

Erotismos y espacialidades somatopolíticas en la escuela. La educación geográfica en el dysphoria mundi

*Diego Felipe Rodríguez Méndez*¹

Resumen:

En este artículo propongo reflexiones sobre el lugar de la educación geográfica en el dysphoria mundi. Retomo los aportes de Paul B. Preciado sobre esta condición planetaria de recrudescimiento sobre cuerpos deshumanizados, pero también como un momento de revolución epistémico-corporal. Sitúo apuntes sobre el mundo escolar y expresiones que la dominación realiza al oprimir a estudiantes y docentes para puentear la educación espacial como medio de búsqueda del placer y la expansión de corporalidades en la escuela. Los cuerpos, erotismos y espacialidades expresan interrogantes para (re)inventar la educación geográfica por medio de políticas de conocimiento otras, las reflexiones cuir, los erotismos y las diferencias en el aula.

Palabras clave: espacialidad cuir; diferencias; educación geográfica; erotismos; dysphoria mundi.

Eroticisms and somatopolitical spatialities in school. Geographical education in the dysphoria mundi

Abstract:

In this article I propose reflections on the place of geographic education in the dysphoria mundi. I accept the contributions of Paul B. Preciado on this planetary condition of recrudescence on dehumanized bodies, but also as a moment of epistemic-corporal revolution. I situate notes on the school world and expressions that domination makes by oppressing students and teachers to

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Actualmente docente en ejercicio en los niveles de Educación Básica y Media. Sus líneas de trabajo se han enfocado en la Educación Sexual Integral (ESI), las Geografías Feministas y las Geografías de las Sexualidades a partir de un trabajo erótico-sensible que reflexiona los puentes entre espacialidad, enseñanza-aprendizaje y estructuras de género/deseo/sexualidad inscritos en los espacios escolares. dfsrodriguez@upn.edu.co. ORCID 0009-0004-0932-6661.

bridge spatial education as a means of seeking pleasure and the expansion of corporealities in school. Bodies, eroticisms and spatialities express questions to (re)invent geographic education through other knowledge politics, cuir reflections, eroticisms, and differences in the classroom.

Key words: cuir spatiality; differences; geographic education; eroticisms; dysphoria mundi.

Vuestra belleza la estáis inventando al reivindicar otras vidas y otros cuerpos, otros deseos y otras palabras. Es la belleza del cuerpo gordo, de la silla de ruedas, del pelo afro, del cuerpo enfermo, del músculo femenino y de las curvas masculinas, de la voz ronca o dulce, pero sobre todo la belleza de la inteligencia y de la memoria, del cuidado y de la ternura tenéis les unes por les otros. Me sorprende que seáis capaces de tanta ternura en medio de esta guerra. Si esa afección es posible, entonces quizás sea posible esta revolución.

Paul B. Preciado, “*Dysphoria mundi*”

El devenir: espacialidades somatopolíticas en el mundo escolar

En el tiempo presente se ha gestado un régimen somatopolítico, es decir, una forma de gobierno que articula las tecnologías de producción de subjetividad y de representación de los cuerpos para definir conjuntamente experiencias atravesadas por relaciones de poder y características interseccionales que les brindan una ubicación social, un lugar de opresión o de resistencia.

Desde lo propuesto por Preciado (2020), este se denomina farmacopornográfico “un régimen posindustrial, global y mediático (...) tomando como referencia los procesos de gobierno biomolecular («fármaco») y semiótico técnico («-porno») de la subjetividad sexual” (p. 31). Este contexto somatopolítico se caracteriza por producir corporalidades a partir de tecnologías derivadas de la biotecnología, la cirugía, la endocrinología, los fármacos, etc, y desde la representación, es decir, la fotografía, el cine, la televisión, las redes sociales y plataformas digitales.

A diferencia de las sociedades disciplinarias del siglo XVIII y XIX en las que “tecnologías de subjetivación controlaban el cuerpo desde el exterior como un aparato ortoarquitectónico externo, en la sociedad farmacopornográfica las tecnologías entran a formar parte del cuerpo, se diluyen

en él, se convierten en cuerpo” (Preciado, 2020, p. 64). Los cuerpos de lxs sujetxs² que habitan el mundo actual son controlados en su cotidianidad desde las micropolíticas.

Este modo de gobierno ha posibilitado la jerarquización de las experiencias de vida, los cuerpos e identidades como resultado de un único modo de conocer relacionado con la heteronormatividad. Por esto se habla de la validez que se da a aquellos cuerpos masculinos con pene y femeninos con vagina que se buscan para ser pareja. ¿Dónde quedan las otras formas de relacionamiento y deseo? Son censuradas, ignoradas, evadidas. Esto se evidencia mayormente en las escuelas.

No obstante, este régimen en el mundo escolar ha cambiado en sus formas de expresión entorno a la (des)identificación del género, sexualidad y deseo en niñxs y adolescentes como lo afirman Sánchez *et al* (2016) “Las nuevas generaciones legitiman la fluidez en la que se mueve la identidad o el deseo” (p. 66). Las aulas escolares se encuentran habitadas por agentes que buscan un lugar para sus cuerpos y sus deseos.

No puede ignorarse el hecho de que la escuela produce y co-produce espacialidades permeadas por la identidad sexual de quienes la habitan. Por esto, para el presente artículo retomo el concepto de espacialidad que deja de lado el fetichismo espacial de concebirlo como telón de fondo para darle trascendencia como agente que es producido y co-producido. Además, entre sujetxs y espacio existen de por medio relaciones de poder permeadas por el sexo y género.

Por esto, teorizo espacialidades somatopolíticas, porque la espacialidad está en la corporalidad de lxs estudiantes y es somatopolítica al estar controlada por formas contemporáneas de gobierno. Una de las características del dysphoria mundi, es que, a pesar de estas formas de control, lxs sujetxs están haciendo escuchar sus voces, están proliferando formas de lucha y contestación contra la homofobia, la transfobia, el clasismo y el racismo dominantes.

En esto, la educación geográfica puede reflexionar y (re)pensar formas de enseñar y aprender el mundo tanto para docentes como estudiantes. No brindo formas puntuales de lograr este fin, pero sí puntos necesarios de cuestionar(nos) y enseñar(nos) en nuestras prácticas pedagógicas.

² Utilizo para un lenguaje no binario para denotar el género de algunas palabras que caracterizan a los sujetos sociales. La “x” es una expresión política en tanto deja a la imaginación de lxs lectorxs el género que decidan asignarle al sujetx enunciado, además, critica la premisa del masculino como lenguaje neutro. Esta poética de la escritura expone otras formas posibles de (des)identificación y critica los binarismos como únicas formas posibles de vivenciar el género.

Propongo una perspectiva in-surgente de entender la espacialidad, sus formas de intensificación y alcance en lo educativo al tener como base esta transición planetaria.

En un primer momento expongo al dysphoria mundi como condición global resultado del recrudecimiento del sistema capitalista sobre la vida de los cuerpos denominados menos importantes y cuyas existencias experimentan la incertidumbre. En este horizonte de sentido, ahora surgen poéticas de lucha y contestación contra las matrices de opresión principalmente por razones de género, sexo y deseo. Expongo el panorama de como esta revolución se vive en las escuelas y las necesidades de niñxs y adolescentes para reflexionar desde la educación geográfica.

En segundo lugar, propongo urgencias y necesidades de esta educación espacial sobre la realidad del dysphoria mundi y las experiencias con el espacio vivido de lxs educandxs. Expongo en el caso colombiano la pertinencia de la geografía como asignatura escolar y los trabajos de algunxs docentes. Finalizo con el trabajo de dos docentes de geografía que abordan el lugar de la subjetividad y las geografías personales en la escuela que revelan aspectos ignorados.

Por esto, en tercer lugar, propongo dos aspectos para aprender(nos) y enseñar(nos) en relación con el interés expuesto. Los apartados se relacionan con las dimensiones personales que prestan poca atención algunxs docentes y estudiantes en la geografía. Planteo entender el espacio desde la incomodidad y abordar la espacialidad desde perspectivas didácticas geo-perversas.

Concluyo el trabajo con las posibilidades de (re)inventar la educación geográfica escolar, al plantear preguntas curiosas, fugitivas y picantes para desestabilizar las formas tradicionales en las que se ha aprendido y enseñado el espacio; propongo un abordaje de la espacialidad y la geografía de forma cuir y placentera.

El dysphoria mundi como condición planetaria y su impacto en la escuela

Sitúo este estos apuntes desde la realidad que evidencio en la escuela colombiana que refleja la condición planetaria actual conceptualizada por Preciado (2022), el dysphoria mundi. “Dysphoria” se relaciona directamente con la palabra disforia, que desde los discursos psicologistas y patologistas se ha utilizado para diagnosticar a las personas transgénero como inconformes con su identidad de género asignada al nacer.

Hablar de un mundo disfórico no significa justificar una condición psiquiátrica que describe el presente, lo que busca Preciado es utilizar aquellas condiciones descritas como enfermizas que caracterizan a las personas y sus formas de vida disidentes para rescatar prácticas y saberes que enuncian formas disruptivas de ver el mundo y entender la transición planetaria actual.

El mundo disfórico también se caracteriza por la resistencia de muchos cuerpos al experimentar la subalternización epistémica y relaciones de poder jerárquicas. Son sometidos al desconocimiento colectivo producto de un régimen petrosexorracial:

Denomino petrosexorracial a aquel modo de organización social y a aquel conjunto de tecnologías de gobierno y de la representación que surgieron a partir del siglo XVI con la expansión del capitalismo colonial y de las epistemologías raciales y sexuales desde Europa a la totalidad del planeta (Preciado, 2022, p. 40).

Este régimen de conocimiento instaló estructuras epistemológicas y tecnologías de gobierno que clasificaron socialmente a los seres humanos y no-humanos. Desde este momento se reproducen las taxonomías modernas de la especie humana, es decir la raza, el sexo, la clase, la sexualidad y, sus binarismos, en concreto, masculino/femenino, hombre/mujer, heterosexual/homosexual, etc. Estas divisiones han sido útiles para dominar unos cuerpos sobre otros.

Sostiene Preciado (2022), a partir de este momento existen cuerpos subordinados que han ayudado a que el extractivismo fósil y el sistema capitalista hayan prosperado, pues fueron insertados obligadamente a participar de su funcionamiento y a aportar desde su fuerza de trabajo a la reproducción de estos sistemas desde las órdenes del humano. Lo humano debe entenderse como un sujeto masculino, blanco y nacionalizado que produce relaciones de dominación y técnicas de violencia a los cuerpos no hegemónicos y a los no-humanos.

El sujeto social masculino, por tanto, tiene la capacidad de extraer, quemar, penetrar, apropiarse y poseer para finalmente, destruir. Se fundamentan estructuras de dominación para pocos y de subordinación para muchos, por ejemplo, el patriarcado y el colonialismo que repercuten en las experiencias corporales femeninas y disidentes. Este régimen produce una estética, una forma de conocimiento sensible que favorece la destrucción de los ecosistemas, la violencia sexual, racial y el consumo de energías fósiles, que además responden en función del capital:

Es preciso entender la *dysphoria mundi* como una condición somatopolítica general, el dolor que produce la gestión necropolítica de la subjetividad, al mismo tiempo que señala la potencia (no el poder) de los cuerpos vivos del planeta (incluido el propio planeta como cuerpo vivo) de extraerse de la genealogía capitalista, patriarcal y colonial a través de prácticas de inadecuación, de disidencia y de desidentificación (Preciado, 2022, p. 27)

Siguiendo la obra de Preciado (2022), esta condición se ha hecho evidente con el agravamiento del capitalismo y las formas de control que se constatan en la pandemia del COVID-19, la destrucción ecológica, la criminalización de la migración, la intoxicación por el plástico, la violencia sexual, la crisis climática, la proliferación de las inteligencias artificiales y la gestión del big data, y finalmente, la precarización de las condiciones de vida. Todo esto, produce una gran incertidumbre, especialmente en los cuerpos subalternos, pero esto es importante.

Con la incertidumbre han aparecido nuevas formas de contestación y lucha. Para el interés del trabajo, enfatizaré en las que se relacionan con los cuerpos y no con los ecosistemas y no-humanos, puesto que implican otros análisis. Ejemplos de formas de contestación son, por ejemplo, Ni Una Menos, los movimientos antirracistas, los movimientos trans-no binarios e intersexuales y los movimientos anticapacitistas:

De este modo, las variaciones de género, sexuales, corporales y raciales han empezado a ser construidas no ya como crímenes o pecados, ni como enfermedades o desviaciones, ni tampoco como diferencias antropológicas o grados de humanización, sino como formas de oposición política a la norma heteropatriarcal, capacitista y supremacista blanca (Preciado, 2022, p. 519).

Es necesario situar en las escuelas esta transición para problematizar por qué estos cuerpos son oprimidos. Gracias a los aportes de Paul Preciado, es posible derrumbar las certezas epistemológicas y las formas unitarias de ver el mundo; su invitación es a desajustar nuestras certezas identitarias y los modos de comprensión teóricos y sensibles.

En el contexto escolar, los rezagos del sistema petrosexorracial siguen presentes. La escuela es una fábrica de subjetivación, allí la maquinaria escolar normaliza y valida dos formas de género y sexo, donde se valora los hombres con pene, mujeres con vagina y heterosexuales, cualquier forma de disidencia que se salga de este margen se castiga (Preciado, 2019).

En el dysphoria mundi la escuela continúa normalizando, segregando y excluyendo cuerpos, no obstante, lxs niñxs y adolescentes están contestando y luchando contra las formas de borrar su subjetividad con apoyo de docentes que desde su apertura radical han logrado entender la inestabilidad del sexo, el género y el deseo (Sánchez *et al*, 2016; hooks, 2021; Moreno, 2023). En este panorama “es imperativo creer en la transformación y que se debe reconocer el trabajo que hacen personas blancas antirracistas, hombres feministas y personas heterosexuales comprometidas con la justicia sexual” (Bello, 2022, p. 148).

En el caso de las poblaciones escolares “La estética *gender fluid* se extiende entre les niñes y adolescentes y aumentan las demandas de reconocimiento legal de las identificaciones de género no binario” (Preciado, 2022a, p. 22), afortunadamente las infancias y adolescencias están enunciando su identidad y deseos para interrumpir la maquinaria escolar petrosexorracial. Se añade que no solo la disidencia del sistema sexo/género está floreciendo, sino también desde la potencialidades del reconocimiento interseccional:

La interseccionalidad no puede ser una suma de identidades subalternas. La interseccionalidad es un proyecto de emancipación posidentitario. La revolución que viene sitúa la emancipación del cuerpo vivo vulnerable en el centro del proceso de producción y reproducción social (Preciado, 2022, p. 517).

Aunque lxs estudiantes estén revelándose, la tarea no solo le corresponde a ellxs, es trabajo de docentes aportar para que la revolución sea posible. Es un trabajo de docentes aportar para “desjerarquizar y desnormalizar la escuela, de introducir heterogeneidad y creatividad en sus procesos institucionales” (Preciado, 2019, p. 191). La educación geográfica para este fin brinda potencialidades desde el análisis espacial al entender la complejidad multidimensional, multitemporal, multiescalar e interseccional del planeta y lxs sujetxs que lo habitan.

Pienso una educación geográfica que incomode y se replantee otros objetivos de enseñanza, otros propósitos de formación, use mediaciones didácticas geo-perversas y evalúe de forma diferente. Esta educación debe aflorar, al menos desde este interés, la comprensión de las corporalidades, permitir que todos los cuerpos importen, cuestionar las relaciones entre género y espacio o sexualidad y espacio.

Estos propósitos tienen la agencia para “por decirlo con Spinoza y Deleuze, producir otros perceptos, otros afectos y otro deseo. Percibir, sentir y nombrar de otro modo. Conocer de otro modo. Amar de otro modo” (Preciado, 2022, p. 56). Pero primero, entendamos las necesidades y urgencias en el campo de la educación geográfica colombiana para saber que debemos aprender(nos) y enseñar(nos) sobre los cuerpos, los espacios y las diferencias en el aula. Rescato la posicionalidad e imparcialidad del conocimiento que es cambiante según el lugar y agentes que lo producen para presentar reflexiones locales de este tema.

Educación Geográfica en Colombia y el mundo disfórico: urgencias y necesidades

La educación geográfica colombiana ha presentado múltiples discusiones sobre su pertinencia e importancia en el contexto escolar, pues desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1994 se integraron la Historia y la Geografía en la asignatura de Ciencias Sociales para interpretar la realidad de forma conjunta, no obstante, esto le quitó el lugar y objetivos específicos al análisis espacial en las escuelas (Hurtado, 2016).

A partir de esta problemática, desde inicios del presente milenio, algunxs docentes de geografía han propuesto alternativas para (re)pensar la didáctica de la geografía como ha expuesto Torres (2018). Siguiendo al autor, entre estas alternativas emergentes se encuentra el análisis territorial, la ciudad educadora, las relaciones entre imaginación y espacio, la relación entre literatura-espacio y la educación espacial para personas con discapacidad. Desde estas propuestas se ha planteado darle pertinencia a la geografía en el contexto escolar brindando amplias posibilidades que permitan desarrollar procesos y análisis espaciales en lxs estudiantes desde distintas realidades actuales y experiencias cotidianas necesarias de atender.

Según Souto (2011), este siglo expone grandes retos de enseñanza-aprendizaje debido a las dinámicas mundiales y a las realidades personales de lxs estudiantes, por lo que es necesaria una investigación educativa permanente que permita (re)pensar las prácticas de docentes, los objetivos de aprendizaje, los propósitos de formación, los contenidos, las mediaciones didácticas y los procesos evaluativos en la educación geográfica.

Sin embargo, aunque se estén desarrollando las propuestas emergentes mencionadas, sigue sin prestársele atención a los temas relacionados con el cuerpo, el género, el deseo y la sexualidad desde el análisis espacial en el contexto colombiano (Torres, 2018; Ulloa, 2019; Rodríguez,

2022). En el dysphoria mundi los cuerpos y sexualidades subalternas se hacen escuchar y es permanente su presencia en la escuela colombiana.

Como sugiere Rodríguez (2010) “Es importante que los profesores seamos conscientes de la necesidad que tenemos de aprender permanentemente” (p. 59), pues si se quiere abordar una educación geográfica que en sus procesos de enseñanza y aprendizaje reflexione los cuerpos, deseos, géneros y sexualidades se deben tener claros la importancia de estas cualidades, su relación con lo espacial y el tiempo presente.

Esta educación puede tener dos vertientes. La primera, la enseñanza permanente y compleja sobre el mundo actual. La segunda, los aprendizajes a partir de la cotidianidad y experiencias corporales de lxs estudiantes. En el dysphoria mundi es urgente y necesario porque “Las actuales dinámicas sociales son resultado de un universo de fenómenos que involucran el devenir temporal y espacial de los grupos humanos” (Torres, 2018, p. 158).

Al igual que tomar de punto de partida el conocimiento situado “que propone contextualizar los contenidos, relacionándolos con la realidad que vive el estudiante, lo que produciría aprendizajes significativos” (Rodríguez, 2010, p. 61). Las experiencias subjetivas de lxs estudiantes en torno a su género, sexualidad y deseo pueden tenerse en cuenta a la hora de educar para no negar sus geografías personales y acercarse a ellxs.

A nivel nacional poco se ha escrito sobre este asunto, por esto se “concluye que en Colombia no exista por el momento una educación geográfica en la que se den propósitos de formación mediados por el enfoque de género y la educación sexual” (Rodríguez, 2022, p. 58). Los trabajos en relación con estos enfoques son contados, pero se relacionan con propuestas abordadas en ámbitos escolares (Martínez, 2018; Mesa y Carranza, 2018; Rodríguez, 2023). Además, teóricamente es necesario remitirse a las reflexiones locales para pensar esta educación geográfica.

Los aportes de los autores Latinoamericanos Garrido (2005) y Sepúlveda (2009) abordan el lugar del fenómeno espacial a partir de la corporalidad de lxs educandxs al reconocer la espacialidad como gestora de la subjetividad, no obstante:

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el mundo escolar privilegian la naturalización del espacio nomotético, cartográfico y matemático en desmedro del espacio experiencial. Asimismo, la fuerza de concepciones economicistas del espacio, como el espacio utilitario o el espacio de la norma, terminan por coartar cualquier ejercicio de recuperación del espacio vivido por los sujetos. (Sepúlveda, 2009, p. 86).

En esto concuerda Garrido (2005) al exponer que la escuela actualmente poco se ha preocupado por indagar las experiencias personales de estudiantes y sujetos ignorados. Cuando se aborda la diferencia, se realiza de forma homogenizada y erradica las geografías conflictivas, deseantes y fluidas, o en otros casos, se basan desde el ejercicio de la “tolerancia e inclusión” donde alguien tolera y alguien es tolerado, es decir, el tolerado es abordado de forma ajena y esto se constituye en un ejercicio excluyente que no incluye, pero si normaliza y busca domesticar.

Aquí señalo una primera dificultad que encuentra Sepúlveda (2009) de la educación geográfica “nuestra relación con el espacio es una relación de experiencias complejas: de nudos, de libertades, de correspondencias, de reinenciones y de contradicciones” (p. 88). No es únicamente la relación que tienen nuestros estudiantes con el espacio, o la de otros sujetos con el espacio, también es la que mantenemos nosotros con él y, por lo tanto, lo que aprendemos y enseñamos de este.

Según Garrido (2005) “La educación geográfica tiene un desafío, el de intentar recuperar dicha experiencia negada y homogeneizada a través de la revitalización del saber cotidiano, de la vivencia diaria y del sentido común” (p. 160). En el *dysphoria mundi* se continúan suprimiendo las subjetividades y es ahora cuando se debe retomar la profundidad de las experiencias espaciales, o en términos más específicos, las “Vastidades Espaciales”.

“Las *Vastidades Espaciales* nos hablan no sólo de la amplitud o de la magnitud, sino también de la profundidad y de la intensidad de la experiencia interaccional” (Sepúlveda, 2009, p. 90), dichas vastidades tienen la característica de ser inestables, están impresas en los cuerpos. Este es el punto en el que quiero profundizar, el cuerpo es un lugar que resguarda la subjetividad, la corporalidad, las experiencias, las vastidades, la profundidad interaccional y el placer.

El cuerpo en la educación geográfica debe abordarse desde las experiencias de los educadores, los educandos y cualquier sujeto que se quiera contextualizar “Se trata de desarrollar un proceso

de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciales que convergen en el aula” (Garrido, 2005, p. 148). Experiencias que pueden ser de docentes a estudiantes, pero también de estos con cuerpos y experiencias de vida invisibilizadas y que vale la pena conocer desde las escalas cercanas y lejanas.

No obstante, pensar una educación geográfica desde este enfoque implica el uso de otros intereses epistemológicos en la práctica y que han sido rechazados por algunxs educadorxs en la actualidad. Estas tendencias son según Lombana (2018):

(...) los estudios considerados posmodernos, transmodernos, y las reflexiones epistemológicas locales que trazan prácticas coherentes con estas posturas que se proponen no solo develar las contradicciones de la modernidad, sino superar sus sesgos epistemológicos, teóricos, sociológicos, eurocentristas, patriarcales, machistas, judeocristianos, xenófobos y academicistas de las didácticas que emergen de las academias y, en este sentido, permitir que sus estudiantes al mismo tiempo lo hagan. (p. 33).

Es importante que lxs docentes se sitúen desde la apertura radical que les permita (re)aprender sus certezas epistémicas y las formas de concebir el mundo. Al no hacerlo es poco probable que haya algún cambio sobre sus prácticas educativas, pues a partir del interés de lxs educadorxs se puede llevar a cabo la elección del enfoque didáctico, los propósitos de formación, los objetivos de aprendizaje y la selección de contenidos (Lombana, 2018).

Para este mundo disfórico es urgente desde la educación geográfica plantear reflexiones en torno al contenido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, la selección temática para las clases y el enfoque con el que se abordan sujetxs sociales cuyas experiencias están en el olvido. Conviene aprender(nos) y enseñar(nos) aspectos relevantes en esta reflexión pedagógica.

Aprender(nos) los erotismos escolares y las texturas personales de docentes y estudiantes

Pese a la pasión por la ignorancia que algunxs docentes y familias llevan consigo al omitir cualquier expresión de la sexualidad en la escuela, bell hooks y val flores³ reivindican visibilizar lo erótico en las aulas. Esta característica de la identidad de lxs educandxs y educadorxs, está

³ Escribo y cito en minúscula los nombres de las autoras en el desarrollo del artículo respetando su posición frente a la supremacía del ego académico. Escribirlas así es un acto político que desplaza su identidad y lugar central en la producción del conocimiento, es decir, que no es tan importante el nombre propio desde una posición de la individualidad que ignora el poder colectivo de un conocimiento e ideas que lleguen a todo el mundo.

entre lo erótico como algo íntimo y lo erótico como fuerza vital; conviene acercarse desde las dos perspectivas.

Expresa hooks (2022) “Antes de que se pronuncie palabra alguna en el aula, nos reunimos en ella como cuerpos” (p. 185). La autora justifica como lxs docentes gracias a su formación epistemológica realizan en la práctica educativa la división entre la mente y el cuerpo. Se ingresa al aula presuponiendo solo es válido lo racional, lo que se relacione con las emociones y sensibilidades debe suprimirse, pero lo erótico está siempre presente.

Entender lo erótico desde lo íntimo explicita que la libido, el deseo y el eros están en el escenario educativo, pero es importante trascender del concepto convencional de las tres sensibilidades mencionadas para comprender su potencia en aula que se resume en la de un aprendizaje y una enseñanza apasionada:

(...) suele olvidarse que la libido es susceptible de expresarse como energía emocional y psíquica que puede ser generada sexualmente. El eros, como instinto vital apasionado que es desencadenado por la libido, nos permite experimentar el éxtasis en nuestros cuerpos. La experiencia de aprendizaje puede ser más intensa cuando un profesor es capaz de dominar la energía del eros, ya sea porque hay sentimientos eróticos generados a partir de la conexión física en el aula o por las personalidades. (hooks, 2022, p. 187)

Aprender(nos) los erotismos en lo escolar es resignificar las sensaciones de éxtasis, pasión y contacto en energía vital. Lxs docentes pueden excitarse cuando lxs estudiantes participan apasionadamente en las clases, así como el contacto entre estudiantes permite construir conocimiento sensible donde la experiencia corporal toma relevancia. Es útil reconocer lo erótico también como:

Una fuerza deseante y un modo de afectación con el conocimiento y con los cuerpos, como un impulso y energía creativa que nos incita a reinventar la historia, la cultura, a nosotrxs mismxs, e impedir el imperio de la subordinación y la muerte a las que nos destina la opresión y la explotación (flores, 2019, p. 4).

Reconocer el eros y su potencial implica desarmar la pasión por la ignorancia que se ha instaurado en las escuelas a modo de regla epistemológica. Se ha considerado la ignorancia como

la ausencia de conocimiento, no obstante, la pasión por la ignorancia es la consecuencia de la heterosexualidad como único modo de producir conocimiento (flores, 2008).

Entiendo la heterosexualidad no como la vivencia individual de un deseo sino como régimen político que produce cuerpos, géneros y deseos lineales. Se puede entender la pasión por la ignorancia al negar cuerpos, deseos y experiencias de vida no normativas “Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia” (flores, 2008, p. 18). Estas frases son la cotidianidad en muchas escuelas donde directivxs docentes, docentes de área y algunxs estudiantes replican en sus conversaciones.

Es importante usar el eros para trabajar por procesos de enseñanza-aprendizaje apasionados que derrumben la ignorancia y se posibilite otra educación. La pasión desde el eros abre la puerta para reaprender los cuerpos, los géneros, las sexualidades y los deseos desde múltiples perspectivas, y lo más importante, desde las experiencias corporales de docentes y estudiantes:

Para devolver la pasión al aula o para despertarla en aulas donde nunca estuvo, las y los profesores debemos volver a encontrar el lugar del eros en nuestro interior y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo (hooks, 2021, p. 221).

Añado a lo afirmado por bell hooks que lxs estudiantes deben permitir que su mente y cuerpo sientan en conjunto para desear apasionadamente aprender y contribuir a la construcción de una comunidad de (des)aprendizaje que comparta y confronte la vitalidad de las experiencias encarnadas relacionadas con la resistencia u opresión por cuestiones de género, sexualidad y deseo.

Es importante aclarar que para la educación geográfica espacializar el eros, el erotismo y el deseo implica pensar en la alteridad de la espacialidad y sus múltiples formas de materialización, comenzando por la más cercana, la escala corporal. Aunque el cuerpo en la geografía también fue ignorado al subestimarlos como productores de conocimiento espacial, se debe rescatar su construcción desde el espacio, el territorio y el lugar.

El cuerpo puede abordarse en aula a partir de distintas escalas. Por ejemplo, el cuerpo como espacio desde el régimen farmacopornográfico para problematizar las formas en que la medicina y la industria digital lo transforman. Al territorializar el cuerpo se comprenden los ejes de

opresión por género, deseo, raza, clase y procedencia. Por último, el cuerpo como lugar permite entender lo erótico e íntimo en cada estudiante desde su autoestima y autobiografías que narran experiencias de discriminación por características (anti)identitarias.

Relacionar la autoestima con lo erótico implica resignificarla no desde el pensamiento positivo del amor propio, sino con “la vivencia de que somos aptos para la vida y las exigencias que ella plantea” (hooks, 2022, p. 151). En lo educativo implica hacerle experimentar a lxs estudiantes que son capaces de enfrentar retos y que tienen potencialidades. Para lxs docentes también deben estar bien con ellxs mismxs para garantizar procesos de aprendizaje significativos.

Es una oportunidad para que lxs docentes cuestionen su sexualidad en la enseñanza pues “lxs educadorxs no solo tenemos un sexo, lo hablamos y lo hacemos hablar, todo el tiempo, aunque digamos que no lo hacemos, sino que también lo ponemos a trabajar en el discurso y sus extendidos o reducidos márgenes de significación” (flores, 2019, p. 6). Desde este rol se abre la piel con el objetivo de reconocernos como sujetxs sexuales que ponen a trabajar la pedagogía apasionada para alcanzar la alteridad en los espacios educativos y pensar una posible justicia erótica.

Para que lo erótico tenga un lugar en el aula es necesario que estudiantes y docentes se involucren, reflexionen y reivindiquen sus experiencias corporales. Aprender(nos) los erotismos es entender el potencial espacial de los cuerpos, “pensar en serio en el espacio desde nuestros cuerpos es un ejercicio siempre pendiente para cuestionar, para proponer, para imaginarse otros mundos posibles” (Ramírez, 2016, p. 37). Aprender(nos) los erotismos y brindarles un significado espacial en las aulas es otra forma de imaginar la espacialidad a educar.

Debemos seguir lo que propone flores (2013) en cuanto a la gestión de nuestros Sistemas de Información Geográfica (SIG) disidentes:

Poner en marcha nuestro propio SIG disidente, para gestionar la localización cinemática del cuerpo [...], sus capas de invisibilidad, sus condiciones de accesibilidad, sus rutas de circulación y desplazamiento, para subvertir la forma que tenemos de transitar [...], escapando de las reglas de uso y reglamentación de los espacios [...] que espacializan el género [...] proyectar cartografías que pugnan contra la visión unitaria, central y universal del sujeto hegemónico de la modernidad. (pp. 135-136).

Como docentes aprender(nos) los erotismos permite que reconozcamos nuestros espacios al margen como lugares de lucha y cuestionar nuestros privilegios y opresiones que nos ubican socialmente y motivan a pensar otra educación “Cuando digo, pues, que estas palabras surgen del sufrimiento, me refiero a esa lucha personal por nombrar ese lugar desde el que vengo a la voz, ese espacio de mi teorización” (hooks, 1990, p. 146).

Enseñar(nos) las diferencias y espacialidades perversas, raras y cuir

Las espacialidades en el ejercicio educativo deben enseñarse desde otras perspectivas no convencionales. Comúnmente en los planes de estudio de geografía, o del componente espacial de las ciencias sociales predominan algunos conceptos del espacio relacionados a las formaciones físicas, características del paisaje urbano y rural, las distribuciones o flujos de la población y localización de hechos históricos. No obstante, no se tiene en cuenta, por ejemplo, la escala corporal, las experiencias corporales, los espacios otros, las pornotopías o espacialidades cuir.

En la enseñanza de la geografía predominan las epistemologías del siglo XIX y XX relacionadas con la geografía positivista, cuantitativa, humanística, de la percepción, radical y crítica. Esto no quiere decir que esté mal su enseñanza, por el contrario, se justifica que dependiendo del desarrollo cognitivo y social de lxs estudiantes, deben abordarse estas corrientes a lo largo del ciclo escolar y con objetivos de aprendizaje aterrizados para desarrollar un adecuado análisis espacial.

Pero se ha desvalorizado pensar en la enseñanza con corrientes postestructuralistas o posmodernas con la premisa de que no es conocimiento suficientemente válido. Entre debates y discusiones, los aportes de esta corriente fueron importantes especialmente para las geografías de las sexualidades en cuanto posibilitó “La desestabilización de la verdad universal, el rechazo del ideal de conocimiento científico como objetivo y transparente, así como un enfoque más profundo en el lenguaje, el poder, la identidad y la subjetividad” (Nelson, 2016, p. 30). Fue la ocasión en que se denunció la masculinización del pensamiento espacial y, por ende, sus efectos en la enseñanza.

Esta corriente sintió el impacto del giro espacial que dio lugar a reflexiones amplias en torno al concepto de espacialidad. Se retomaron los postulados sobre la biopolítica, el micropoder, la deconstrucción y el lenguaje desde los estudios culturales, postcoloniales, feministas, queer y de

las sexualidades. Por esto se discute la inserción de otras voces, otros cuerpos y se cuestiona la reproducción del espacio a través de representaciones y prácticas no convencionales.

En palabras de Louro (2018) se debe pensar la posmodernidad no como una época, por el contrario, debe (re)significarse como una política de conocimiento que exponga otras formas de ver y enseñar el mundo y lxs sujetxs que lo habitan como:

Un conjunto de movimientos, de prácticas y de saberes que desafía la noción de centro en todas sus formas, que vuelve su atención hacia los márgenes, hacia lo excéntrico, hacia las diferencias; que se dispone a repensar todos los tipos de fronteras y sus atravesamientos. Ahora, cuando se pone en cuestión el centro, se amenaza la universalidad, se fractura la unidad, se desestabiliza lo que parecía estable; se afirman la diferencia y lxs diferentxs, lo heterogéneo y lo transitorio; se hacen visibles quienes viven la ambigüedad y la provisoriedad de las fronteras. (Louro, 2018, p. 73).

Urge enseñar los espacios a partir de las diferencias, pero no desde una mirada domesticada, inclusiva y tolerante que las ha despolitizado, por el contrario, su reconocimiento debe ser problematizado. La diferencia en lo espacial la concibo como un terreno inestable, un relieve complejo y atravesados por múltiples fronteras, conflictos y relaciones de poder.

Las diferencias no son armónicas, incomodan y no se ajustan a lo normalizado socialmente. Por esto, planteo desestabilizar en la enseñanza de la geografía los binomios centro/periferia, lleno/vacío, masculino/femenino, público/privado, aquí/allá, etc (Preciado, 2022), pues espacialmente existen múltiples matices entre estos binarismos que se complejizan al exponer las experiencias corporales reconociendo márgenes, fronteras y periferias sociales habitadas.

En este sentido, defiendo el abordaje de epistemologías recientes en el entorno educativo por medio del concepto de espacialidad, pornotopía y espacios cuir. Estos facilitan desajustar, incomodar y desnormalizar la forma en que tradicionalmente se han enseñado los espacios y cuestionan las dinámicas liberales que han visibilizado de manera doméstica, exótica y folclórica las diferencias para entenderlas desde su esencia incómoda, sus expresiones de resistencia.

Es urgente que la espacialidad en la enseñanza sea trabajada desde lo propuesto por Massey (2005) al afirmar que para su conceptualización es necesario el “reconocimiento de su relación

esencial con las diferencias coexistentes, es decir con la multiplicidad, de su capacidad para posibilitar e incorporar la coexistencia de trayectorias relativamente independientes” (p. 119). El espacio es polifacético y debe retomarse esta característica al momento de conceptualizarlo.

El espacio es producto de interrelaciones que van desde lo cósmico hasta lo íntimo, deviene en conflictos que hace nunca termine su realización y no se refiere únicamente a superficies físicas. Su materialización es compleja y puede tomar distintas formas, lo cual hace evidente las diferencias que este emana y configura. Así, la educación geográfica lograría:

(...) un reconocimiento político real de la diferencia haría que se la entendiera más como lugar que como secuencia, que una comprensión más acabada de la diferencia tendría en cuenta la contemporaneidad de la diferencia y también tendrá en cuenta que los «otros», de existencia real, no están simplemente detrás de nosotros, sino que tienen sus propias historias que contar. (Massey, 2005, p. 116).

Dado que la espacialidad es multifacética, se pueden retomar conceptos puntuales que la discuten para entender de manera puntual eventos, acontecimientos y actores subalternizados por la normalidad epistémica y espacial que prioriza unas formas específicas de conocer. La pornotopía se caracteriza por ser un contra-espacio y su capacidad de estar “alterando las convenciones sexuales o de género y produciendo la subjetividad sexual como un derivado de sus operaciones espaciales” (Preciado, 2021, p. 120).

Esto quiere decir que no es necesariamente un espacio físico, por el contrario, puede tomar la forma de la experiencia corporal desde sus representaciones y prácticas espaciales. Esta tiene distintas tipologías; para esta ocasión se enfatiza en la de resistencia. Una pornotopía de resistencia se hace evidente cuando los cuerpos luchan en contra de distintas formas de opresión, puede ser por medio de la ocupación del espacio público (marchas o manifestaciones) o el trabajo en comunidad (grupos sociales o colectivos).

Con esto conviene hablar de la espacialidad cuir que se relaciona directamente con este concepto. Desde la mirada latinoamericana y local, escribo cuir y no queer pues siguiendo a flores (2013):

Mi filiación con lo cuir se dispone como una práctica epistemológica, como operación política, como crítica cultural a todo proceso de normalización, en una combinación de

estrategias situacionales de hipervisibilidad de la identidad y postidentitarias, condicionadas por el contexto de actuación, por las marcas que activan o no, y las disputas y tensiones que esas marcas vehiculizan. (p. 35).

La espacialidad cuir tiene el objetivo de cuestionar la construcción normativa del espacio y las formas en las que las representaciones y prácticas espaciales lo modifican. En la enseñanza esto no hace referencia únicamente a problematizar, por ejemplo, lo LGBTQ+ “los espacios *queer* son distintos a los espacios de gays y lesbianas en tanto que transgreden límites y barreras para ir más allá de la normatividad y dotar al espacio de fluidez” (Jiménez, 2019, p. 253).

De hecho, la espacialidad cuir cuestiona este colectivo al estar domesticado por las dinámicas del mercado para romper las miradas convencionales y homonormativas sobre el cuerpo, la sexualidad y el deseo en distintos espacios, incluidos el escolar:

(...) la teoría cuir no se circunscribe al ámbito de las sexualidades no heteronormativas ni a evidenciar el heterosexismo como dispositivo de configuración de (a)normalidades, sino que traza una crítica radical de los dispositivos de normalización que construyen identidades al mismo tiempo que proscriben ciertas posiciones de sujeto y subjetividades que devienen abyectos. La disidencia sexual es un emplazamiento estratégico que marca cierto distanciamiento de los discursos, prácticas y estrategias de los movimientos homosexuales más tradicionales, cuya política se ve hegemonizada por la centralidad del Estado como único interlocutor y gestor de demandas, una agenda liberal que tiende a reclamos normalizadores o asimilacionistas como el matrimonio gay y una política de representación articulada sobre identidades cerradas que sectorizan y aíslan las múltiples luchas por la autonomía corporal. (flores, 2013, pp. 37-38).

Pero la espacialidad cuir es útil también al momento de analizar los patrones de exclusión que se han construido espacialmente a raíz de características interseccionales como la edad, clase, raza, discapacidad y la procedencia geográfica de lxs sujetxs sociales, incluidxs nuestrxs estudiantes. He aceptado la invitación de flores (2013) para re-sentir lo queer desde el Sur Global:

(...) aquí se disputa lo cuir como localización de la disconformidad con las hegemonías no sólo identitarias sino también geopolíticas. Descolonización del canon. [...] Cuir no como marca, sino como práctica, en la que la escritura se mueve como un lugar de contrapoder

frente a los lenguajes hegemónicos y binarios del habla cotidiana subsumida bajo la matriz del manual de escuela. (p. 55)

Lo cuir en el análisis espacial entonces tiene usos como visibilizar “los flujos laborales transnacionales, la diáspora, la inmigración, la salud pública, la globalización, la domesticidad, la geopolítica y la pobreza” (Oswin, 2008, p. 109), pues desde esta mirada es posible realizar preguntas incómodas, interrumpir las formas tradicionales de enseñar geografía, derrumbar binarismos en la escuela que está permeada por la ignorancia como política de conocimiento.

Estos aportes en el ejercicio de la enseñanza pueden mediarse desde la didáctica. Este componente reflexiona el cómo se orienta y facilita el ejercicio de aprendizaje desde el lugar del docente, pero también de los estudiantes como productores permanentes y sensibles de conocimiento desde sus experiencias cotidianas. La didáctica que propongo es una geo-didáctica rara, extraña y perversa.

Esta se fundamenta dese las reflexiones geo-perversas dadas en el norte global por David Bell (1995) en su ponencia titulada “*(screw)Ing geography*” para considerar a la sexualidad como un tema posible de investigación; también para criticar la libido geográfica con “su mirada masculina y sus deseos falogocéntricos” (p. 128). Pero los trabajos del docente colombiano Fernando Ramírez (2016; 2013), han aterrizado estas inquietudes al contexto nacional y han clasificado al sexo y la sexualidad como temas marginales en la disciplina geográfica del país.

Con sus aportes desde la mirada local, Fernando cuestiona la postura de David Bell en cuanto a sólo replantear la disciplina y las metodologías para poder hablar del sexo y el cuerpo como acción espacial y considerar al espacio como máquina de subjetividades. A partir de sus trabajos sobre el cruising jodió y folló a la geografía colombiana pues:

Joder a la geografía, (...), es revolcarla y sacarla de su burbuja de seguridad que le brinda la tecnificación de la cartografía, la convencional planificación urbana y regional o los estudios geográficos sin ningún análisis social y cultural de los espacios que investigan. (Ramírez, 2013, p. 136).

En este sentido la geo-didáctica perversa que sustento se preocupa por buscar el lugar del placer en el aula, realizar contracartografías que visibilicen las desigualdades, jerarquías y deseos que se

marcan en las superficies de los espacios físicos y en los corporales. La geo-didáctica perversa es útil no solo para enseñar a lxs estudiantes estos aspectos, también lo es para docentes que no se cuestionan el lugar que ocupan estos elementos en el proceso de la educación geográfica.

Enseñar(nos) las diferencias y las espacialidades implica (re)conceptualizar el espacio desde las aproximaciones mencionadas con el propósito de ampliar la visión que se ha dado de este y (re)significar lo que se ha entendido como espacio vivido, concebido y percibido al alterar y exponer la desigualdad a la que son sometidos cuerpos que están fuera de lugar y situar(nos) en espacios de apertura radical que permitan (re)pensar otras formas de enseñar.

Para su realización he empezado por lo que mencionó hooks (1990) “crear espacios en los que uno sea capaz de redimir y reclamar el pasado, legados de dolor, sufrimiento y triunfo de formas que transformen la realidad presente” (p. 147). Es enseñar(nos) las diferencias y las espacialidades con creatividad a partir la marginalidad de los cuerpos, acompañar en el proceso de cómo convierten sus experiencias en lugares de resistencia, hacer posible esta revolución corporal y espacial.

Reflexiones finales: (re)inventar la educación geográfica

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear el paraíso.

Bell hooks, “Enseñar a transgredir”

Como expuse en conjunto con los aportes de Preciado (2022), la realidad actual no es sencilla, pero no es motivo para abandonar la posibilidad de (re)inventar nuestras prácticas educativas. El dysphoria mundi deja en claro que las formas de contestación están gestando una revolución contra las formas de dominación resultado de los regímenes petrosexorraciales y farmacopornográficos. Como sostiene Ahmed (2018), los cuerpos subalternos están buscando la forma de resistir y combatir a las jerarquías que hacen de sus vidas un lugar precario:

Construimos nuestros propios edificios cuando el mundo no acoge nuestros deseos. Cuando estás bloqueadx, cuando tu propia existencia está prohibida o vista bajo sospecha general o incluso con un alzamiento de cejas, tienes que idear tu propio sistema para sobrellevarlo todo.

Puede ser incluso que tengas que idear tu propio sistema para sobrellevarte a ti mismx.
Rápidamente. (p. 206).

En el mundo escolar, la escuela como acontecimiento moderno deja en evidencia la reproducción de estos regímenes por medio de su cultura, su clima y sus propósitos formativos. Ahora, la educación geográfica puede cuestionar esto preguntándose por el lugar del cuerpo en el escenario educativo, la espacialidad del erotismo, las geografías personales y las espacialidades somatopolíticas de docentes y estudiantes para brindar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el espacio de la enseñanza, conviene abordar desde la somateca la complejidad multidimensional, multitemporal, multiescalar e interseccional de la espacialidad. Abordarla desde los conceptos de multiplicidad, pornotopía y espacialidad cuir, denota otros usos y posibilidades de análisis espacial desde las miradas y aportes locales. Conviene por medio de la espacialidad trabajar por el reconocimiento de la diferencia en tanto se ha confundido con las fantasías humanistas de la inclusión y la diversidad que integran al enfermo para que se adapte.

La diferencia se distancia de las conceptualizaciones tradicionales de la inclusión en tanto esta domestica y armoniza un lugar de conflicto, la inestabilidad y deseo. Entender somáticamente la diferencia desde la educación geográfica es cuestionar las formas en las que se abordan a lxs sujetxs sociales, los espacios que habitan, su movilidad, sus erotismos y espacialidades.

También, esta educación debe velar por atender las necesidades diferenciales de lxs estudiantes, puesto que como sujetxs interseccionales que habitan el dysphoria mundi exponen sus (des)identificaciones, deseos y cualidades personales. Como docentes debemos abordar desde el conocimiento situado de lxs estudiantes sus experiencias de opresión por razones de raza, discapacidad, sexo, género y deseo:

Sumado a esto, los contenidos escolares deben lograr incentivar la formación de les estudiantes, mostrando los vínculos que existen entre sus preocupaciones y las propuestas de enseñanza. De esta manera, si les estudiantes se sienten interpelades, puede generar un ámbito de mayor contención, donde sus prácticas cotidianas y conocimientos cobren importancia y sean valorados para el aprendizaje de los contenidos de Geografía. (Moreno, 2023, p. 51).

(Re)inventar la educación geográfica implica reconocer el carácter somatopolítico de los erotismos y las espacialidades tanto de las escalas personales como de las globales, de modo que sea posible problematizar las formas de opresión y visibilizar su lucha y contestación desde los efectos de los regímenes petrosexorraciales y farmacopornográficos en los cuerpos de las personas, de nosotrxs como docentes y de nuestrxs estudiantes.

Rescato los aportes de las teorías feministas, los estudios y pedagogías cuir al reflexionar el ejercicio educativo para (re)inventar la educación geográfica. Lo cuir no busca salvar a nadie, pero si posibilita la curiosidad, la discusión, el debate, las preguntas fugaces. Debemos hacer del aula de geografía un lugar de éxtasis, del goce, del gemido espacial. Entrar al cuerpo de la educación geografía, vestir su piel, sentir sus deseos. Pensar espacios erógenos, los géneros del espacio y los espacios de la sexualidad. Tener encuentros casuales con las teorías espaciales, tomarlas por detrás y preguntarles sobre sus fantasías geo-sexuales y proponer una erótica de la emancipación de los paisajes, los lugares y territorios erotizados.

Puedo pensar una educación geográfica que haga preguntas incómodas sobre el lugar del cuerpo de nuestrxs estudiantes y de sujetxs sociales. Que cuestione el lugar del deseo, el placer y los erotismos en el aula. Que friccioné los modos tradicionales de entender la espacialidad y su materialidad. Que de forma picante y creativa represente y entienda la complejidad multidimensional, multitemporal, multiescalar e interseccional del mundo.

Aunque el dysphoria mundi es un panorama global y que se refleja en las dinámicas propias de cada territorio, es importante reconocer la realidad nacional de Colombia en la que actualmente se continúa desvalorizando el lugar de una Educación Sexual Integral (ESI) real y que no se quede en el papel. Esta opera desde la agencia de docentes feministas, disidentes del sexo-género, racializadxs e interesadxs políticamente en este tema, pero no están claras las orientaciones desde la Ley General de Educación y el Ministerio de Educación Nacional sobre su abordaje aterrizado a las necesidades de un país con distintas realidades territoriales para que sea un compromiso de todxs lxs educadorxs del país (Bello, 2022; 2018; Ramírez, 2013; Rodríguez, 2022). Por esto creo en la potencia creativa y transgresora de la geografía para luchar en este panorama desalentador.

Esta educación geográfica (re)inventada debe permitir que conocimientos situados, experiencias encarnadas y deseos, de estudiantes y docentes, sean políticas de conocimiento espaciales para

aflores otra escuela, otros modos sensibles de conocer, otros afectos y otras emociones para enseñar y aprender, para que los cuerpos con comodidad se expandan, para que con goce puedan gemir y sentir éxtasis por lo espacial. Debe tejer esta revolución de cuerpos y experiencias subalternas desde lo personal como algo político, pedagógico y espacial.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2018). «Fragilidad queer», por Sara Ahmed (traducción de Mayte Cantero Sánchez). *452°F. Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, (18), 196–209. <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/21433/31948>
- Bell, D. (1995). (screw)ing Geography (censor's versión). *Environment and Planning D: Society and Space*, 13 (2), 127-131.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (27), 131-158. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2286>
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21.
- flores, v. (2013). *Interrucciones*. Editora La Mondonga Dark.
- flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), 1-10.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES. Campinas*, 25(66), 137-163.
- hooks, b. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. South End Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir* (M. Malo, Trans.). Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trans.). Rayo Verde Editorial, S.L.
- Hurtado, M. (2016). ¿Por qué enseñar geografía en los colegios? En *Revista Semana Educación*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-ensenar-geografia/492587>
- Jiménez, J. (2019). Hacia una espacialidad queer. Geografías de la sexualidad en la obra de Cabello/Carceller. *De arte: revista de historia del arte*, (18), 245-260.
- Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En O. Lombana & C. Báez (Eds.), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 25-48). Universidad Pedagógica Nacional.
- Louro, G. (2018). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas del conocimiento. En: *Pedagogías transgresoras II*. (pp. 67-78). Ediciones Bocavulvaria.
- Martínez, J. (2018). El cuerpo como un territorio. Reconocimiento desde la geografía feminista en la escuela [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. (L. Arfuch, Comp.). En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101- 129). Paidós.
- Mesa, D., y Carranza, S. (2018). Prácticas espaciales de los estudiantes 10-02 de la I.E.D. Bravo Páez a la luz de la dialéctica espacio, género y vida cotidiana [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC.
- Moreno, M. (2023). La educación sexual de carácter integral en la enseñanza de la Geografía en América Latina. *Punto Sur*, (8), 43-55. <https://doi.org/10.34096/ps.n8.11569>
- Nelson, L. (2016). Geografía feminista anglosajona: reflexiones hacia una geografía global. In M. V. Ibarra García & I. Escamilla (Eds.), *Geografías feministas de diversas latitudes: orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. Instituto de Geografía UNAM.
- Oswin, N. (2008). Critical geographies and the uses of sexuality: deconstructing queer space. *Progress in Human Geography*, 32(1), 89–103. <https://doi.org/10.1177/0309132507085213>
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2020). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2021). *Pornotopia. Arquitectura y sexualidad en «Playboy» durante la Guerra Fría*. Editorial Anagrama.
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2022a). *Manifiesto Contrasexual*. Anagrama.
- Ramírez, F. (2016). Cuerpo y espacio (F. Ramírez Arcos, T. Pérez Bustos, D. Ojeda, & E. Arond, Eds.). En *Boletín No. 5. Espacialidades Feministas* (pp. 30-39). Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Estudios de Género.
- Ramírez, F. (2013). Cuestionamientos a la geografía a partir del cruising entre hombres en Bogotá. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, Ponta Grossa, 4(2), 134- 147.
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Estudio Caos.
- Rodríguez, D. (2022). Problemáticas, desafíos y posibilidades entre la educación geográfica y sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía* 9(1). 48-60. https://releg.org/pdf/RELEG_9/4_RELEG9_Rodriguez.pdf
- Rodríguez, D. (2023). *Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19091>
- Sánchez Sáinz, M., De la Rosa Rodríguez, B., & Penna Tosso, M. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Los Libros de la Catarata.
- Sepúlveda, U. (2009). Vidas y cuerpos despojados del lugar: la espacialidad propuesta por el mundo escolar. En M. Garrido Pereira (Ed.), *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Souto, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Virtual Anekumene. Geografía, Cultura y Educación*, (1), 28-47.

Torres, L. (2017). Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía. *Runae*, (3), 155–175. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/115>

Ulloa, A. (2019). Geografía de género y feminista en Colombia. En *Debates actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 187- 193). Asociación Geográfica del Ecuador.