nos recuerda Gomes (2017) también son necesarios saberes identitarios, saberes políticos y saberes estéticos-corpóreos, como saberes que podemos aprender de los movimientos negros. Sin duda, estos también son saberes que con sus especificidades, podemos aprender de los movimientos LGBTIQ, feministas, indígenas, de la diversidad funcional.

- Poder infeccioso – Sujetos/ Virus: Consiste en vivir una pedagogía que constantemente busca y forja porosidades, espacios de infección, vínculos, redes y cartografías con las personas de la escuela y con las instituciones. Como mencionan Muelles y Ramírez (2014), no se trata simplemente de instrumentalizar las ideas, en este caso, las ideas deCULoniales, o utilizarlas como herramientas fijas. Se trata de poner en juego la capacidad transformadora, infecciosa, a fin de no ser fácilmente fagocitados por las lógicas neoliberales de los sistemas educativos o simplemente convertir estas ideas en un elemento decorativo/estético anexo a relaciones de poder escolares y sociales no problematizadas. La profesora o profesor se concibe como virus *cu*, que colectivamente construye poder infeccioso y desestabilizador de las estructuras de poder. Un virus con cuerpo teórica e ideológica que no permite su uso domesticado para apariencias externas por parte del sistema escolar (Muelles y Ramírez, 2014).

Pero esta problematización de la realidad, sureada por estos seis conceptos no tendrá sentido si estos no se contextualizan de acuerdo a las características materiales y económicas de las y los sujetos con quien dialogamos e intentamos construir Nostredad. Esto se hace más complejo cuando pensamos en cómo articular estos tránsitos al montón de conceptos, temas y altas cargas de currículo que

debemos abordar en la escuela. Puedo resaltar un breve ejemplo en mi área que es la enseñanza de la biología. Sobre el mundo vegetal soy obligado a abordar un sin número de conceptos y temas que van desde fotosíntesis, evolución de las plantas, ecología, alimentación con vegetales, diversidad de la flora, Etc. Evidentemente una pedagogía deCUlonial no se limita a abordar estos conceptos, más bien se propone negociar e infectar el currículo como espacio de poder, abordando situaciones que tratan de nuestra realidad.

Pensando que me encuentro en el estado de Santa Catarina (Brasil), puedo hacer esta negociación abordando, por ejemplo, la cuestión del trabajo infantil y la esclavitud familiar en las plantaciones de tabaco, situación cada vez más latente en el interior del estado (Conde, 2012). Como negociación con los conceptos del currículo hegemónico, puedo utilizar el tabaco como pretexto para aproximar mis estudiantes al tema “plantas” vinculando a cualquier otro tema como relaciones ecológicas, partes de las plantas... Con esta situación podría problematizar colectivamente con mis estudiantes cómo alrededor de una planta, funciona todo un sistema explotador capitalista que favorece que multinacionales propongan metas de producción y colecta mensual de tabaco a pequeñas familias para obtener un injusto valor en dinero en cambio. Puedo discutir cómo esta situación obliga a la familia a reproducir una estructura nuclear para que se involucren todos

sus miembros en la labor manual, con roles binarios, cis-heteronormados rígidos y definidos desde temprana edad. Se refuerza de esta manera el control de las sexualidades y del tiempo para el entretenimiento de las niñas, los niños y las mujeres, principalmente.

También podría problematizar con esta situación cómo el blanqueamiento por el que pasó Santa Catarina en el siglo XIX con la llegada masiva de migrantes europeos, que muchos de ellos recibieron tierras, y el desplazamiento de pueblos indígenas y *quilombolas*, estuvo motivado por un ideal de que esas cuerpos blancas estaban cristianamente domesticadas y educadas en actitudes de “valorar” el trabajo duro, el progreso y el desarrollo, en cuanto indígenas y pueblos afro eran vistos como resistencia, obstáculos al desarrollo o no merecedores de la tierra y de los frutos del “progreso”. Hoy estas familias explotadas están constituidas principalmente por sujetos blancos que se ven sometidos a jornadas extensas de trabajo, que obligan a los menores de edad a trabajar desde temprana edad, en las vacaciones y en el tiempo que pasan fuera de la escuela, condicionando sus realidades y subjetividades en el espacio escolar (Conde, 2012). Podría abordar también las resistencias de los Guaraní ante estos modelos capitalistas, así como los valores simbólicos y espirituales que dan al tabaco más allá de un uso comercial. El tabaco aquí deja de ser únicamente un ser biológico a ser problematizado desde un lente científico occidental y pasa a ser negociado como eje articulador *cu* para la problematización

de la realidad material de las cuerpos con las que convivo y con las que me identifico como clase.

Al igual que este ejemplo, puedo referenciar otros que abordan uno o varios tránsitos de la pedagogía deCULonial, negociando con conceptos hegemónicos de los currículos e infectando prácticas. Evidentemente estos ejemplos muestran recortes de procesos mucho más largos en esfuerzo y duración. Reis y Pinheiro (2017), pensando la educación en química para los derechos humanos, propusieron una secuencia didáctica abordando la temática del átomo y su invisibilidad relacionando con la problematización de la invisibilidad del genocidio del pueblo negro en Brasil. Kohen y Meinardi (2016) pensando en la importancia de dismantelar el currículo oculto e infectar concepciones de profesoras y profesores, propusieron un conjunto de actividades de formación para docentes de diversas disciplinas en relación al tema embarazo, permitiendo la reflexión sobre roles y relaciones de poder que marcan las experiencias de género y de sexualidad en la vida de la escuela, a través del teatro. Scanavaca (2016) problematizó la manera en que los temas biodiversidad y biomas aparecen en libros didácticos, resaltando y denunciando legados coloniales que no consideran las relaciones socio-históricas de las comunidades humanas en los territorios. Bioma y Biodiversidade como conceptos que refuerzan lógicas capitalistas y que son utilizados/ enseñados para invizibilizar pueblos racializados, sus vidas y sus resistencias.

Consideraciones TRANSitorias

En estas páginas intenté tensionar la pedagogía *queer* y la pedagogía decolonial como propuestas pensadas desde lugares y en momentos diferentes, pero que pueden dialogar y contribuir a la problematización e intervención sobre estructuras sociales que marcan las cuerpos del sur como herencia de legados coloniales todavía vigentes. De esa manera, la pedagogía DeCULonial nace como propuesta de este diálogo y como posibilidad de construir colectivamente caminos sinuosos con/desde/para las cuerpos sur con perspectiva anticapitalista, antirracista, y en sí, anticolonial.

Los tránsitos aquí destacados están más pensados para la escuela formal, pues es el escenario en el cual me desempeño, por el cual pasamos la mayoría de las personas en nuestra infancia, adolescencia, e inclusive en la vejez y vida adulta, y al cual todavía le apuesto como espacio de transformación. Con esto no desconozco la escuela como institución que invizibiliza, cosifica, despolitiza o “neutraliza” saberes contra-hegemónicos, saberes *cu*. Pero dar la espalda a la escuela no va a llevar a que desaparezcan sus efectos sobre la realidad material y simbólica de los pueblos que la frecuentan. No reconozco a la escuela como único espacio de transformación social o acción deCULonial, pero sí como un lugar estratégico para construir suelos

fértiles para discutir las construcciones históricas de estructuras coloniales, disputar discursos y epistemologías, y pensar otras formas de organización social.

La perspectiva anticapitalista y antirracista aquí destacada nos mantiene alertas a no caer en suelos movedizos y prácticas pedagógicas que se presentan como democráticas, inclusivas y/o progresistas, pero que en realidad no desafían la colonialidad del poder, del saber y del ser que nos marcan a las cuerpas sur. Olvidarnos de una lucha anticapitalista y antirracista nos puede cegar a reconocer que este sistema solo permite que seamos “escuchados”, “reconocidos” o “incluidos” cuando tengamos capacidad de consumo, cuando representemos capital y capacidad de mercantilización de nuestras cuerpas y de nuestras identidades, a cambio de aceptar un contrato que naturaliza la degradación ambiental, la esclavitud o trabajo en pésimas condiciones de personas racializadas, y la manutención de un modelo familiar nuclear y rígido que construye a la disidencia sexual y de género como amenaza. Como ejemplo, puedo traer las palabras de Hija de Perra (2014) y en alguna medida, discordar un poco de ellas cuando menciona:

Seguiré soñando e implorando al universo que la educación latinoamericana cambie y que desde el origen de la formación humana se usaran este tipo de conocimientos, para que nuestros niños, limpios de impurezas genéricas impuestas, se

formen libres de estigmas sociales, como lo que realizan actualmente los jardines infantiles de Suecia y esta idea de aprender en un ambiente con neutralidad de género, erradicando los estereotipos y la desigualdad, se desparrame tan fuerte como las ideologías místicas y llegue a todo el mundo (Hija de Perra, 2014:8).

Debemos compartir y luchar por el mismo sueño de Hija de Perra para que la educación en Latinoamérica cambie y que las niñas, niños y niños puedan vivir una realidad libre de estructuras genéricas y de sexualidad coloniales. Esta es parte de nuestra esperanza y utopía. Lo que deberíamos problematizar es si es posible aprender esto de Suecia, o colocarlo como ejemplo, sin desconfiar de que su educación necesariamente está vinculada a lógicas capitalistas y colonialistas que piensan la “inclusión” dentro de una blanquitud predominante, con miedo a las y los migrantes y a la diversidad racial, en una realidad histórica y económica favorable construida con la explotación y esclavización de cuerpas racializadas en las Antillas (San Bartolomé y Guadalupe) y con la creación de multinacionales y grandes marcas que hoy se encuentran por todo el mundo y que ya se han visto involucradas en escándalos de trabajo infantil y racismo. Como es el caso de la multinacional *Hennes & Mauritz* (H&M) productora de ropa de moda “barata y sustentable”, que muchos sujetos *queer* de clase media y alta tal vez utilicen y compren, que refuerza el trabajo infantil en las periferias del mundo¹⁷ y el racismo en sus campañas publicitarias¹⁸.

Esto no desconoce que evidentemente podamos dialogar con las prácticas pedagógicas de Suecia y algunos de sus elementos, pero esto probablemente no tendrá sentido para nuestras realidades si no lo ponemos en diálogo con las necesidades, resistencias, demandas, transgresiones, epistemologías y saberes *cu* desde el sur. No se puede

pensar una pedagogía *queer/cu* en el sur sin ser anticapitalista, antirracista y anticolonialista, no se puede pensar una pedagogía decolonial sin pensar la cuerpo como arte, sin pasar esta propuesta por el *cu*. Por eso la importancia de transitar una pedagogía desde el culo del mundo, una pedagogía DeCUlonial.

Notas

1 Licenciado en Biología por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Mestre em Ensino de Ciências e Matemáticas, por la Universidad Federal do Acre (Rio Branco, AC, Brasil), y estudiante del Doctorado en Educación Científica y Tecnológica en la Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil). Integrante de los Grupos de Investigación BER UD (Biología, Enseñanza y Realidades) y DiCITE UFSC (Discurso da ciência e da Tecnologia na Educação). E-mail: apmusicomano@gmail.com

2 Me permito usar la palabra cuerpo en este texto como una oportunidad de disputa en el plano discursivo del lugar de nuestras cuerpos. También como un reclamo e inconformidad con la opresión patriarcal ejercida histórica y colonialmente hacia las cuerpos femeninas y afeminadas a través del lenguaje y también a través de una mirada científica que siempre colocó estas cuerpos como objetos y como territorios de conquista.

3 Utilizo el verbo negrear, en lugar de verbos como iluminar o aclarar. Tomo este término acuñado inicialmente en portugués “*enegrecer*” por la brasileña Sueli Carneiro (2003), como herramienta para señalar la identidad blanca, cisgénero y occidental que corporifica las teorías y epistemologías con las cuales acostumbramos nortear nuestras investigaciones. Y también como verbo que implica un posicionamiento político de comenzar a pensar con epistemologías otras racializadas y transgresoras de las normas binarias-heteronormalizadas.

4 Es importante negrear la importancia entre la interculturalidad y la multiculturalidad/pluriculturalidad (o multiculturalismo neoliberal). Para ello sugiero la lectura del texto: WALSH, C. (2007). Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

5 Utilizaré varias veces aquí la expresión Latinoamérica, sin desconocer que es un concepto problemático, que como menciona Nadal (2003), supone un espacio “homogéneo y coherente, una criatura de laboratorio, un experimento mental, producto de una mirada foránea”. Y que con este término estoy reuniendo realidades diversas, heterogéneas y complejas. Sin embargo, me niego a utilizar el romanticismo semántico “*Abya Yala*” acuñado en autoras decoloniales como Walsh (2013), porque es un término ancestral construido en luchas de las cuales actualmente conozco poco y no me parece cómodo éticamente utilizar en mi caso.

6 Concepto propuesto por la filósofa Djamilia Ribeiro (2017) en dialogo con la escritora Grada Kilomba, haciendo un llamado a de que es necesario escuchar por parte de quien siempre fue autorizado para hablar.

7 Utilizo esta expresión para hacer alusión a las formas colonizadas de producir conocimiento en América Latina por medio de la importación de teorías blancas del norte global. Con esto no niego posibilidades transgresoras e intentos descolonizados en la academia, ni tampoco pretendo mencionar que lo que hoy conocemos y denominamos como *queer* solo existe en el sur a partir de esta importación.

8 Transformista y artista escénica chilena (1980-2014).

9 Entiendo que desde una perspectiva biologicista del mestizaje, todas y todos seríamos mestizos en Latinoamérica. Pero no entiendo raza y etnia aquí desde una perspectiva biológica y filogenética, y si, como una condición estructural y cultural de opresión en la sociedad latinoamericana que aun fundamenta la división racial del trabajo, la construcción de la identidad y la distribución de la desigualdad social en el capitalismo. En ese sentido, es honesto llamar algunas autoras y autores del giro decolonial de “blancos” a pesar de que en su fenotipo puedan reconocerse como mestizos. Pues mientras ellas y ellos realizan un trabajo intelectual y consiguieron estudiar en los Estados Unidos, cuerpos negros e indígenas realizan trabajos más precarios debido a una herencia colonial que favorece y legitima esta distribución. Es decir, nuestros fenotipos mestizos clareados nos facilitan ocupar los lugares de esta sociedad construidos y reservados en la colonialidad para las cuerpos blancas.

10 Aunque Fanon hace referencia explícita a las cuerpos negras debido al contexto donde realizó su trabajo (Sobre las personas negras en la Isla Martinica de las Antillas del Caribe), podemos extender estos enunciados a cuerpos afrodescendientes, afro-indígenas, indígenas y mestizos menos claros de Latinoamérica.

11 Debo ser insistente en que no pretendo desmerecer, deslegitimar o restar importancia y potencia a las propuestas de estas y estos autores. Pretendo problematizar una posible repetición de una estructura colonial de producción del conocimiento que protege la blanquitud y la cisgeneridad, y que puede limitar el campo de acción de la propuesta decolonial cuando se piensa en la realidad material y simbólica de las cuerpos de la diversidad funcional y disidentes del género y de la sexualidad.

12 Estructuras que reafirman y reproducen el capacitismo, como discriminación y opresión hacia las cuerpos de la diversidad funcional.

13 Situación que ha venido cambiando en universidades latinoamericanas gracias a la lucha y conquistas de movimientos sociales de personas negras, afrodescendientes, indígenas, trans, travestis, feministas, de la diversidad funcional...

14 Utilizo este término en lugar de palabras como nortear u orientar, con la de reafirmar la importancia de sentir hacia el sur.

15 Digo blanqueada porque en muchos casos se invisibiliza la importancia que tuvieron dos hermanas travestis migrantes y racializadas en alzar esta lucha y construir esta memoria, Marsha P. Johnson y Sylvia Rae Rivera.

16 Destaco el trabajo de la Colectiva NO TENGO MIEDO en Perú que construye material

de divulgación rescatando la historia ancestral de las cuerpos disidentes de las normas occidentales del género y la sexualidad, desde los inicios de la colonización. Material disponible en: https://www.notengomiedo.pe/chuquichinchay?fbclid=IwAR0xOOCm1_SIYWggSHzn46L6RQXzskMknUAhkp3QzhWhOM1f7NGHsnfkjA (10/07/2019)

17 Fuente: Diario de noticias, (2016). Disponible en: <https://www.dn.pt/sociedade/interior/criancas-sirias-encontradas-a-trabalhar-nas-fabricas-da-hm-e-next-5012769.html> (10/07/2019).

18 Fuente: Exame (2018). Disponible en: <https://exame.abril.com.br/marketing/hm-e-acusada-de-racismo-em-foto-de-menino-de-moletom/> (10/07/2019).

Bibliografía

BRITZMAN, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Education Theory*, 45(2): 151-165.

CAMPUZANO, G. (2009). Andróginos, hombres vestidos de mujer, maricones... El Museo Travesti del Perú. *Bagoas*, 4: 79-93.

CARDOSO, L. (2017). A branquitude acrítica e as críticas. En: MULLER, T. y CARDOSO, L. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. *Revista Estudos Avançados*, 17(49): 117-132.

CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

COLECTIVA NO TENGO MIEDO. (2016). Disponible en: <https://www.notengomiedo.pe/nuestracolectiva> (28/06/2019).

CONDE, S. (2012). *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

DINIS, D. (2013). Por uma pedagogia queer. *Itinerarius reflectionis*, 2(2).

GOMES, N. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GROSFOGUEL, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, (4): 17-46.

HIJA DE PERRA. (2014). Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca , pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Periodicus*, 2:1-8.

- HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nova York/ Londres: Routledge.
- JUNIOR, D. y OSWALD, M. Em defesa de uma pedagogia queer: reimaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. *Textura Canoas*, 18(38): 123-142.
- KOHEN, M. y MEINARDI, E. (2016). Las situaciones escolares en escena: Aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71): 1047-1072.
- LUGONES, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25: 61-76.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- MARIN, Y. *Nossos conhecimentos: Barulhos desde o cu do mundo mal chamados de decolonialidade*. Disponible en: <https://ectdecolonial.blogspot.com/2019/07/nossos-conhecimentosbarulhos-desde-o-cu.html> (20/07/2019).
- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MUELLE, C. y RAMIREZ, A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 49: 19-32.
- NADAL, E. (2003). Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual. Herramienta. *Revista de Debate y Crítica Marxista*, 24.
- OLIVEIRA, M. (2017). *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
- PELÚCIO, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Acadêmica Periódica*, 1(1): 68-91.
- PELÚCIO, L. (2014). O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 16: 123-136.
- PEREIRA, P. (2015). Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporanea*, 5(2), 411-437.
- PÉREZ, G. y SARRATE, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16(1): 85-104.
- PRECIADO, P. B. (2009). Terror Anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. En: HOCQUENGHEM, G. *El deseo homosexual*. España: Ed. Melusina.
- QUIJANO, A. (1998). "La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana". En: Roberto Briceño-León y Heinz R. Sonntag (eds.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- RAMALLO, F. (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la

Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2): 217-236.

RAMOS, E. Y REIS, P. (2017). *El proyecto We Act como marco para formar ciudadanos competentes a través del activismo colectivo basado en la investigación*. X Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias. Sevilla, España.

REIS, E. Y PINHEIRO, B. (2017). Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? *Revista da ABPN*, 9(22): 191-205.

RIBEIRO, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento.

RODRIGUEZ, C. y WAYAR, M. (2018). *Hacia una teoría traza trans sudaka*. Colectiva Lohana Berkins. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aMSHaA5Cf8U> (10/07/2019).

SÁEZ, J. y CARRASCOSA, S. (2011). *Por el culo: Políticas anales*. España: Egales.

SCANAVACA, R. (2016). *Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciencias*. Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito para conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFSC.

SCHUCMAN, L. (2012). *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VERGUEIRO, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação de Mestrado Programa Multidisciplinar de PósGraduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia.

WALSH, C. (2007). *Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial*. En: Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En: Walsh, C. (Ed) *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Serie Pensamiento decolonial.

WAYAR, M. (2007). La visibilidad de lo invisible. En: BERKINS, L. *Cumbia, copeteo y lágrimas*: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros. A.L.I.T.T. Asociación de lucha por la identidad travesti-transexual. Buenos Aires.

WAYAR, M. (2018). *Travesti: Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Editorial Muchas Nueces.