

Pedagogías transgresoras:

**materiales y propuestas
para soñar con una escuela
contrahegemónica**

Begoña Sánchez Torrejón

Iris Paéz Cruz

Macarena Machín Álvarez

Octaedro



**Pedagogías transgresoras:
materiales y propuestas para soñar
con una escuela contrahegemónica**

Begoña Sánchez Torrejón

Iris Paéz Cruz

Macarena Machín Álvarez

Pedagogías transgresoras: materiales y propuestas para soñar con una escuela contrahegemónica

Colección Horizontes Educación

Título: *Pedagogías transgresoras: Materiales y propuestas para soñar con una escuela contrahegemónica*

Primera edición: octubre de 2026

© Begoña Sánchez Torrejón, Iris Paéz Cruz y Macarena Machín Álvarez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-404-7

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*



PRESENTACIÓN	9
AGRADECIMIENTOS	11
GLOSARIO	12
Conceptos pedagógicos para el cambio	12
ANTES DE EMPEZAR	14
¿Cómo transgredimos (o reproducimos) la norma en nuestra práctica diaria?	14
BLOQUE I: Pedagogía(s) transgresora(s)	17
BLOQUE II: Elementos transgresores	35
BLOQUE III: Materiales transgresores	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ÍNDICE	63
AUTORÍA	65



PRESENTACIÓN

El presente manual nace del deseo de pensar la educación desde sus márgenes, allí donde las pedagogías transgresoras han venido cuestionando las lógicas hegemónicas que sostienen la escuela endocisheteronormativa.

Nace también con la voluntad de ser una herramienta para soñar despiertas otra escuela posible. No se trata de ofrecer un repertorio cerrado de corrientes ni una enumeración técnica de conceptos, sino de construir un espacio de diálogo crítico entre perspectivas que, desde distintos lugares —la pedagogía *queer*, los análisis sobre el capacitismo racista, el pensamiento decolonial, las críticas al adultocentrismo o las pedagogías activas— comparten una voluntad común:

desbordar la norma, incomodar las jerarquías y ensanchar las múltiples posibilidades de existencias dentro de la escuela.

Esta guía se concibe como un recurso pedagógico vivo, orientado a acompañar a la comunidad educativa en un proceso de revisión profunda de sus prácticas, discursos y estructuras. Parte de la convicción de que la escuela no es un espacio neutro, sino un territorio atravesado por relaciones de poder que organizan lo visible y lo decible, que legitiman ciertos cuerpos, saberes y afectos mientras silencian otros.

Desde esta premisa, el manual propone herramientas teóricas y prácticas para identificar los mecanismos —explícitos y ocultos— que reproducen y perpetúan las desigualdades, abriendo la posibilidad de (re)imaginar alternativas pedagógicas más justas y habitables, basadas en los cuidados, los afectos, la construcción colectiva y democrática de una escuela que habita múltiples realidades.

En su primer bloque, se abordan los fundamentos teóricos y los puntos de encuentro entre diversas pedagogías transgresoras, haciendo hincapié en la pedagogía *queer*, pedagogías feministas decoloniales, y la pedagogía *crip*, destacando sus aportes para desestabilizar las nociones normativas de identidad,

capacidad, edad, cultura o conocimiento. El segundo bloque se adentra en los elementos concretos que permiten encarnar esa transgresión en la vida escolar: la revisión crítica del currículum oculto, la creación de espacios afectivamente seguros, el uso consciente del lenguaje, la problematización de rituales de obediencia y la apuesta por formas de acompañamiento respetuoso frente a modelos directivos y disciplinarios. Finalmente, el tercer bloque ofrece materiales y recursos que ya existen y que pueden inspirar prácticas situadas, desde propuestas vinculadas al ámbito LGTBIQA+ hasta experiencias de comunicación no violenta o pedagogías en contacto con la naturaleza.

El reconocimiento de la diversidad —en su dimensión sexo-générica, corporal, cultural, generacional y epistémica— no puede reducirse a una declaración de principios. Supone revisar críticamente las bases mismas del proyecto educativo y asumir que la democracia no se enseña únicamente como contenido, sino que se practica en la forma en que organizamos el aula, distribuimos la palabra y legitimamos los saberes. Desde una ética decolonial y de cultura de paz, esta guía invita a comprender la transgresión no como ruptura disruptiva, sino como gesto pedagógico que abre infinitos caminos hacia relaciones más horizontales, amorosas, inclusivas y cuidadoras.



Aspiramos humildemente, así, a que este manual sea una gota más en este inmenso mar que es la educación y contribuya a transformar las prácticas cotidianas, a ampliar las miradas y a fortalecer comunidades educativas capaces de cuestionar la norma cuando esta excluye, de escuchar cuando otros saberes interpelan y de construir colectivamente escuelas donde quepan todas las formas de ser, de identidades sexuales y corporales, de aprender y habitar el mundo.

Y como enunciamos en el título un manual para soñar y soñar una escuela (im)posible.



AGRADECIMIENTOS

El presente manual es fruto de un proceso colectivo que hunde sus raíces en el diálogo, la discrepancia fértil y la construcción compartida de saberes. Las pedagogías transgresoras, en su propia esencia, nos recuerdan que ningún conocimiento se produce en soledad y que toda transformación educativa nace del encuentro entre experiencias, trayectorias y posicionamientos diversos. Este trabajo emerge precisamente de ese cruce: de conversaciones sostenidas, lecturas críticas y prácticas situadas que han permitido imaginar una escuela capaz de cuestionarse a sí misma.

Esta guía ha sido elaborada en el marco del proyecto GFORCE, El proyecto G- FORCE (acrónimo de «*EnForcing gender equality and cOntributing to sexual oRientation respeCt in a higher Education institutions alliance*») o «Alianza para fomentar la igualdad de género y contribuir al respeto a la orientación sexual en las instituciones de enseñanza superior») es una iniciativa financiada por el programa Erasmus+ dentro de la acción clave de asociaciones de cooperación en el ámbito de la educación superior (*Key Action 203*). Este proyecto está desarrollado de manera colaborativa entre distintas universidades y coordinado por las autoras, con financiación del programa ERASMUS+.

Agradecemos a todas las personas que creen y sueñan despiertas en la educación como herramienta de transformación social, que construyen otras narrativas, que están invisibilizadas en el discurso hegemónico de lo que es la norma en los espacios escolares.

Este manual es también para todas ellas: para quienes sostienen, cada día, la tarea —a veces silenciosa, siempre imprescindible— de construir espacios seguros, democráticos e inclusivos, donde la diversidad sexogenérica y afectiva pueda vivirse con dignidad y reconocimiento. Gracias a su labor constante, la escuela sigue siendo uno de los lugares donde es posible imaginar, soñar y practicar un mundo más justo y sobre todo más libre y feliz.





Acompañamiento respetuoso: práctica educativa que consiste en que la/el maestro acompaña al alumnado en su proceso madurativo y de aprendizaje, validando sus emociones e identificando sus necesidades por medio de la observación sin juicio y la escucha activa, dando así la seguridad emocional y física que permita al niño o la niña conocerse a sí mismo, confiar en sus capacidades y desarrollar su autonomía.

Autoobservación docente: proceso reflexivo y crítico por medio del cual el/la docente analiza su propia práctica, en este caso, para identificar sesgos o patrones androcéntricos, coloniales, adultocéntricos que estén reproduciendo un modelo hegemónico de infancia y aprendizaje.

Cartografía escolar: es una herramienta de análisis para entender cómo se utilizan y perciben los espacios escolares por parte de la comunidad educativa, en especial las y los niños, destacando áreas de bienestar, exclusión o conflicto.

Co-construcción del conocimiento: proceso colaborativo en el que alumnado y docentes participan activamente en la creación de saberes, compartiendo experiencias y perspectivas, sin imponer la mirada adulta en los saberes infantiles.

Currículum oculto: conjunto de valores, normas y jerarquías implícitas que se transmiten en la escuela, más allá del contenido formal, y que pueden reproducir desigualdades sociales y discriminación.

Despatriarcalización del lenguaje: práctica que consiste en modificar el uso del lenguaje para visibilizar la diversidad sexogenérica y desafiar estructuras históricamente dominadas por perspectivas androcéntricas.

Directividad pedagógica: es una forma de enseñanza basada en la imposición de una autoridad rígida por parte de la/el docente, ya sea a través del control estricto de los contenidos, comportamientos y decisiones del alumnado a través de recursos estruc-

turados y limitados a la hora de favorecer el pensamiento crítico y reflexivo.

Escucha activa: es una práctica de atención plena dirigida al alumnado, centrada en comprender sus necesidades y emociones sin juzgar ni interpretar, ofreciendo empatía y reflejando lo que se escucha para favorecer la conexión y el diálogo respetuoso.

Lenguaje inclusivo: uso consciente del lenguaje que reconoce y representa la diversidad de identidades de género, cuerpos y experiencias.

Observación sin juicio: práctica docente que consiste en observar comportamientos y situaciones que se desarrollan en el ámbito escolar de manera objetiva, describiendo los hechos y evitando las evaluaciones o juicios prematuros, así como el etiquetaje.

Pedagogía queer: es un enfoque educativo crítico que cuestiona y desestabiliza las normas tradicionales, binarias y endocisheteronormativas de la enseñanza.

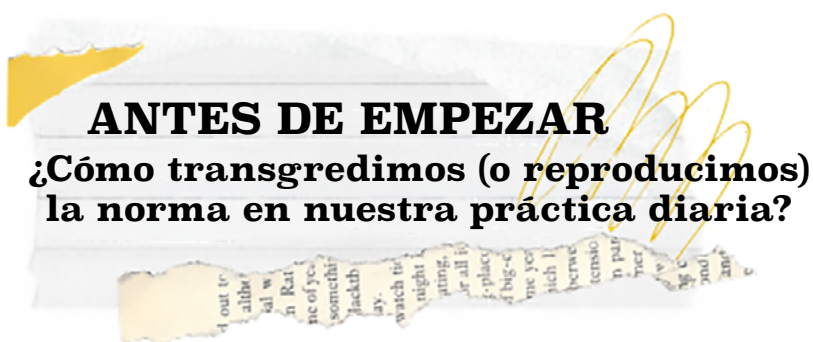
Pedagogías activas: son métodos de enseñanza centrados en la participación del alumnado, la experiencia práctica y la reflexión crítica sobre el aprendizaje.

Pedagogías transgresoras: son propuestas educativas que cuestionan las normas, jerarquías y prácticas convencionales de la escuela, buscando la inclusión, la justicia y la transformación social.

DisCrit: es un enfoque crítico que analiza cómo la discapacidad y el racismo se intersectan en la educación, visibilizando desigualdades y exclusiones estructurales.

Rituales escolares: son prácticas repetitivas y simbólicas presentes en la escuela (filas, himnos, efemérides) que suelen organizar la convivencia y transmitir valores.

Rituales de obediencia: son rituales que buscan asegurar conformidad y sumisión al orden escolar, reforzando jerarquías y normas sin cuestionamiento.



ANTES DE EMPEZAR

¿Cómo transgredimos (o reproducimos) la norma en nuestra práctica diaria?

Las pedagogías transgresoras no se agotan en marcos teóricos ni en declaraciones de intenciones. Se encarnan —o se diluyen— en los gestos cotidianos que configuran la vida escolar: en cómo distribuimos la palabra, en qué contenidos consideramos centrales y cuáles marginales, en cómo interpretamos la disciplina, en qué rituales sostenemos sin cuestionar y en qué conflictos decidimos problematizar o silenciar.

La escuela no es únicamente un espacio de transmisión de conocimientos; es también una institución que produce normalidad. Define qué cuerpos son legibles, qué saberes son válidos, qué emociones son aceptables, qué tiempos son legítimos y qué voces ocupan el centro. Desde esta perspectiva, toda práctica educativa —incluso la más aparentemente neutra— participa en la reproducción o en la transformación de relaciones de poder.

Este test no pretende evaluar tu nivel de conocimiento sobre pedagogía queer, enfoques decoloniales o críticas al adultocentrismo. Tampoco busca señalar incoherencias individuales. Su objetivo es más situado: ayudarte a identificar cómo operan esas lógicas en tu práctica concreta y qué decisiones tomas ante situaciones habituales del día a día escolar. Te invitamos a responder desde la honestidad profesional. No elijas la opción que suena más «correcta» en términos teóricos, sino aquella que se aproxima con mayor fidelidad a lo que realmente harías en tu contexto actual.

Las pedagogías transgresoras comienzan precisamente ahí: en el reconocimiento sincero de nuestros márgenes de acción, de nuestras tensiones y de las estructuras que nos atraviesan.

Este ejercicio no establece etiquetas ni jerarquías. Funciona como un espejo inicial que permitirá comprender desde dónde partimos para imaginar transformaciones posibles, sostenibles y colectivas. **¡Comenzamos!**

1. En tu centro se celebra cada año una efeméride tradicional (por ejemplo, una festividad religiosa o nacional) que no representa a todo el alumnado).	2. En clase, un alumno interrumpe constantemente con preguntas que no estaban previstas en la programación.
A. Participo porque «siempre se ha hecho así». B. Participo, pero intento introducir algún matiz crítico. C. Propongo ampliar la celebración para incluir otras perspectivas culturales. D. Abro un debate con el alumnado sobre el sentido de ese ritual y si desean transformarlo.	A. Le pido que se ajusta al contenido para no perder el ritmo. B. Respondo brevemente y continuo con la planificación. C. Valoro si su pregunta abre una línea interesante y la incorporo. D. Reviso mi propia planificación para preguntarme si estoy dejando espacio real a la curiosidad del grupo.
3. Al revisar el libro de texto, observas que apenas aparecen referentes no occidentales o personas con diversidad funcional.	4. En el aula se utiliza con frecuencia lenguaje que presupone heterosexualidades o capacidades «normativas».
A. No lo había notado. B. Lo noto, pero continúo con el material oficial. C. Busco recursos complementarios para ampliar miradas. D. Trabajo explícitamente con el alumnado el análisis crítico del currículum y sus ausencias.	A. No suelo intervenir en esos casos. B. Corrijo el término puntual cuando lo detecto. C. Promuevo el uso consciente de un lenguaje inclusivo. D. Trabajo con el grupo cómo el lenguaje construye realidades y jerarquías.
5. Una estudiante expresa que se siente incómoda con una dinámica competitiva.	6. En las reuniones de equipo docente, la voz del alumnado no suele estar presente en las decisiones.
A. Le explico que la competencia es parte del aprendizaje. B. Le ofrezco adaptaciones individuales. C. Replanteo la actividad hacia un enfoque más cooperativo. D. Abro una reflexión colectiva sobre qué modelos de relación estamos fomentando.	A. Lo considero parte del funcionamiento habitual. B. Pienso en que sería ideal cambiarlo, pero no sé cómo. C. Propongo mecanismos de participación estudiantil. D. Trabajo activamente para redistribuir el poder en la toma de decisiones.

No se trata de ubicarse en una categoría fija, sino de reconocer tendencias. Las pedagogías transgresoras no exigen perfección, sino disposición a revisar la propia práctica, cuestionar privilegios y sostener procesos colectivos de cambio.

¿Cómo leer tus respuestas?



Si predominan las A	Predominan las B
Es posible que tu práctica esté más alineada con la reproducción de la norma institucional. Este material puede ayudarte a identificar dónde se naturalizan ciertas jerarquías.	Hay conciencia inicial, pero todavía predomina la adaptación a la estructura existente.
Predominan las C	Predominan las D
Existe una intención clara de transformación en la práctica cotidiana.	Tu mirada integra análisis crítico y acción colectiva; probablemente ya estás ensayando formas de pedagogía transgresora.



BLOQUE I: **Pedagogía(s) transgresora(s)**

Este primer bloque se sitúa en el plano de los fundamentos teóricos que sostienen la propuesta de esta guía. Lejos de ofrecer una clasificación cerrada de corrientes pedagógicas, se propone abrir un campo de pensamiento en el que distintas perspectivas críticas dialogan, se tensionan y se enriquecen mutuamente.

Las pedagogías transgresoras no constituyen un cuerpo homogéneo de saberes, sino un entramado de enfoques que comparten una misma voluntad: cuestionar las lógicas hegemónicas que organizan la escuela y desbordar las categorías que delimitan lo pensable, lo enseñable y lo vivible en el espacio educativo. Desde esta mirada, la educación deja de entenderse como un proceso neutral de transmisión de conocimientos para reconocerse como un territorio atravesado por relaciones de poder, donde se construyen identidades, se legitiman saberes y se regulan cuerpos.

Este bloque se articula a partir de un diálogo entre diferentes marcos teóricos que resultan clave para comprender la dimensión política de la educación. La pedagogía queer permite problematizar la endocisheteronormatividad como régimen que estructura las prácticas escolares; las pedagogías feministas decoloniales cuestionan la colonialidad del saber y la universalización de epistemologías occidentales; la pedagogía crip, por su parte, interpela las lógicas capacitistas que definen qué cuerpos y qué formas de aprendizaje son consideradas válidas.

A través de estos enfoques, se pretende no solo analizar las estructuras que sostienen la desigualdad en la escuela, sino también abrir posibilidades para imaginar otras formas de enseñar y aprender. En este sentido, el bloque no busca proporcionar respuestas definitivas, sino generar preguntas que incomoden, desplacen y amplíen la mirada pedagógica.

Se invita al profesorado a aproximarse a estos contenidos desde una posición reflexiva y situada, entendiendo que el conocimiento no es un punto de llegada, sino un proceso en constante construcción que se nutre de la experiencia, el cuestionamiento y el diálogo.

«Descubrir y reclamar conocimiento subyugado es una manera de reivindicar historias alternativas. Pero estos conocimientos tienen que entenderse y definirse pedagógicamente, como cuestiones de estrategias y de práctica, así como de investigación, a fin de transformar las instituciones educativas en términos radicales» (bell hooks, 2021, P. 46)

Partiendo de nuestra querida bell hooks —cuyo nombre de nacimiento era Gloria Jean Watkins—, eligió firmar siempre en minúsculas como una forma de honrar el legado de su bisabuela materna. Esta decisión, además, buscaba restar protagonismo a su identidad personal para centrar la atención en el contenido y las ideas de sus obras. Así, subrayaba su crítica al ego autoral y reafirmaba su compromiso con el activismo intelectual y feminista.



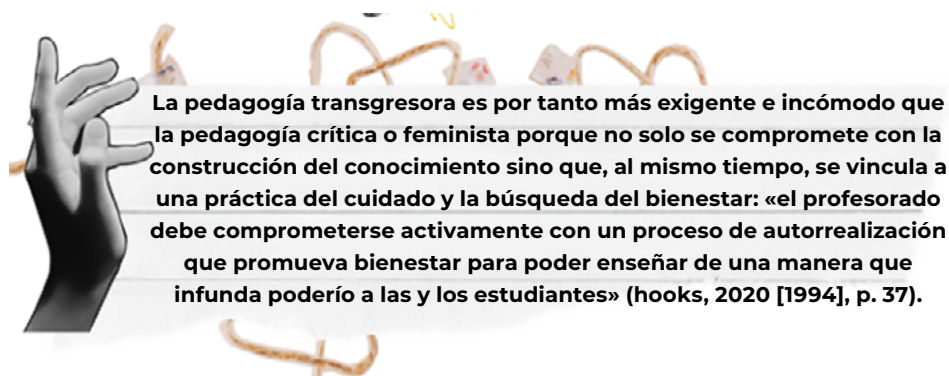
Su obra *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (1994) constituye un pilar de la pedagogía crítica contemporánea. En ella, hooks propone una pedagogía transgresora que desafía las fronteras impuestas por la endocisheteronormatividad, el racismo, el colonialismo y el capacitismo, entre otras formas de opresión. Desde un enfoque interseccional, nos interpela a construir una enseñanza que reconozca al alumnado como sujeto activo de su propia historia.



Transgredir significa, para esta autora, cruzar los límites que nos dicen cómo podemos pensar y quiénes podemos ser; nos invita a apostar por una pedagogía transgresora que desafíe las fronteras impuestas por la endocisheteronormatividad, el racismo, el colonialismo y el capacitismo, entre otras desigualdades y sitúe al alumnado como sujeto activo de su propia historia.

Esto nos lleva al conflicto entendido como una oportunidad de construcción y deconstrucción de significados y confrontación de ideas necesarias para ese proceso transformador.

En este sentido, la transgresión ocurre cuando el alumnado se atreve a cuestionar las estructuras de poder que lo rodean y el profesorado introduce otras formas marginalizadas de ver el mundo siendo así que, el conflicto se convierte en cauce de diálogo y aprendizaje y el proceso de enseñanza se tiene que volver incómodo (hooks, 2020 [1994]). Hooks nos invita, en este sentido, a pensar desde los márgenes (hooks, 2021), pues estos son lugares de descolonización de la mente y los cuerpos, un espacio de lucha antirracista y antisexista que proviene de la experiencia de la invisibilización y la discriminación.



Así, aquellos que llegan dañados pueden encontrar en el aula un espacio de seguridad —que no de neutralidad, sino de afectación— donde no se niega su vulnerabilidad y se les permite serenar su espíritu al conectar lo que aprenden con sus experiencias de vida (hooks, 2020). Invita, por tanto, a transformar los valores personales, los afectos y las narrativas de una misma para transgredir los discursos patriarcales y sus representaciones racistas, clasistas y sexistas que hacen que la identidad se convierta, como dice Silvia Rivera Cusicanqui (2018) en una camisa de fuerza.

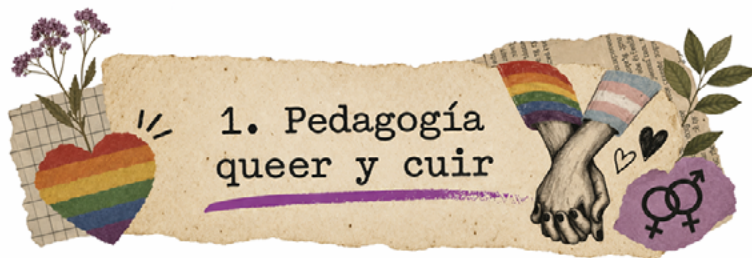
Las pedagogías transgresoras funcionan como un espacio contrahegemónico a la norma endocishetropatriarcal, racista, capacitista desafiando las jerarquías de poder en el aula, fomentando el diálogo abierto y reconociendo la diversidad de experiencias del alumnado. Estas pedagogías descentran la autoridad, pues no se trata de que el profesorado sentencie su conocimiento, sin cuestionamientos, sino que éste se construye colectiva y dialógicamente. Como herramienta clave, Hooks nos invita a utilizar la biografía como una herramienta de análisis teórico y otras autoras como Rivera (2015) nos habla de la sociología de la fotografía, todas ellas herramientas que nos permiten «formular preguntas que puedan desestabilizar la docilidad de la educación» (Britzman, 2016, p. 98), esto es, según la misma autora, «una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos» (2002, p. 220).

La interseccionalidad es una herramienta de empatía y justicia. Nos obliga a reconocer que nuestras soluciones deben ser tan complejas como los problemas que intentamos resolver. Al final del día, una lucha por la igualdad que solo beneficia a los más privilegiados dentro de un grupo marginalizado no es una lucha por la justicia total. En este contexto, el enfoque de la interseccionalidad se torna un valioso aporte a la reflexión teórica, pues sin él no es posible entender cómo el patriarcado perpetúa la injusticia, la discriminación sexual, social y racial y su influencia (de subordinación y opresión) en los sistemas educativos.

La interseccionalidad se puede comprender como metodología de análisis, pero también como epistemología, es decir, como punto de partida para desentrañar la estructura de la realidad, sus desigualdades y violencias (Crenshaw, 1991). Dentro de las pedagogías transgresoras se inscriben corrientes subversivas que cuestionan las formas y los lugares desde los que aprendemos, poniendo en tensión la norma y las relaciones de poder:

A continuación, iremos detallando cada una de ellas.





1. Pedagogía queer y cuir

«¿Cuántas veces tuvimos temor de pronunciar en clase la palabra gay o lesbiana y decidimos decir “diferente” para suavizar el asunto, borrando la singularidad de una identidad, o directamente practicamos una mudez amordazante? ¿Cuántas veces llamamos a los padres porque su hijo es femenino o le recomendamos llevarlo al psicólogo porque quiere ser llamado con un nombre diferente al asignado según el género? ¿O vemos con preocupación extrema el deseo de una niña de casarse con su mejor amiga? ¿Cuántas veces pensamos en las identidades de género no hetero?» (Flores, 2015).

Queer es un término empleado por primera vez por parte de Teresa de Lauretis en una conferencia en 1990 para hacer referencia de forma despectiva a las

personas sexualmente diversas como «frikis» o raras. Este término fue posteriormente resignificándose gracias a la actividad reivindicativa por parte del colectivo al que se le adjudicó el nombre, reflejando el orgullo de ser diferente. Como dice Mu-

ñoz: «Lo *queer* es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta... En esencia, lo *queer* va del rechazo al aquí y al ahora, en la posibilidad de insistir en que otro mundo es posible, ya sea como algo potencial o más concreto» (2009, p. 1). En palabras de Flores (1994), «ensaya un tiempo reflexivo y comunitario para repensar cómo (nos) hacemos cuerpos (in)vivibles» (p. 29).

En este contexto de reivindicación de lo diferente nace la pedagogía queer como una propuesta educativa que busca desafiar la endocisheteronormatividad y otras formas de opresión que se reproducen en las escuelas. Como señala Carrera-Fernández et al. (2017) la pedagogía queer: «denuncia la violencia que genera la socialización diferencial de género heteronormativa, y apuesta por la ruptura de las normas de género y la valoración de las identidades sexuales diversas» (p. 34) en el espacio educativo.





Lo que nos obliga, como maestras y maestros, a prestar atención a las exclusiones que se generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad, corporalidades, deseo sexual y orientación sexual (Sánchez Torrejón, 2024).

Esta pedagogía expone la manera en la que la intencionalidad normalizadora de la institución escolar —al imbricarse en este pensamiento social hegemónico endocisheteronormativo— tiene efectos directos de violencia en el alumnado que no se acopla a las convenciones del orden sexual dominante (Louro, 2018). En este sentido, la escuela se configura como un espacio privilegiado para cuestionar el orden hegemónico sustentado en la heteronormatividad, deconstruir el régimen político-erótico y promover prácticas pedagógicas orientadas a la resistencia y a la legitimación de saberes otros (Ojeda et al., 2019). Repensar la educación desde esta perspectiva permite identificar, comprender y problematizar las causas estructurales de las desigualdades vinculadas al sexo y al género (Galarte, 2014).



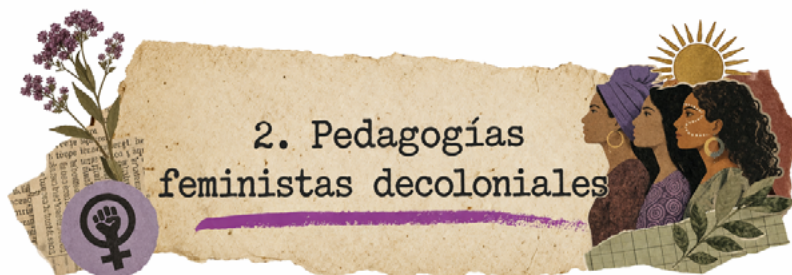
En esta línea, diversas propuestas de transformación apuntan a revisar críticamente el currículum, las metodologías, los contenidos, los lenguajes, los espacios educativos, las relaciones de poder y los circuitos de transmisión del conocimiento endocisheteronormativo (Sánchez Torrejón, 2021).

Un ejemplo de ello es el «queer curriculum», entendido como un currículum que irrumpe en los marcos discursivos que delimitan lo correcto y lo incorrecto, abriendo la posibilidad a otras narrativas y formas de conocimiento que, aunque presentes, han sido históricamente invisibilizadas en la escuela. En palabras de Britzman:



Un currículo inspirado en la teoría *queer* es un currículo que tensiona los límites de las epistemes dominantes: no se limita a cuestionar el conocimiento como una construcción social, sino que se adentra en la exploración de aquello que aún no ha sido construido. La teoría *queer* —«esa cosa extraña»— es la diferencia que puede marcar la diferencia en el currículo. (2002, p. 215)

Debemos transitar hacia una escuela *queer*, pues nos aporta herramientas teóricas-prácticas útiles para repensar en una educación más allá de la normalización, más allá de la disciplina y de la sujeción de los cuerpos, creando espacios para pensar aquello que consideramos imposible en la escuela, pero necesario para todas las personas (Sánchez Sainz, 2019), esto es, enseñar transformando la conciencia y creando el clima de libre expresión que permita construir una educación verdaderamente liberadora (Hooks, 1994).



El concepto de descolonización, desarrollado por Enrique Dussel (1999), propone reconocer la pluralidad de saberes más allá de los marcos occidentales, situándolos en contextos históricos y sociales concretos. Parte de la premisa de que la modernidad occidental fue posible gracias al colonialismo, la instauración del racismo y el machismo, y la expansión del capitalismo. Desde el enfoque de las pedagogías transgresoras, incorporar esta perspectiva implica teorizar la compleja trama de privilegios y opresiones, cuestionando las verdades presentadas como universales y hegemónicas. En este sentido, lo decolonial —al igual que lo *queer*— se articula con un enfoque interseccional (Gómez y Ochoa, 2014; Davis, 2005).

Asimismo, la deconstrucción de la colonialidad del saber responde al deseo de construir un mundo «otro», a partir de proyectos pedagógicos orientados a la pluriversalidad: una coexistencia de cosmovisiones, culturas y comunidades que comprenden la vida desde diversas perspectivas, superando toda pretensión unívoca y absoluta impuesta por cualquier forma de colonialismo (Méndez, 2014, p. 104).



En esta línea, el entrelazamiento entre las pedagogías feministas y el pensamiento decolonial no es casual ni responde a una mera suma de enfoques, sino a una auténtica fractura epistémica orientada a dismantelar la «colonialidad del poder» tanto en el aula como en la sociedad. Las pedagogías feministas decoloniales emergen, así como una respuesta urgente al eurocentrismo y al patriarcado capitalista, abriendo la posibilidad de reconocer la multiplicidad de pensamientos, experiencias, saberes, disidencias, cosmovisiones, emociones y formas de existencia que configuran a las personas y a los colectivos desde sus posiciones situadas. Esto implica visitar, recuperar y sistematizar experiencias pedagógicas diversas (Walsh, 2013).

Desde esta perspectiva, la decolonialidad no se limita a ser un concepto teórico, sino que se constituye como una herramienta pedagógica que busca visibilizar y confrontar las estructuras de poder que han subalternizado determinados saberes. Supone, además, un proceso de articulación y negociación entre conocimientos indígenas y occidentales —tanto en sus dimensiones teóricas como



experienciales—, generando relaciones atravesadas por la tensión entre la colonialidad del poder y la diferencia colonial que afectan tanto al alumnado como al profesorado (Méndez, 2014). En este marco, el aula se transforma en un espacio de transgresión desde el cual se problematiza quién tiene el derecho de narrar la historia. En esta misma línea, Curiel (2007) sostiene que la descolonización exige reconocer la herida colonial y emplear la pedagogía como herramienta para sanar y reconstruir identidades históricamente fragmentadas por el racismo y el sexismo.



En esta línea, las pedagogías feministas decoloniales siguiendo a Baez y Sardi (2024), otorgan un lugar central al cuerpo y a la experiencia vivida, no se trata solo de leer textos, sino de validar los saberes ancestrales y las vivencias de las mujeres; entendiendo la unión del sentimiento y el pensamiento como método de aprendizaje; la horizontalidad como el ejercicio de romper la jerarquía docente-alum-

nado para construir conocimiento colectivo conjunto; recuperando la memoria histórica a través de las voces de mujeres indígenas y afrodescendientes

que fueron silenciadas por la academia tradicional (Walsh, 2013). Como señala Segato (2015), es necesario desmontar el «mandato de la masculinidad» y la estructura colonial que aún permea nuestras instituciones educativas no solo por un tema de inclusión, sino por un tema de transformación radical de las estructuras que dictan qué es verdad y qué es valioso. Conlleva, en este sentido, comprender, enfrentar y transformar las diversas historias y narraciones culturales y representaciones simbólicas presentes en el espacio educativo que producen racismo, sexismo y otras formas de discriminación.

En definitiva, desarrollar «pedagogías que plantan y cultivan, que empujan y permiten otros modos de vida, a pesar del sistema, más allá del sistema y en los márgenes, fronteras, fisuras y grietas del sistema» (Walsh, 2023, p. 513). Autoras referentes como Federici (2013), aporta diciendo que la educación debe ser un proceso de reapropiación de los comunes; en la práctica pedagógica, esto significa fomentar la colectividad sobre la competencia meritocrática, imperante desde el modelo hegemónico. Por todo ello, la pedagogía feminista decolonial es, en esencia, una pedagogía de la escucha. No es el profesorado quien «ilumina» al alumnado, sino un proceso conjunto de «tejido» (siguiendo las metáforas textiles de las pensadoras andinas) donde el conocimiento es una manta colectiva que protege del frío de la alienación capitalista (Anzaldúa, 1987).

En este espacio queremos hacer hincapié en las aportaciones de Silvia Rivera Cusicanqui una de las voces más críticas de las pedagogías feministas decoloniales, la cual propone una ruptura radical a través del concepto de lo *ch'ixi*. En su obra de 2010, *Ch'ixinakax utxiwa*, la autora nos invita a repensar la identidad, el género y la resistencia desde una mirada que rechaza el mestizaje hibridador y el multiculturalismo de Estado. Para entender su aporte al feminismo decolonial, primero debemos comprender lo *ch'ixi* que, en lengua aymara, hace referencia al color gris jaspeado, formado por infinidad de puntos negros y blancos que se mezclan a la distancia, pero permanecen puros y separados de cerca.

Cusicanqui critica, en este sentido, la idea del «mestizaje» como una fusión armónica que borra las diferencias pues, para ella, esa es una forma de invisibilizar la herencia indígena.



LO CH'IXI

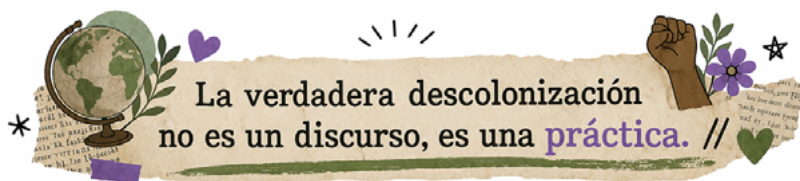


Alejándose de esta mirada, apuesta por la coexistencia de contrarios, esto es, lo *ch'ixi*, aquello que permite habitar la contradicción: ser moderna y ser indígena a la vez, sin que una identidad anule a la otra.

Uno de los puntos más agudos del ensayo de 2010 es su crítica a los intelectuales (y feministas) que hablan de descolonización solo en la teoría, pero mantienen prácticas coloniales en su vida diaria. Cusicanqui

denomina esto como una «economía de las ideas» donde el Norte global sigue consumiendo la «autenticidad» del Sur como si fuera una mercancía.

Para el feminismo, esto significa que no basta con incluir a las mujeres indígenas en el discurso si se sigue utilizando un lenguaje y una estructura de pensamiento eurocéntrica.



En la cosmología que defiende Cusicanqui, la mujer no es un sujeto pasivo. Su análisis destaca tres aspectos relevantes:

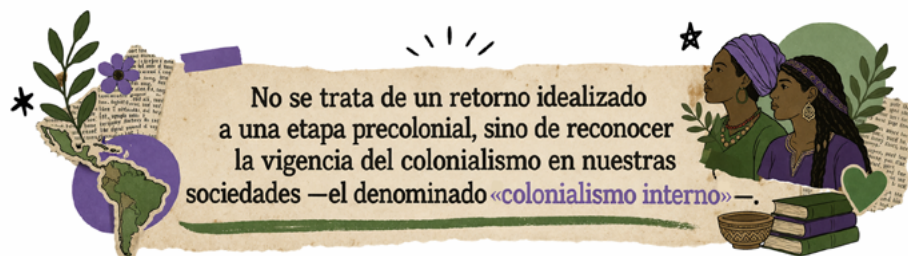
- El rol de la mujer de pollera: como figura central de resistencia económica y cultural en los mercados andinos.
- La micropolítica: la resistencia se da en lo cotidiano, en la cocina, en el tejido y en la crianza, espacios que el feminismo liberal a veces desprecia pero que para el pensamiento decolonial son trincheras de identidad.
- El cuerpo como territorio de memoria: el colonialismo se inscribe en los cuerpos, y la liberación pasa por recuperar los gestos, los idiomas y las vestimentas que fueron estigmatizados.

Para finalizar, la autora introduce el concepto de «multiculturalismo ornamental» para describir aquellas políticas estatales que reconocen los derechos indígenas de forma superficial, ya sea en el plano simbólico o folclórico.

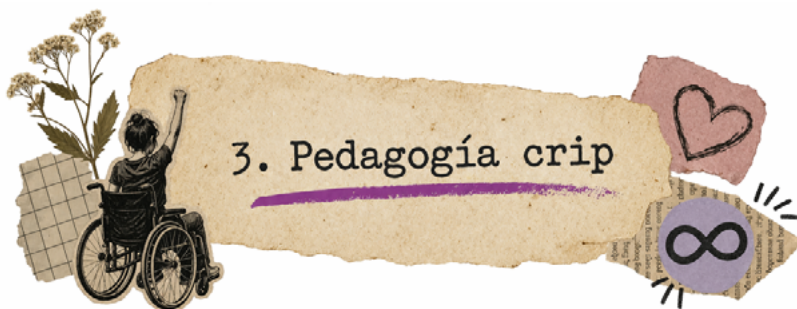
Este fenómeno se manifiesta, principalmente, en tres dimensiones:

- La trampa de la inclusión: el Estado permite ciertas expresiones culturales —como el uso de vestimenta tradicional en actos oficiales o la enseñanza puntual de lenguas originarias—, pero sin transformar las estructuras económicas y sociales que sostienen la desigualdad.
- La identidad permitida: se configura la figura del «indio permitido», es decir, aquel sujeto que resulta funcional al sistema: dócil, no cuestiona el capitalismo y se ajusta a las expectativas estéticas del turismo o de la política internacional.
- La esencia extractivista: el multiculturalismo se presenta como una fase renovada del colonialismo, en la medida en que instrumentaliza la cultura indígena para proyectar una imagen de «diversidad moderna», mientras continúa la explotación de los territorios.

En este marco, la propuesta de Cusicanqui (2010) constituye un llamado a reactivar el pasado desde el presente.



Solo a partir de este reconocimiento, y de asumir nuestras propias contradicciones, ese gris *ch'ixi*, es posible avanzar hacia la construcción de una pedagogía feminista decolonial.

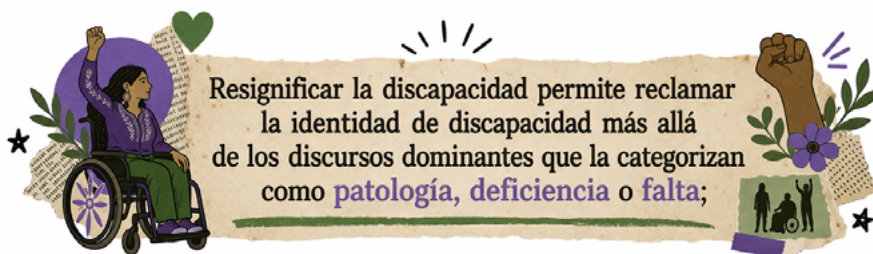


3. Pedagogía crip



«*Crip* es mi palabra favorita de cuatro letras. Concisa y directa, profana para algunos, *crip* tiene mucha fuerza. *Crip* no se disculpa. Es audaz. Rebelde. *Crip* se regodea en su descaro y en su total desinterés por parecer «respetable» ante el statu quo. Es un poderoso autodescriptor, un significante cultural y un desafío para cualquiera que intente ocultar la discapacidad en las sombras. *Crip* es antiasimilacionista y está orgulloso de ello. *Crip* es franco y no tiene paciencia para las tonterías. *Crip* es mi cultura y es donde quiero estar». (Caitlin N. Wood, 2014, p.1)

La educación tradicional ha operado históricamente bajo la premisa de la «capacidad» dictando no solo qué cuerpos y mentes pertenecen al aula, sino también quiénes son capaces de proseguir la trayectoria marcada como de éxito y a qué ritmo deben de hacerlo. Frente a esta visión capacitista surge la pedagogía *crip*, una propuesta radical que no busca simplemente la «inclusión» del alumnado con discapacidad en un sistema rígido, sino la transformación total del entorno educativo a través del reconocimiento de la vulnerabilidad y la interdependencia (Shildrick, 2012).

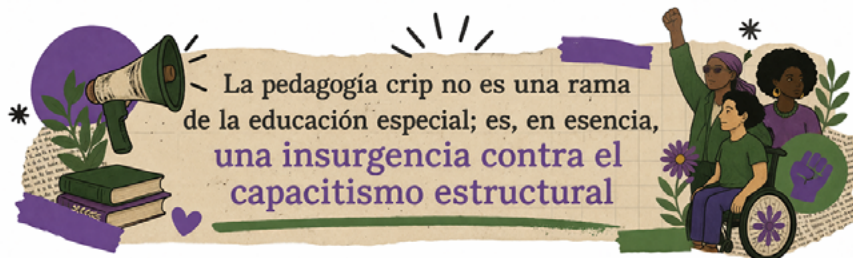


Esto es, permite reclamar la identidad mediante una autodenominación que devela, provoca y subvierte la norma, siendo un poderoso posicionamiento antiasimilacionista (García-Santesmanes, 2020).

Crip, diminutivo del término inglés *cripple* (traducido como “tullido/a” o “lisiado/a”), ha sido reapropiado por las propias personas que históricamente fueron nombradas de ese modo como una forma de contestación radical a la norma, particularmente a la exigencia de una integridad corporal o “cuerpamente” capaz obligatoria.



Así, el término *crip* emerge como una reapropiación política que transforma un insulto en una identidad de resistencia. En el ámbito educativo, esta perspectiva se traduce en una crítica frontal a la rehabilitación entendida como único fin pedagógico.

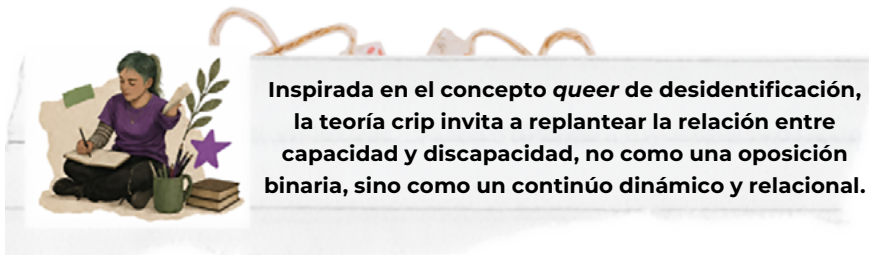


Mientras que la educación inclusiva tradicional intenta «acomodar» la diferencia dentro de un marco que sigue privilegiando la normalidad, la pedagogía *crip* propone que la «normalidad» es una construcción violenta que debe ser desmantelada (Shildrick, 2012).

Siebers (2008) acuñó el término «ideología de la habilidad» para describir cómo las sociedades modernas definen el valor humano a partir de la capacidad de realizar ciertas funciones físicas y cognitivas. En el entorno académico, esta ideología se manifiesta en la evaluación estandarizada.



La pedagogía *crip*, siguiendo a este autor, plantea que el cuerpo discapacitado no es un «cuerpo fallido», sino un cuerpo que pone en evidencia las grietas de un sistema educativo que presupone que todas y todos los estudiantes son jóvenes, sanos, autónomos y productivos. En este sentido, como señalan McRuer y Johnson (2014), la pedagogía *crip* se distancia de la lógica de «curar» al alumnado para que encaje en la norma, y propone, en cambio, reconocer la diferencia como una posición epistémica legítima.



Asimismo, como apuntan Platero y Rosón (2012), esta perspectiva implica rechazar tanto el discurso médico dominante —que reduce la discapacidad a patología o deficiencia— como las estrategias neoliberales que buscan suavizar el lenguaje bajo una apariencia de inclusión. Expresiones como «necesidades especiales», «capacidades diferentes», «diagnóstico», «evaluación psicopedagógica» o «adaptaciones curriculares» pueden, en este marco, operar como formas de encubrimiento que mantienen intactas las estructuras de exclusión.

En esta misma línea, Kafer (2013) introduce la noción de «tiempo *crip*» para cuestionar la temporalidad normativa del sistema educativo. El tiempo *crip* no debe entenderse como un simple retraso, sino como una forma distinta de habitar el mundo, que exige flexibilidad y una revisión crítica de la lógica de urgencia propia del capitalismo. No se trata, por tanto, de conceder «más tiempo» como gesto compensatorio, sino de reconocer que el tiempo mismo es una construcción política.

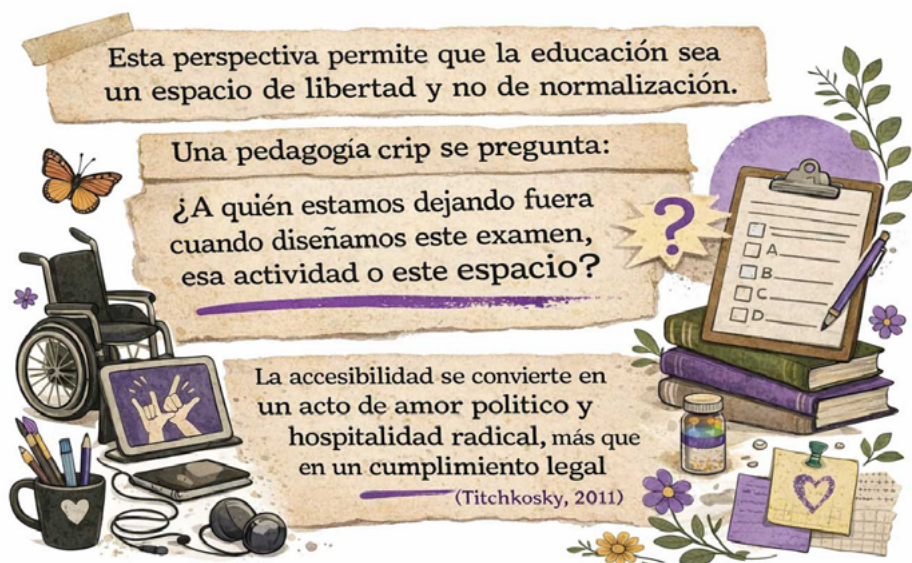
De hecho, como expresa Goodley (2016), los estudios *crip* celebran el potencial anárquico de la discapacidad para desestabilizar los centros normativos de la sociedad y la cultura. Así, como indica Sykes, de lo que se trata es de «reemplazar la narrativa de la abyección por la narrativa del ataque» (2009, p. 250). A diferencia del modelo neoliberal que premia la autonomía individual, la pedagogía *crip* abraza la interdependencia. Piepzna-Samarasinha (2018) argumenta que el cuidado colectivo y la vulnerabilidad no son debilidades, sino infraestructuras de apoyo que permiten un aprendizaje más humano y profundo. En un aula *crip*, el profesorado y el alumnado reconocen que todos necesitan de toda la clase, rompiendo la jerarquía del saber unidireccional. Frente al mito de la independencia, base del pilar del éxito académico, Piepzna-Samarasinha (2018) propone la «red de cuidados» (*care networks*).



En una pedagogía crip:

- Se rompe la jerarquía: el profesorado también puede estar cansado, enfermo o necesitar apoyo.
- Se colectiviza la necesidad: si el alumnado no puede acceder a un texto, el problema no es su visión o su dislexia, sino el formato del texto. La solución es una responsabilidad colectiva.

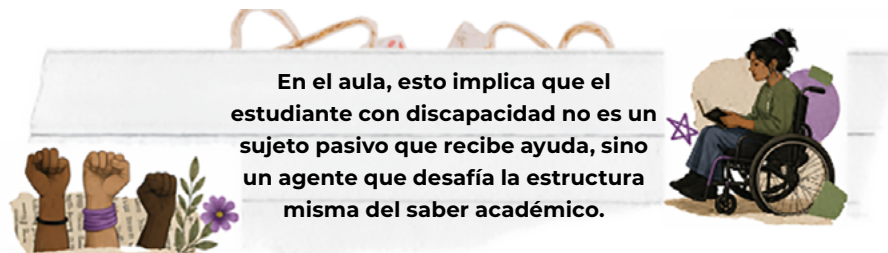
La pedagogía crip no es una «guía de educación especial», sino una invitación a dismantlar el capacitismo sistémico al cuestionar qué estamos considerando como un cuerpo «funcional» o un aprendizaje «exitoso».



En última instancia, como dice Moya (2021), un mundo diseñado solo para los «capaces» es un mundo empobrecido para todos. Al igual que el decolonialismo está vinculado al feminismo, la pedagogía crip no puede separarse de estas categorías estáticas y limitantes y de otras como la raza o la clase.

Patty Berne (2015), fundadora de Sins Invalid, enfatiza que el capacitismo está intrínsecamente ligado al racismo y al colonialismo. El alumnado no es solo «discapacitado», sino que su experiencia está atravesada por otras opresiones. Por tanto, una educación *crip*, al igual que toda pedagogía transgresora, debe ser interseccional: debe cuestionar cómo la norma blanca y neurotípica se impone como el único estándar de excelencia.

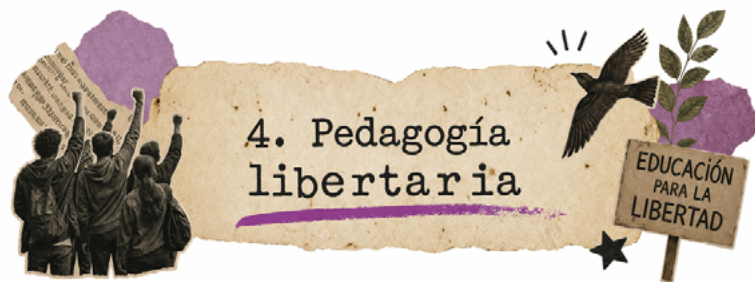
A tenor de lo expuesto, la pedagogía crip propone que la discapacidad no es una carencia de conocimiento, sino una fuente de él. Johnson y McRuer (2014) introducen el término cripistemología para sugerir que habitar un cuerpo disidente genera formas únicas de entender el mundo.



Destacamos a continuación los aportes de la noción de *Crip Time* (Tiempo Crip) desarrollado por Kafer (2013) quien afirma que las instituciones educativas están regidas por un tiempo lineal, acelerado y orientado al logro. El tiempo *crip*:

- Reconoce que los cuerpos tienen ritmos de dolor, fatiga o procesamiento distintos.
- No busca «curar» la lentitud, sino habitarla como una crítica al capitalismo educativo.
- Exige que la planificación docente sea flexible, permitiendo que el aprendizaje ocurra en ráfagas o pausas, rompiendo el mito del «progreso constante».

Llevar la pedagogía crip al aula significa aceptar el «caos» de los cuerpos; significa entender que el aprendizaje no es una línea recta que sube, sino un proceso sinuoso, a veces lento, a veces interrumpido, pero siempre valioso (Berne, 2015). Como sugiere la teoría *crip*, la meta de la educación no debe ser producir «sujetos aptos para el mercado», sino seres humanos capaces de cuidarse unos a otros en su irreductible diversidad.



Llegamos a la pedagogía libertaria, otra pedagogía transgresora que, al igual que las anteriores, busca desafiar las normas sociales establecidas por unos pocos y reproducidas por una escuela que mantiene su estructura autoritaria y excluyente. La transgresión de la pedagogía libertaria es fundamentalmente de corte político y organizativo, busca romper con la lógica de la educación como herramienta del Estado o de la Iglesia para formar ciudadanos, afirmando que la educación es, ante todo, un medio para que el individuo desarrolle su autonomía crítica y solidaria.

Sus tres ejes principales son (Wee et al., 2020):



- Antiautoritarismo: el paradigma libertario se opone a las acciones coercitivas tanto físicas como morales que históricamente han oprimido a las personas y cegado sus conciencias (Tomassi, 1988). A través de este principio se pretende cambiar el enfoque «magistrocentrico» de la educación tradicional por el «paidocentrismo», lo que significa que el educando es el centro del aprendizaje, se respeta su libre y autónomo desarrollo y se deja que



aprenda por sí mismo sus capacidades y límites (Aguilera y Mary, 2014). Busca, en definitiva, educar en rechazo a la autoridad para un aprendizaje autónomo y libre, en oposición a una autoridad arbitraria (Wee *et al.*, 2020). Ello implica en la práctica romper con la unidireccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde el/la docente enseña y el alumnado recibe; reivindicado la descentralización de la figura docente y poniendo en cuestionamiento el rol pasivo del alumnado.

- Autogestión pedagógica: este principio hace alusión al control de los espacios educativos por parte tanto del profesorado como del alumnado. Esta autogestión pedagógica se centra en el acompañamiento, esto es, el equipo docente brinda apoyo, acompaña, al alumnado es su proceso de aprendizaje lo que deriva a



que cada alumnado utilice su propio método y siga su propio ritmo (Barrón *et al.*, 2010). Para que realmente haya un proceso de autogestión pedagógica es importante dejar de lado el currículum estandarizado y apostar por uno abierto y flexivo o bien crear uno a partir del contexto en el que están insertos, donde el alumnado toma decisiones —en espacios como la asamblea— sobre su formación y sus metas educativas; la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje donde recibe estímulos y apoyos para la consecución de sus objetivos (Cortés *et al.*, 2008). La autogestión pedagógica debe por tanto centrarse en la consecución de la libertad, educar en y para la libertad, para formar personas libres. En este sentido, la acción educativa debe medirse por la autonomía que consigue en el educando.

- Educación integral: la concepción de educación integral desde este enfoque propone abarcar todos los aspectos del ser humano a través del aprendizaje; el trabajo intelectual no debe de separarse de la práctica manual y la experiencia emotiva y corporal no debe ser ignorada (Wee *et al.*, 2020). Una educación integral debe de incluir corazón y voluntad, dos aspectos que, según estos autores, la escuela tradicional deja de lado. Dentro de este enfoque pedagógico, se evalúa, pero no se califica; aprobar no es aprender y las calificaciones son herramientas que naturalizan las recompensas extrínsecas, frente a la motivación intrínseca y las inquietudes del alumnado.



BLOQUE II:

Elementos transgresores



Este apartado propone detenerse en las prácticas concretas a través de las cuales dichas estructuras se reproducen —o pueden ser transformadas—. La atención se desplaza así, desde el plano conceptual hacia el análisis de lo cotidiano: los gestos, los discursos, las decisiones pedagógicas y las formas de relación que configuran la experiencia escolar.

Los elementos transgresores que se desarrollan en este bloque no deben entenderse como técnicas aisladas, sino como puntos de entrada para una revisión más amplia de la práctica docente. A través de ellos se abordan dimensiones clave como la desnaturalización de la norma, el cuestionamiento del currículum oculto, la revisión de los espacios y los vínculos, la resignificación de los rituales escolares, el tránsito hacia formas de acompañamiento respetuoso y la transformación del lenguaje.

La organización del bloque responde a una estructura analítica que permite comprender cada elemento desde múltiples niveles: qué desestabiliza, cómo opera en la escuela, qué claves prácticas pueden orientarnos y cuál es su horizonte transgresor. Esta estructura no pretende ofrecer soluciones cerradas, sino facilitar herramientas para pensar, observar e intervenir de manera consciente en el propio contexto educativo.

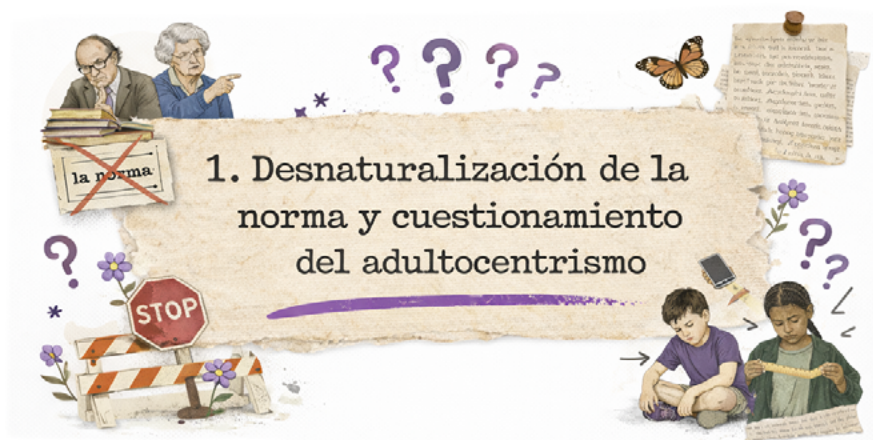
Este bloque invita, por tanto, a mirar la escuela desde otra perspectiva: no como un espacio dado, sino como un lugar en constante construcción, donde cada decisión pedagógica abre —o cierra— posibilidades para una educación más justa, inclusiva y habitable.



Los elementos transgresores que desarrollamos a continuación buscan abrir un espacio de reflexión y acción crítica en la escuela desde tres niveles que consideramos están interconectados:

- **Nivel estructural:** donde analizamos cómo las normas, la organización del tiempo y del espacio, los currículos y los protocolos escolares configuran relaciones de poder, jerarquías de edad, género, cultura y capacidad. Las prácticas transgresoras en este nivel cuestionan la centralidad de ciertos saberes, la homogeneización de expectativas y la distribución desigual de recursos, visibilizando la manera en que la escuela reproduce lógicas de exclusión.
- **Nivel relacional:** explora las dinámicas entre personas, poniendo el foco en cómo la autoridad, la comunicación y la convivencia moldean las experiencias y trayectorias del alumnado y docentes. En este nivel se cuestionan las prácticas adultocéntricas, la directividad rígida, la falta de participación real y la ausencia de acompañamiento respetuoso basado en la escucha activa y la observación sin juicio, proponiendo la transgresión a través de la construcción de relaciones horizontales y corresponsales, un diálogo activo y un cuidado.
- **Nivel simbólico-discursivo:** aborda cómo el lenguaje, los rituales, los nombres y las representaciones construyen significados que legitiman ciertos cuerpos, identidades y saberes, mientras invisibilizan otros. Renombrar el conocimiento, despatriarcalizar el lenguaje, cuestionar rituales de obediencia y desvelar el currículum oculto son acciones que permiten hacer visible lo invisible y ampliar el campo de lo pensable y lo enseñable.

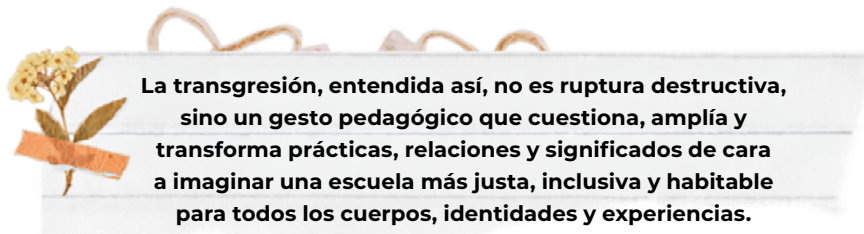
Cada elemento transgresor se organiza siguiendo cuatro preguntas guía: qué desestabiliza, cómo opera en la escuela, claves prácticas y horizonte transgresor. Esta estructura permite comprender tanto la lógica que sostiene las desigualdades como las estrategias concretas para transformarlas. Volvemos a lo que se dijo en la introducción, el propósito de este bloque temático no es ofrecer un catálogo de fórmulas o recetas mágicas, sino abrir un espacio de reflexión crítica y acción situada.



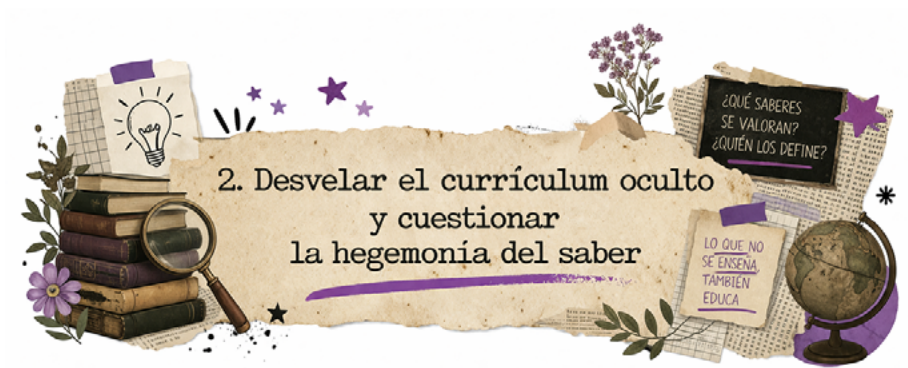
¿Qué desestabiliza? La idea de que lo «normal» es neutro, universal y deseable y que las personas adultas en el espacio escolar tienen la supremacía epistemológica y moral.

¿Cómo opera en la escuela? A través de expectativas homogéneas sobre el rendimiento académico del alumnado, su comportamiento, identidad de género, corporalidad, lenguaje o trayectoria vital. Estas expectativas ganan fuerza con el adultocentrismo en tanto que se refuerzan a través de la organización vertical del aula, la toma unilateral de decisiones y la invalidación sistemática de la voz infantil y juvenil.

Claves prácticas: la principal de ellas sería practicar la escucha activa (no paternalista) y crear espacios de participación real donde el alumnado pueda opinar y tomar decisiones. Una estrategia muy buena para ello sería crear espacios formales, como la asamblea, que tengan peso en la organización escolar. Otra práctica sería descentralizar la autoridad adulta, esto es, practicar el acompañamiento en lugar del control-supervisión unilateral y promover la toma de consensos informados. Otro aspecto que nos cuesta mucho a las adultas y que todas deberíamos trabajar en el aula es el reconocimiento de los saberes infantiles, es decir, validar sus experiencias, ideas y conocimientos previos, dándoles cabida en proyectos y actividades de aula. Por último, la práctica fundamental para que las demás prácticas tengan sentido, parte de la reflexión docente permanente, esto es, observar y registrar cómo se distribuye la palabra, la atención y la valoración en el aula, identificando patrones adultocéntricos y diseñando intervenciones que fomenten relaciones horizontales.



Horizonte transgresor: el horizonte radica en transformar la escuela de un espacio de reproducción de normas adultas a un espacio donde se promueva el diálogo, la participación y el reconocimiento a la diversidad de experiencias. Es, por tanto, abrir la escuela a múltiples formas de ser, aprender y habitar el mundo, impulsando prácticas que cuestionen jerarquías de edad y capacidad, así como promoviendo la autonomía, corresponsabilidad y la co-construcción del conocimiento.



¿Qué desestabiliza? La creencia de que los contenidos escolares representan un conocimiento objetivo y desinteresado, cuando en realidad responden a procesos históricos de colonización, jerarquización y exclusión.

¿Cómo opera en la escuela? El currículum oculto actúa de manera silenciosa pero persistente a través de múltiples mecanismos relacionados con:

- La selección y tratamiento del *contenido*: selección reiterada de referentes masculinos, europeos, normativos, el manejo superficial de conflictos históricos ligados a colonialismo, racismo o desigualdad de género.
- La *organización del tiempo y el espacio*: priorización de unas asignaturas consideradas troncales frente a otros saberes artísticos, corporales o emocionales, que quedan relegados a un segundo plano en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- En las *expectativas docentes*: haciendo presunciones diferenciadas según género, origen cultural, clase social o capacidad.
- En el *proceso de evaluación*: poniendo el énfasis en la memorización, en la rapidez y la competencia individual como indicadores de inteligencia, frente al trabajo grupal, la reflexión y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada uno.
- En *discurso académico*: asociando la disciplina con mérito, éxito con esfuerzo individual, invisibilizando las condiciones estructurales que favorecen esos resultados.

Opera precisamente porque no se nombra, se percibe como lo natural, lo lógico, lo que «siempre ha sido así».

Claves prácticas: desvelar el currículum oculto no consiste en añadir contenidos aislados, sino en revisar críticamente la estructura que organiza el conocimiento. Para ello, es preciso cuestionar la centralidad del saber occidental, blanco, heterosexual, capacitista y adultocéntrico como medida de legitimidad a través de la diversificación de referentes y la recreación de situaciones históricas situadas; desnaturalizar ciertas trayectorias de éxito como únicas y deseables; visibilizando saberes comunitarios, populares, indígenas, migrantes o disidentes; revisar los procesos de evaluación para que trasciendan la mera prueba estandarizada y se enfoquen en la co-construcción, la creatividad y el pensamiento crítico; e implementar la autoobservación docente con el fin de detectar sesgos en el aula y generar espacios de reflexión colectiva.

Horizonte transgresor: el horizonte implica, en este apartado, reconocer que la escuela no solo transmite contenidos explícitos, sino que enseña —de manera implícita— qué cuerpos importan, qué historias merecen ser contadas, qué formas de pensar son válidas y qué modos de estar en el mundo son aceptables. En este sentido, develar el currículum oculto y cuestionar la hegemonía del saber es hacer visible lo invisible; es descentralizar el conocimiento académico, no para legitimar el nuestro, ya que no se trata de sustituir una hegemonía por otra, sino para abrir el campo de lo pensable y enseñable.



¿Qué desestabiliza? La idea de que la escuela es un espacio seguro, neutral, de bienestar y cuidado para todas las personas. Desestabiliza también la noción de ausencia de conflicto, de ruidos, de gritos como resultado de una convivencia positiva.

¿Cómo opera en la escuela? A través de la ocupación de los espacios, sobre todo en el patio, cuando ciertos grupos ocupan el centro y otros quedan relegados a los márgenes; en las aulas, cuando se prioriza que el alumnado esté quieto y en silencio; cuando el centro no dispone de baños que contemplen identidades sexogenéricas diversas; cuando se normalizan ciertas bromas o comentarios sobre los cuerpos; a través también del silencio ante actitudes discriminatorias; cuando el alumnado tiene miedo a hablar en clase delante del o de la docente y sus compañeros porque cree que va a quedar en ridículo o que lo van a castigar si se equivoca; cuando, en la gestión de un conflicto, la persona adulta responde con un acto punitivo que puede dejar en ridículo, reforzar el etiquetaje o humillar al alumnado en lugar de promover la reparación de las personas implicadas; o, por último, cuando validamos emocionalmente ciertas conductas o perfiles (tranquilos, sensibles, callados, cooperativos, etc.) y vigilamos, sospechamos, etiquetamos y rechazamos otras (inquieto, tiene TDAH, no calla, individualista, etc.).

Claves prácticas: Cartografiar implica observar, escuchar y analizar colectivamente antes de intervenir. Esto se puede hacer a través de la creación de *mapas participativos de bienestar* con el alumnado donde a través de varias dinámicas el alumnado identifique espacios donde se sienta seguro, cuidado y escuchado y espacios donde, por el contrario, se sienta incómodo, poco seguro o con miedo. Otra práctica sería hacer *una revisión crítica de los espacios fisi-*

cos, entre ellos, el patio (analizando quién y cómo ocupa el patio y sugiriendo una redistribución de las propuestas de juego); revisar el grado de accesibilidad del centro, accesibilidad real y no solo normativa; crear rincones de descanso, tranquilidad o regulación emocional sin ser estigmatizados por utilizarlos. También se puede crear una *cultura explícita del cuidado* donde se nombre el cuidado como un valor pedagógico central, donde se permitan momentos de expresión emocional sin juzgar y sin la inmediatez adulta de querer resolver la situación y donde es posible validar las emociones negativas (tristeza, rabia, enfado, miedo, cansancio, irritación, aversión, tensión, etc.) sin patologizarlas. Otra práctica sería *establecer protocolos* que den una respuesta clara frente a burlas, insultos, discriminaciones o exclusiones a la par que se promueve *la formación docente* en materia de detección de violencias simbólicas. También, es importante democratizar la palabra observando, primero quién participa y quién no, quién interrumpe y quién es interrumpido. Una vez hayas observado esto, es importante distribuir los turnos de palabra de forma consciente y promover el uso de formatos de participación variados. Por último, también destacamos la importancia de saber acompañar el conflicto desde un enfoque humanista donde las lógicas punitivas sean sustituidas por prácticas de reparación y donde el conflicto sea visto como una oportunidad para trabajar el aprendizaje relacional.

Horizonte transgresor: El horizonte, en este caso, no es construir una escuela sin conflicto, sino una escuela donde el conflicto pueda habitarse sin violencia y el bienestar no sea privilegio de unos pocos. La transgresión, en este sentido, consiste en desplazar los hábitos de control hacia el cuidado, de la homogeneización al reconocimiento de la diversidad, de la disciplina como silenciamiento hacia la seguridad como posibilidad de expresión. Por tanto, cartografiar los espacios es hacer de la convivencia y de las relaciones un proceso político y pedagógico.



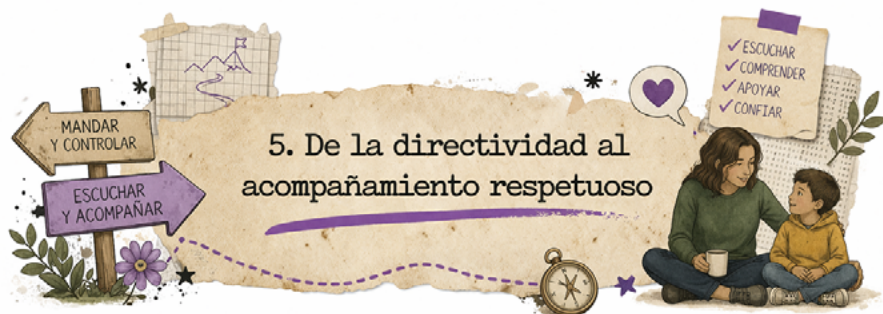
4. De los rituales de obediencia a los rituales con sentido

¿Qué desestabiliza? La asociación natural que hacemos de la obediencia como condición para el aprendizaje. Desestabiliza la idea de que las prácticas repetitivas, jerárquicas y normativas —ponerse en fila, los silencios obligatorios, los himnos, los rituales religiosos y las efemérides— son neutras o pedagógicamente indispensables.

¿Cómo opera en la escuela? Por medio de rituales que domesticar los cuerpos y silencian las voces (filas, silencios obligatorios, uniformidad en la postura a la hora de sentarse en una silla frente a una mesa y una pizarra, modulación de la voz como indicador de «buen alumno»); a través de efemérides y actos escolares que refuerzan historias únicas, exclusiones simbólicas o jerarquías culturales y coloniales (fiestas patrias o religiosas); por medio de premios y castigos que promueven la conformidad en detrimento de la reflexión crítica o premian la obediencia y penalizan la discrepancia; a través de rituales de la escritura, de lo que debe de ser escrito y leído donde los cuadernos y libros de texto ocupan un lugar principal; rituales de distinción que son aquellos que legitiman y subrayan las diferencias entre el alumnado, etiquetándolo en categorías que expresan un orden social, económico y cultural concreto; y rituales del espacio y del tiempo donde cada quien ocupa su lugar, hay una jerarquía donde hay espacios permitidos y prohibidos y un tiempo sujeto a horarios, en muchas ocasiones no negociables, a través de los cuales el o la docente ejerce el poder de control (cinco minutos menos de patio por ocupación del tiempo en otra tarea académica, dar clase de lengua en plástica para avanzar contenido o repasar, el tiempo que se otorga a cada tarea y cómo lo controlo, etc.).

Claves prácticas: Cuestionar los rituales presentes en la escuela e identificar aquellos que operan, porque los consideramos necesarios para mantener el orden o el control y analizar qué valores transmiten, quién participa y quién se queda al margen; mantener o reforzar aquellos rituales que dan sentido (como los rituales Waldorf, rituales conectados con la naturaleza) que dan pertenencia (colaboración y cooperación); crear rituales junto con tu alumnado incorporando sus voces; transformar la repetición pasiva en actos con sentido, esto es, ceremonias que incluyan la reflexión crítica sobre lo que se está celebrando; e involucrar al alumnado en la planificación y ejecución de los rituales, promoviendo la corresponsabilidad.

Horizonte transgresor: Dar sentido a los rituales en la escuela de tal manera que cada práctica educativa sea consciente, inclusiva y pedagógica.



5. De la directividad al acompañamiento respetuoso

¿Qué desestabiliza? La autoridad escolar basada en la directividad rígida, el control vertical, la imposición de conductas y el etiquetaje.

¿Cómo opera en la escuela? La directividad se manifiesta de formas explícitas y sutiles a través de instrucciones unilaterales (tomadas por la persona adulta sobre contenidos, tiempos y normas de interacción); correcciones y sanciones constantes que refuerzan la sumisión más que el aprendizaje autónomo; la evaluación constante del comportamiento centrada en cumplir expectativas normativas sin prestar atención a las diferencias; interpretaciones apresuradas que dan lugar al etiquetaje del alumnado, tendencia a juzgar en lugar de observar; y a través del silenciamiento de las voces del alumnado y de sus emociones, que evita expresarse por miedo al error o al castigo.

Claves prácticas: Pasar de la directividad al acompañamiento respetuoso requiere *practicar la observación sin juicio* (descripción objetiva de conductas y hechos y eliminación del etiquetado); *la escucha activa y validación de las emociones* (reconocer emociones sin minimizarlas o justificarlas y dar espacio para que el alumnado se exprese); *co-construcción de normas y toma de acuerdos consensados* (revisar colectivamente los acuerdos cuando generan tensión o exclusión, promover que la autoridad se ejerza de manera compartida y responsable); *practicar el acompañamiento* (favorecer el diálogo realizando preguntas que orienten la reflexión versus correcciones inmediatas, sostener sin controlar, promover el aprendizaje a partir de errores y conflictos, adaptar estrategias pedagógicas a necesidades individuales sin jerarquizar capacidades, reconocer la autoridad como responsabilidad y no como privilegio, mantener límites claros pero flexibles y no invadir ni decidir unilateralmente).

Horizontes transgresor: Dar el salto al acompañamiento respetuoso permite que la escuela se convierta en un espacio donde la autonomía del alumnado se cultiva, las normas y expectativas se discuten y negocian —no se imponen— y la diversidad de emociones, ritmos y maneras de aprender se reconoce y respeta.



¿Qué desestabiliza? La supuesta neutralidad del lenguaje escolar y del saber académico. Desestabiliza la idea de que las palabras simplemente describen la realidad, cuando en realidad la construyen, la jerarquizan y la legitiman.

¿Cómo opera en la escuela? Mediante la presencia casi exclusiva de nombres masculinos en teorías, descubrimientos y clasificaciones científicas que muchas veces se construyeron sobre la explotación o invisibilización de mujeres, personas racializadas o cuerpos subalternizados. Cabe destacar en este sentido el androcentrismo anatómico, esto es, la presencia de nombres masculinos en el cuerpo de la mujer como reflejo histórico de cómo el cuerpo femenino ha sido colonizado y definido bajo la mirada masculina. También opera a través del predominio de referentes masculinos, europeos y normativos en contenidos, ejemplos y biografías o a través de la ausencia u omisión de saberes alternativos que incluyan perspectivas feministas, indígenas, populares, migrantes o disidentes. Otra práctica común recae en el uso que le damos de forma sistemática al masculino genérico invisibilizando la diversidad de género, cuerpos y experiencias. Finalmente está aquello que no se nombra y que se percibe como inexistente o menos relevante (silencio simbólico).

Claves prácticas: Algunas de las claves prácticas recae en contextualizar y problematizar el origen de los nombres y los conceptos (quién hay detrás de esos nombres, descubrimientos, teorías) y reflexionar sobre ello; visibilizar y ampliar referentes incorporando la mirada de científicas, pensadoras y saberes comunitarios que han sido históricamente silenciados mostrando así que el conocimiento es construcción colectiva y situada, no el mérito individual de «genios» masculinos; practicar, como hemos venido diciendo, un lenguaje inclusivo consciente; y revisar las etiquetas y discursos cotidianos evitando

generalizaciones o juicios que reduzcan al alumnado a categorías normativas, practicando la observación sin juicio. Una práctica concreta sería reemplazar en nuestro vocabulario docente el término de trompas de Falopio por el nombre de trompas uterinas, el término glándulas de Bartolino por glándulas vestibulares mayores, entre otros.

Horizonte transgresor: El horizonte se sitúa en renombrar y despatriarcalizar el lenguaje, haciendo visible lo que ha sido invisibilizado y garantizando que el alumnado pueda verse reflejado en los contenidos y en la forma en que se nombran.



7. Desarchivando la memoria

¿Qué desestabiliza? La idea del archivo como espacio neutral, estático y objetivo que resguarda una única «verdad» del pasado. El desarchivo desestabiliza la noción de memoria oficial como algo cerrado, completo y legítimo, evidenciando que todo archivo es una construcción atravesada por relaciones de poder: decide qué se conserva, qué se descarta y qué se silencia.

¿Cómo opera en la escuela? A través del uso acrítico de libros de texto y fuentes consideradas «oficiales», que presentan la historia como un relato lineal, cerrado y sin fisuras; y al invisibilizar que el conocimiento histórico reside más allá de los grandes eventos, figuras reconocidas o documentos institucionales, recuperando las memorias cotidianas, comunitarias o subalternas.

Claves prácticas: Algunas claves para trabajar desde el (des) archivo son:

- Problematicar el archivo/ documento como construcción: ¿Quién decide qué se guarda y qué no?, ¿qué intereses atraviesan esas decisiones?
- Fomentar el contacto directo con fuentes primarias (documentos, imágenes, audios, objetos), desarrollando una relación sensible y crítica con ellas.
- Promover la interrogación constante: ¿Quién produce este documento?, ¿para quién?, ¿qué voces están ausentes?, ¿qué no se dice?
- Desclasificar y desarmar categorías establecidas, cuestionando qué se considera relevante o legítimo dentro del conocimiento.
- Desenterrar memorias invisibilizadas, incorporando relatos de comunidades, experiencias cotidianas y saberes no hegemónicos.
- Propiciar el reensamblaje de la memoria mediante la creación de nuevos relatos (collages, narrativas, archivos digitales, producciones audiovisuales).

Como práctica concreta, se puede invitar al alumnado a construir archivos personales o comunitarios a partir de elementos cotidianos (fotografías, audios, objetos, mensajes), ampliando la noción de qué cuenta como memoria y patrimonio.

Horizonte transgresor: El horizonte se sitúa en transformar el archivo en una práctica viva, crítica y colectiva. «Desarchivar» implica activar la memoria como herramienta de lectura del presente y de imaginación política; un proceso en el que el alumnado no solo interpreta el pasado, sino que se reconoce como sujeto histórico capaz de producir, resignificar y disputar relatos. El aula se convierte así en un espacio de resistencia frente a la amnesia colectiva y en un laboratorio donde la memoria se construye para abrir futuros posibles.



BLOQUE III: **Materiales transgresores**

En este tercer bloque nos adentramos en una dimensión clave de las pedagogías queer: la materialidad de la práctica educativa. Si en los bloques anteriores hemos abordado los marcos conceptuales, históricos y políticos, este apartado se centra en el cómo llevar estas perspectivas al aula a través de recursos concretos.

Los materiales transgresores no son únicamente herramientas didácticas: son dispositivos pedagógicos que cuestionan normas, amplían imaginarios y abren posibilidades para habitar la educación desde la diversidad. A través de guías, cuadernos, propuestas didácticas y recursos audiovisuales, este bloque ofrece un repertorio accesible para trabajar cuestiones como la diversidad sexo-afectiva, el anti-racismo, el anticapacitismo o la crítica al adultocentrismo. El objetivo no es proporcionar un listado cerrado, sino facilitar un ecosistema de recursos vivos, que puedan ser adaptados, reinterpretados y situados en función de cada contexto educativo.

Se invita al profesorado a explorar estos materiales desde una mirada crítica, situada y creativa, entendiendo que toda práctica pedagógica es también una práctica política.





Con el fin de facilitar la consulta y aplicación de los recursos, a continuación, se presenta una organización por apartados temáticos. Esta estructura permite abordar de manera sistemática distintos ejes de intervención pedagógica, proporcionando materiales específicos en función de cada ámbito (diversidad sexo-afectiva, antirracismo, anticapacitismo, adultocentrismo, convivencia y transformación del entorno educativo). Cada apartado incluye recursos concretos acompañados de una breve contextualización para su uso en el aula.

1. Materiales para trabajar la diversidad sexogenérica y afectiva



La incorporación de la diversidad sexo-afectiva y de género en el ámbito educativo constituye un eje central de las pedagogías queer. Para ello, resulta fundamental disponer de materiales que no solo visibilicen estas realidades, sino que también promuevan la reflexión crítica y la convivencia respetuosa.

El Cuaderno didáctico de actividades: escuela libre de *bullying* LGTBQIA+ ofrece propuestas prácticas orientadas a la prevención del acoso y la construcción de entornos seguros. Incluye dinámicas participativas que pueden ser implementadas en tutorías o actividades transversales. Disponible en:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1O503xySt_QTJyYXj_dW4UKIHugUeysUpE

En esta misma línea, la Guía para trabajar la diversidad sexo-afectiva en el aula proporciona orientaciones teóricas y metodológicas para integrar estos contenidos en la práctica docente cotidiana, facilitando su incorporación curricular. Disponible en:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1O503xySt_QTJyYXj_dW4UKIHugUeysUpE

Asimismo, los formatos audiovisuales y sonoros, como el podcast de Mercedes Sánchez, Pedagogías Queer, ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? constituyen recursos valiosos para introducir narrativas en primera persona y generar espacios de escucha y diálogo en el aula. Disponible en:

<https://open.spotify.com/episode/32JQsc9tNO9HSmHPVvJcuf?si=LpKFXsc8TICp6weTwVNZjw&nd=1&dlsi=fa75718452244333>

2. Materiales para una educación feminista decolonial y antirracista



El enfoque interseccional presente en las pedagogías queer y críticas implica atender a las múltiples formas de opresión que atraviesan el contexto educativo, entre ellas el racismo, la xenofobia y las desigualdades estructurales vinculadas al género, la clase y el origen. Desde esta perspectiva, la educación feminista, decolonial y antirracista no solo busca visibilizar estas violencias, sino también generar herramientas para su cuestionamiento y transformación.

La Caja de herramientas: contrastando las narrativas de discriminación en las aulas, elaborada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), ofrece estrategias concretas para identificar, analizar y desmontar discursos discriminatorios presentes en el entorno escolar. Se trata de un recurso práctico que facilita el trabajo crítico sobre prejuicios, estereotipos y relaciones de poder en el aula. Disponible en:

https://www.conapred.gob.mx/assets/publicaciones/docs/CajaHerramientas_ANTIRRACISMOFINAL.Ax_-1.pdf

Por su parte, el recurso TRATIMUNDI está dirigido al profesorado de Educación Infantil y proporciona materiales didácticos específicos para abordar el racismo y la xenofobia desde edades tempranas. A través de propuestas adaptadas y contextualizadas, promueve la construcción de una mirada inclusiva y respetuosa hacia la diversidad cultural. Disponible en:

<https://www.inclusion.gob.es/fr/web/oberaxe/w/tratimundi-material-didactico-dirigido-al-profesorado-contr-a-el-racismo-y-la-xenofobia-en-las-aulas-de-infantilm>

Complementariamente, la plataforma Aula Intercultural recopila una amplia variedad de materiales didácticos orientados a la educación en valores, la diversidad cultural y la defensa de los derechos humanos. Este repositorio permite acceder a recursos diversos que pueden integrarse en propuestas educativas desde una perspectiva crítica e intercultural. Disponible en:

- Enlace 1: <https://aulaintercultural.org/>
- Enlace 2: <https://aulaintercultural.org/materiales/materiales-didacticos/>

3. Materiales desde una perspectiva anticapacitista



La revisión crítica del capacitismo en el ámbito educativo constituye otra dimensión relevante en la construcción de prácticas inclusivas.

La Guía de lenguaje anticapacitista para contextos educativos propone orientaciones para el uso de un lenguaje respetuoso e inclusivo, así como claves para revisar prácticas y discursos que perpetúan la exclusión de las personas con diversidad funcional. Disponible en:

https://uclm-mantis.github.io/esto-va-de-respeto/pdf/Guia_Anticapacitista_Esto_va_de_respeto.pdf

Este recurso resulta especialmente útil tanto para la reflexión docente como para el trabajo directo con el alumnado en torno al lenguaje y la representación.

4. Materiales para cuestionar el adultocentrismo



El cuestionamiento del adultocentrismo implica reconocer al alumnado como sujeto activo en los procesos educativos, promoviendo su participación real y su capacidad de agencia en la construcción del conocimiento y en la vida del centro.

En este sentido, la **Guía de ejercicios para la participación adolescente** ofrece propuestas prácticas orientadas a fomentar la implicación del alumnado en la toma de decisiones y en los espacios de participación escolar. Se trata de un recurso útil para trasladar estos principios a dinámicas concretas dentro del aula y del centro educativo. Disponible en:

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4781_d_Guia-de-Ejercicios-para-la-Participacion-Adolescente.pdf

En la misma línea, el documento **Superando el adultocentrismo**, impulsado por UNICEF, proporciona un marco conceptual sólido junto con herramientas para repensar las relaciones de poder entre personas adultas y jóvenes en contextos educativos. Este material resulta especialmente relevante para analizar críticamente las estructuras tradicionales de autoridad en la escuela. Disponible en:

<https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>

Desde una perspectiva más experiencial y crítica, el documental *La educación prohibida* invita a reflexionar sobre los modelos educativos tradicionales y las alternativas pedagógicas que sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje.

Asimismo, el documental *Paideia* (disponible en: <https://vimeo.com/42050667>) muestra experiencias de educación libertaria que cuestionan

las jerarquías convencionales entre personas adultas y menores, aportando ejemplos concretos de prácticas educativas no adultocéntricas.

Para profundizar en estas corrientes, el texto *La educación libertaria* (<https://incluir.org.ar/wp-content/uploads/2019/08/LA-EDUCACION-LIBERTARIA.pdf>) ofrece un recorrido teórico sobre propuestas pedagógicas que promueven la autonomía, la autogestión y la horizontalidad en los procesos educativos.

Finalmente, la biblioteca digital disponible en <https://bibliotecalarevoltosa.wordpress.com/libros/pedagogia/> constituye un repositorio amplio de materiales sobre pedagogía crítica, incluyendo no solo libros sino también recursos en formato audio, lo que facilita el acceso desde diferentes formas de aprendizaje

5. Materiales para trabajar la comunicación, la convivencia y narrativas contrahegemónicas



Las pedagogías queer sitúan en el centro de la práctica educativa las relaciones, los cuidados y las formas de comunicación, entendiendo el aula como un espacio atravesado por dinámicas de poder, afectos e identidades. Desde esta perspectiva, trabajar la comunicación y la convivencia implica también cuestionar los relatos dominantes y abrir espacio a narrativas diversas y contrahegemónicas.

El Dossier sobre comunicación no violenta en el ámbito educativo ofrece herramientas concretas para el desarrollo de habilidades comunicativas basadas en la empatía, la escucha activa y la gestión constructiva de conflictos. Este material resulta especialmente útil para generar entornos de aprendizaje más seguros, horizontales e inclusivos. Disponible en:

<https://octaedro.com/libro/dossier-sobre-comunicacion-no-violenta-en-el-ambito-educativo/>

En esta misma línea, el recurso audiovisual *Acompañando el conflicto* (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0VlagYIYG1Q>) propone una mirada pedagógica que entiende el conflicto no como un problema a evitar, sino como una oportunidad para el aprendizaje colectivo, el desarrollo emocional y la transformación de las relaciones en el aula.

Por su parte, la Guía *Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y la justicia social en educación* plantea el uso de narrativas personales como herramienta pedagógica. A través de este enfoque, se favorece el reconocimiento de experiencias diversas, la construcción de empatía y la problematización de los discursos hegemónicos. Disponible en:

<https://octaedro.com/libro/historias-de-vida-como-recurso-didactico-para-trabajar-la-inclusion-y-justicia-social-en-educacion/>

6. Materiales para la transformación del entorno educativo y la autoreflexión desde la observación



La transformación del entorno educativo requiere ampliar la mirada sobre qué entendemos por espacio de aprendizaje, incorporando tanto el contexto físico como las dimensiones simbólicas, culturales y relacionales que lo atraviesan. Asimismo, implica desarrollar prácticas de autorreflexión docente que permitan cuestionar las inercias pedagógicas y abrir posibilidades de cambio.

En esta línea, la *Guía Bosque Escuela* propone un enfoque pedagógico vinculado al entorno natural, en el que el aprendizaje experiencial, el contacto con la naturaleza y el desarrollo integral del alumnado adquieren un papel central. Este recurso invita a repensar los límites del aula tradicional y a explorar otros escenarios educativos posibles. Disponible en:

<https://octaedro.com/libro/guia-bosque-escuela/>

Desde una perspectiva más crítica y cultural, *La rueda de Izpania: fiestas ancestrales de la tierra y la espiritualidad matrística en la Península Ibérica* de Marianna García Legaz (1982) ofrece una reinterpretación de los ciclos festivos y las efemérides. Este material puede utilizarse para cuestionar los calendarios escolares hegemónicos y abrir espacio a otras temporalidades, saberes y formas de relación con el entorno.

Por otro lado, la *Guía de observación: una herramienta para el prácticum de Educación Infantil y Primaria* constituye un recurso clave para sistematizar la mirada pedagógica. A través de la observación reflexiva, se favorece el análisis crítico de las prácticas educativas, facilitando procesos de mejora y transformación tanto a nivel individual como colectivo.

Disponible en:

<https://octaedro.com/libro/guia-de-observacion/>



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Baez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Planeta.
- Berne, P. (2015). *Disability Justice: A Working Draft and Narrative*. Sins Invalid.
- Britzman, D., flores, v., y hooks, b. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-257). Icaria.
- Carrera-Fernández, M. V., Almeida, A. M., Cid-Fernández, X. M., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M. y Rodríguez-Castro, Y. (2017). Actitudes hacia la homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones de la Pedagogía Queer. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (8), 30-34. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2337>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-197. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto de Estudios Pensar: Universidad Javeriana.
- Espinosa, Y. 2016. De por qué es necesario a feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar: Revista de Filosofía Iberoamericana*, 12(1), 141-7.

- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- flores, v. (2015). *Notas lesbianas. Reflexiones sobre la educación*. La Cebra.
- Galarte, F. (2014). Pedagogy. *Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 124–28. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399811>
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- García-Santesteban, A. (2020). crip, WHAT?? Enunciaciones, tensiones y apropiaciones en torno a la reivindicación de lo tullido en el contexto español. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research* vol. 2020(2), artículo 232. <https://doi.org/10.1387/pceic.21027>
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- hooks, b. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2022 [2010]). *Enseñar el pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- hooks, b. (2024 [2003]). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- Johnson, M. L., y McRuer, R. (2014). *Cripistemologies: Introduction. Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 8(2), 127-148.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Indiana University Press.
- Lopes, G. (2018). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Autentica editora.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia* 6, 105-19.
- McRuer, R., y Johnson, A. L. (2014). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- Méndez-Reyes, J. (2014). Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Omnia*, 20(3), 92-105. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091007.pdf>
- Moya, L. (2021). De las teorías críticas a la teoría crip. Nombrar el eje de la capacidad para desmontarlo. En D. I. Munevar (Coord.), *Tramando coaliciones anti-capacitistas* (pp. 55-94). Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, J. (2009). *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. New York University Press.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P. A., y Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
- Piepzna-Samarasinha, A. L. (2018). *Care Work: Dreaming Disability Justice*. Arsenal Pulp Press.
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.

- Platero, L., y Rosón, M. (2012). De la «parada de los monstruos» a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. *Revista Feminismo/s*, (19). <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.08>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo Libros.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-256.
- Sánchez Torrejón, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: caminando hacia una escuela arcoíris. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>.
- Shildrick, M. (2012). Critical Disability Studies: Rethinking the Conventions for the Age of Postmodernity. En N. Watson, A. Roulstone y C. Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 30-41). Routledge.
- Sykes, H. (2009). The qBody Project: from lesbians in physical education to queer bodies in/out of school. *Journal of Lesbian Studies* 13(3), 238-254. <https://doi.org/10.1080/10894160902876671>.
- Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Adherence, and the Space of Belonging*. University of Toronto Press.
- Trujillo, M., y Contreras, P. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: Aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 17(1), 145-62.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Dejamos estas páginas en blanco como un camino abierto.

Un espacio para anotar, cuestionar, reescribir y habitar tus propias ideas.

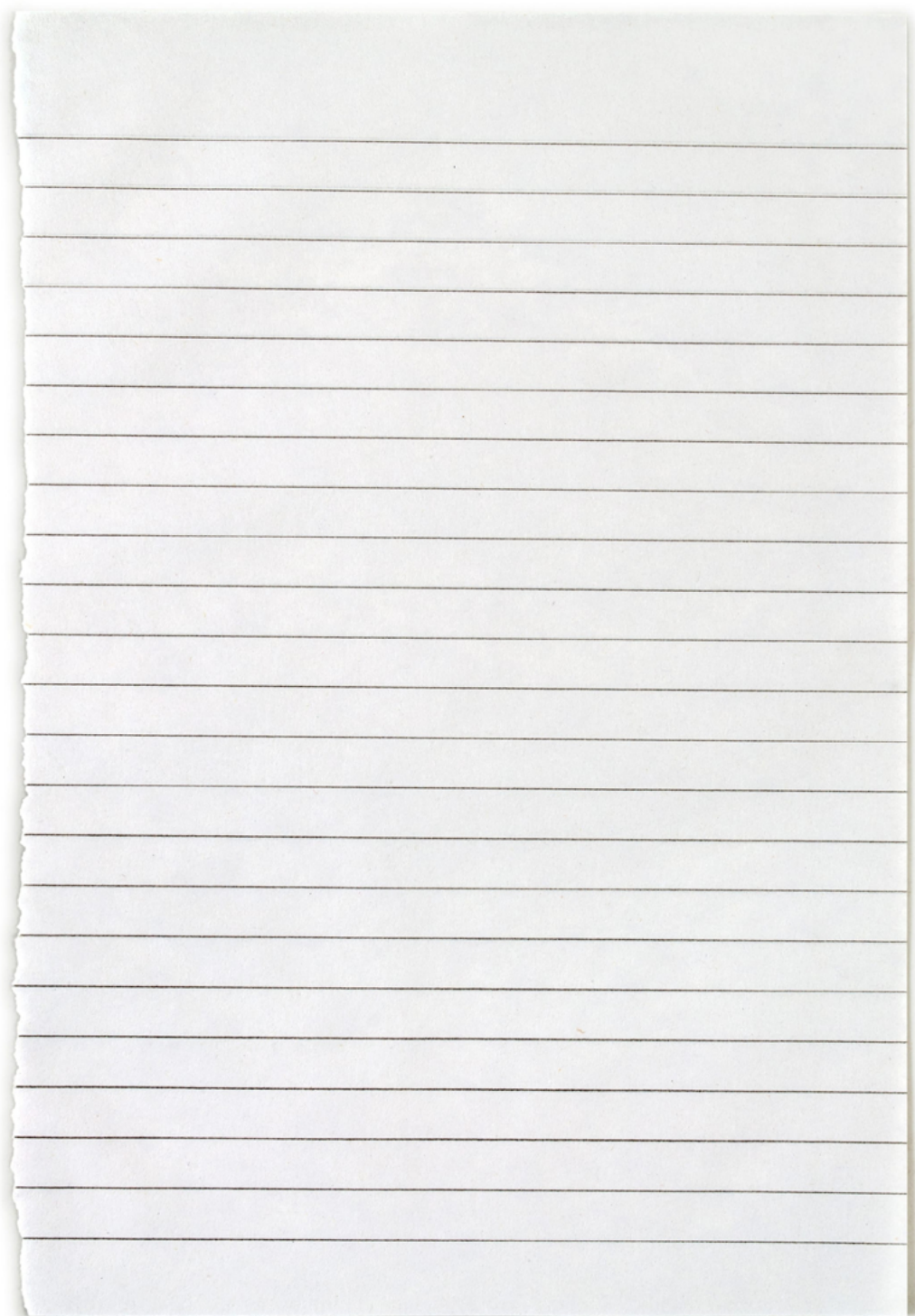
Aquí caben las dudas, las incomodidades, los hallazgos y las preguntas que todavía no tienen forma.

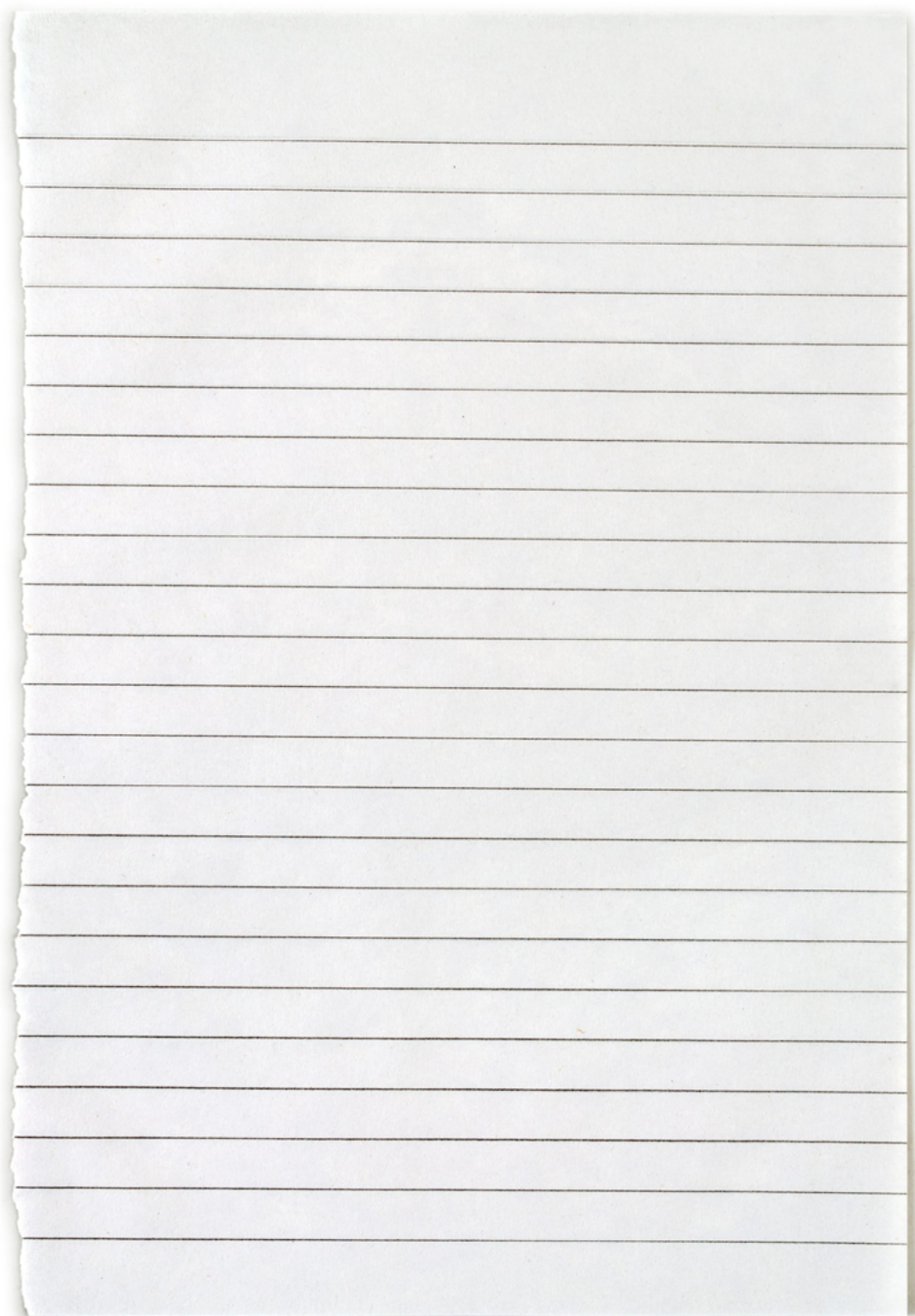
Este no es un cierre, sino una invitación a seguir pensando, a trazar nuevas rutas y a construir sentidos propios en diálogo con otras y otros.

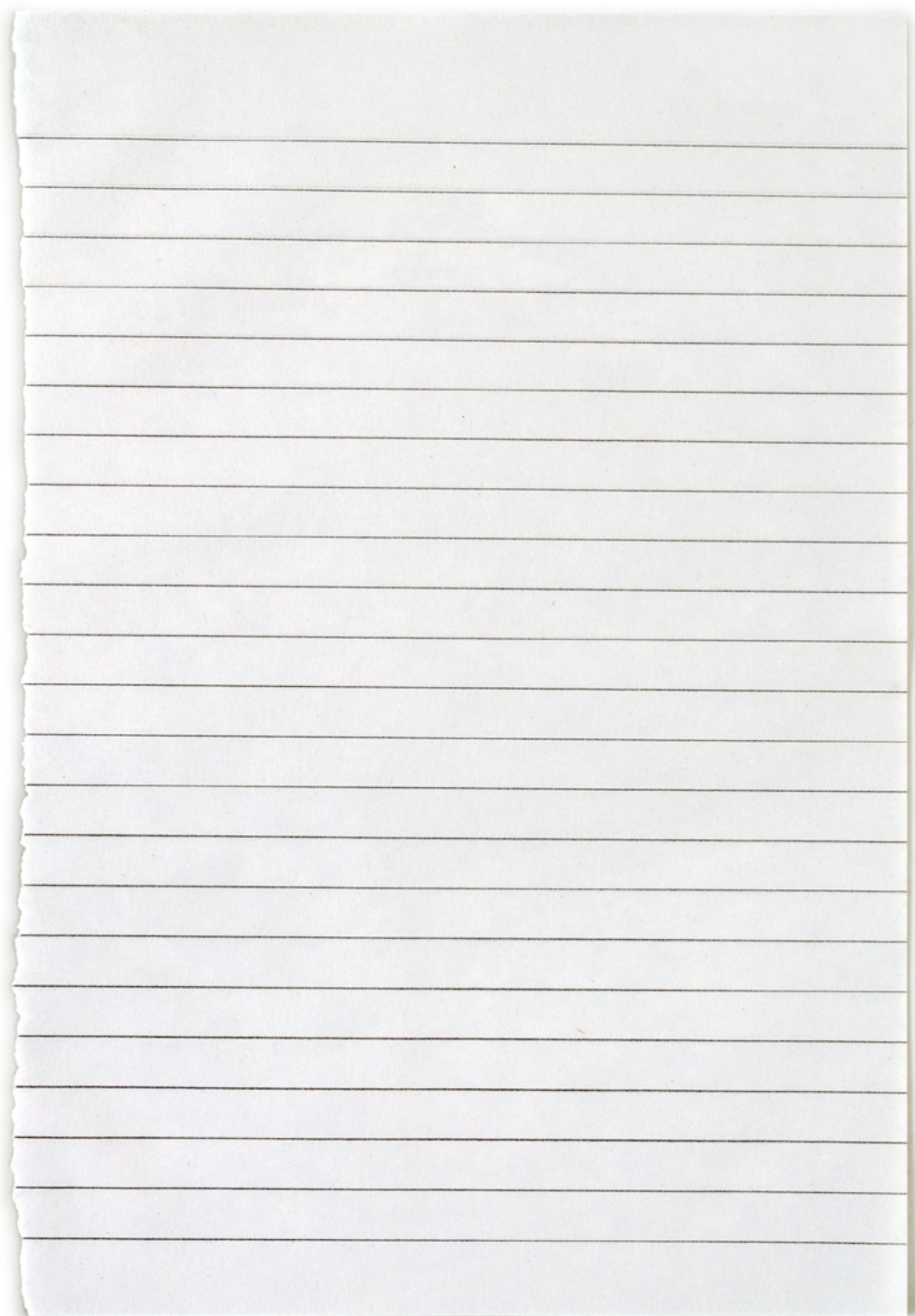
Escribe, borra, vuelve a intentar.

Este espacio también es parte del aprendizaje.











ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
AGRADECIMIENTOS	11
GLOSARIO. Conceptos pedagógicos para el cambio.	12
ANTES DE EMPEZAR ¿Cómo transgredimos (o reproducimos) la norma en nuestra práctica diaria?	14
BLOQUE I: Pedagogía(s) transgresora(s)	17
1. Pedagogía queer y cuir.	21
2. Pedagogías feministas decoloniales.	23
3. Pedagogía <i>crip</i>	28
4. Pedagogía libertaria.	33
BLOQUE II: Elementos transgresores	35
1. La desnaturalización de la norma y cuestionamiento del adultocentrismo.	37
2. Desvelar el currículum oculto y cuestionar la hegemonía del saber.	39
3. Cartografiar los espacios: bienestar, seguridad y afectividad en la vida escolar.	41
4. De los rituales de obediencia a los rituales con sentido	43
5. De la directividad al acompañamiento respetuoso	45
6. Renombrar, despatriarcalizar y habitar un lenguaje inclusivo ...	46
7. Desarchivando la memoria	48

BLOQUE III: Materiales transgresores	50
1. Materiales para trabajar la diversidad sexogenérica y afectiva ...	51
2. Materiales para una educación feminista decolonial y antirracista	52
3. Materiales desde una perspectiva antipacitista	53
4. Materiales para cuestionar el adultocentrismo	53
5. Materiales para trabajar la comunicación, la convivencia y narrativas contrahegemónicas	54
6. Materiales para la transformación del entorno educativo y la autoreflexión desde la observación	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
AUTORÍA	65



Begoña Sánchez Torrejón

Profesora Ayudante Doctora del departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Codirectora del Observatorio Andaluz de las diversidades sexogenéricas, salud y ciudadanía. Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS), de la Universidad de Cádiz. Miembro de la RED LIESS: Red Iberoamericana para el Estudio Socio-histórico de las Sexualidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Diversidad LGTBIQ + (EDI) Universidad de Valencia. Miembro del grupo de investigación para medios de comunicación y educación (EDUCOM) HUM818.

Dra. Iris Páez Cruz

Investigadora en la Universidad de Cádiz, cuenta con una amplia experiencia en el ámbito de la educación intercultural y la inclusión educativa, centrada en promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en los diferentes espacios educativos. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socio-educativas (AEyOSE).

Dra. Macarena Machín Álvarez

Profesora docente e investigadora laboral en el departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Su labor investigadora se centra en ámbitos como la inclusión educativa, la interculturalidad, las metodologías activas y participativas y la educación emocional. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socio-educativas (AEyOSE).



Pedagogías transgresoras:

**materiales y propuestas
para soñar con una escuela
contrahegemónica**

Revisar la norma, transformar la escuela

La escuela no solo transmite conocimientos: también establece qué saberes cuentan, qué cuerpos encuentran reconocimiento y qué voces quedan al margen. *Pedagogías transgresoras* parte de esta premisa para plantear una pregunta: **¿qué debemos cambiar para construir una educación más justa?**

En diálogo con las pedagogías queer, feministas decoloniales, crip y libertarias, este manual vincula la reflexión crítica con decisiones cotidianas del aula. El currículum oculto, la accesibilidad, el lenguaje, los rituales de obediencia y la participación del alumnado se convierten en puntos de entrada para **revisar las relaciones de poder que atraviesan la vida escolar.**

Dirigido a docentes y comunidades educativas, reúne fundamentos, propuestas y recursos para acompañar procesos colectivos de transformación. No ofrece recetas cerradas: invita a observar, escuchar y ensayar otras formas de enseñar y convivir, donde **los cuidados, la autonomía y la responsabilidad compartida** orienten la práctica educativa.