

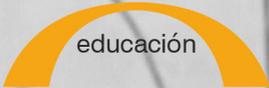
A. PELÁEZ - M. INCHÁURREGUI - M. SEVERINO
(compiladoras)

Escribir la ESI

Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes



Edulp



educación

Escribir la ESI

Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes

Escribir la ESI

Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes

**AGUSTINA PELÁEZ
MAITE INCHÁURREGUI
MOIRA SEVERINO
(Compiladoras)**



Peláez, Agustina

Escribir la ESI : saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes / Agustina Peláez; Maite Incháurregui ; Moira Severino. - 1a ed. - La Plata: EDULP, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8475-86-8

1. Educación. 2. Universidades. I. Incháurregui, Maite. II. Severino, Moira. III. Título.

CDD 378.197

Escribir la ESI
Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes

Agustina Peláez, Maite Incháurregui y Moira Severino
Compiladoras

La foto que conforma la tapa de este libro es el resultado de una producción colectiva de la que participaron Mariana Soibelzon, María Julia Alba, Cecilia Cappannini, Flavia Tersigni y Noel Correbo, también autoras de esta publicación.



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-987-8475-86-8

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2023 - Edulp

Impreso en Argentina

Índice

Trazar la ESI. Un itinerario posible en la formación docente
Moira Severino, Maite Incháurregui y Agustina Peláez.....9

PRIMERA PARTE

Entradas a la ESI

Una propuesta didáctica singular para el abordaje de la temática de las violencias por razones de género en el espacio escolar
Paula Soza Rossi, Adriana Rodríguez Durán, Lucía Trotta, Yamila Duarte, Graciela Lofeudo, Paola Santucci.....25

Hacer cuerpo la práctica docente. Experiencia de formación en ESI en tiempos de pandemia
Mariela Sarlinga y Gregoria Cochero.....51

ESI y masculinidad
Luciano Fabbri, Moira Severino, Maite Incháurregui y Agustina Peláez.....72

Pasarle la lengua a la ESI: ¿legados sexuales, legados de escritura?
val flores.....90

Experiencias con la ESI
Flavia Tersigni y Paulina Bidauri.....108

Currículo escolar y ESI: invitaciones, interpelaciones y desplazamientos
Analís Escapil y Moira Severino.....131

SEGUNDA PARTE

Relatos de experiencias en torno a la ESI en las escuelas de la UNLP

Desafíos políticos y pedagógicos en torno a la ESI
Daniela Alessi, María Agustina Barrena y María Fernanda Ronconi
COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”.....151

Los pelos de la lengua. Diálogos entre prácticas del lenguaje y ESI
María Fernanda Carattoli y Gabriela Hoz
ESCUELA GRADUADA “J. V. GONZÁLEZ”.....167

CV DESnormalizante. O algo sobre cómo hacer justicia visual desde
otras historias del arte
María Noel Correbo
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES Y LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....188

Comenzando a cambiar la historia
Rubén Giovanini, Silvina Uri, Gabriela Arlego y Ramón Río
ESCUELA “M.C. Y M.L. INCHAUSTI”.....205

¿O es que acaso creemos que la biología es destino? Del binarismo
a la diversidad sexual/corporal en las clases de Biología
Carolina Rosenberg, Santiago Zemaitis y Milagros Álvarez
COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”.....215

¿Qué ves cuando te ves? <i>Juan Gabriel Luque</i> BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.....	234
Salir al cruce de la historia del arte para inventarnos otros cuerpos posibles, otras imágenes posibles y otros deseos posibles <i>Flavia Tersigni y Cecilia Cappannini</i> LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....	249
¿Y si desnaturalizamos? Cuando en Francés, Geografía y espacio de tutorías se incluye la perspectiva del género <i>Silvia Realini, Milagros Rocha y Fabiana Vieguer</i> LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....	264
Talleres de ESI en el BBA: gestión y planificación, experiencias y resonancias <i>Andrea Aguerre, María Eugenia Busse Corbalán y Lucía Gentile</i> BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.....	281
Mirando la ciudad de La Plata desde una perspectiva de género. Una experiencia de trabajo en el área de Ciencias Sociales de 1er año del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP) <i>Viviana Pappier y Nair Molina</i> LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....	298
Conmoviendo estereotipos: nada que un par de tijeras no puedan hacer <i>María Julia Alba y Mariana Soibelzon</i> LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....	316
Desafíos <i>Paola Bindella y Silvina Uri</i> ESCUELA “M.C. Y M.L. INCHAUSTI”.....	340

“Femeneando igualdad”. Una experiencia de participación estudiantil en torno a la Educación Sexual Integral

Marialina Pedrini y Gerardo Ariel Pérez

LICEO “VÍCTOR MERCANTE”.....349

“Y por casa, ¿cómo andamos?”. Espacio de intercambio y acompañamiento docente

María Laura Castignani, Paula Chilo, Lisandro Inclán, Victoria Moreno, Alejandra Olhaberry

COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”.....364

Un itinerario posible en la formación docente

Moira Severino¹, Maite Incháurregui² y Agustina Peláez³

Recurrimos a la escritura para volver sobre un recorrido de gestión que fuimos trazando en torno a la formación docente en las escuelas de la UNLP. Buscamos explorar la escritura como una nueva ocasión para acercarnos a la ESI desde la experiencia. Una manera, no solo de revisión y reflexión sino también de creación.

En ese intento de mirar hacia atrás, encontramos diversos escritos en los que fuimos dejando huellas de nuestra experiencia en la organización de distintas propuestas de formación docente vinculadas a la ESI. Algunos se hicieron públicos bajo la forma de ponencias,

1 Profesora en Cs. de la Educación, Esp. en Educación en Géneros y Sexualidades y Mg. en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Docente de grado en la FaHCE e integrante de proyectos de investigación radicados en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS-UNLP). Trabaja en la Prosecretaría de Pregrado de la UNLP y en espacio de formación en ESI en DGCyE de Prov. Buenos Aires.

2 Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Psicoanalista. Realizó la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLAGSO). Trabaja en la Prosecretaría de Pregrado de la UNLP. Transitar y acompañar los tiempos de la infancia y de constitución subjetiva es un desafío que la apasiona, realiza esas travesías en la clínica psicoanalítica. El último tiempo se estuvo formando en las especificidades del campo de la adopción.

3 Profesora en Cs. de la Educación y Mg. en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Docente de grado y posgrado de la UNLP. Directora de Formación docente de la Prosecretaría de Pregrado. Integrante de proyectos de extensión e investigación. Prefiere siempre el trabajo grupal y colectivo, por eso integra y coordina distintos equipos generalmente orientados a formación docente y en particular a la alfabetización inicial.

informes o programas, y otros muchos quedaron en cuadernos bajo la forma de apuntes, notas, ensayos. Diversidad de registros que evocamos aquí con la intención de hacer visible aquellas trazas que se fueron dejando por fuera y que no siempre son reconocidas como legítimas⁴ para dar cuenta del recorrido que transitamos, que se fue haciendo como quien traza un sendero: uno posible entre otros. En este escrito intentaremos reponer las intencionalidades y apuestas que orientaron las propuestas y espacios de formación en ESI desarrolladas entre 2016 y 2021, trabajo desde el cual se desprende la idea de elaborar este libro.

Masticar el conflicto

Necesitamos Educación Sexual Integral

Cartel escrito por estudiantes frente
a la dirección de un colegio.
Año 2015

Hacer gestión en torno a la ESI constituyó para nosotras un camino que fuimos construyendo en el marco de un convulsionado contexto sociopolítico que vio resurgir las luchas y demandas de los feminismos y movimientos sociosexuales⁵. El marco interpretativo provisto por los feminismos en la última década posibilitó desandar y hacer visibles re-

4 Apelamos aquí a desarmar el binario escrituras públicas/escrituras privadas, tal como cuando decimos que *lo personal es político*. Esta mirada surge de la lectura de un artículo realizado por el sociólogo Lahire (2008) quien realiza una investigación sobre las escrituras domésticas, de las que señala: “escrituras tan poco reconocidas como la misma actividad doméstica en general, se inscriben en diferencias sociosimbólicas muy conocidas entre hombres y mujeres (interior/exterior; oficioso/oficial; doméstico/profesional; invisible/visible; privado/público)” (p. 14).

5 Este trabajo de gestión se realizó en el marco de la Dirección de Inclusión Educativa que perteneció a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP durante los períodos de gestión 2014-2018 y 2018-2022. Desde 2022 dicha Prosecretaría pasó a llamarse Prosecretaría de Pregrado.

presentaciones y prácticas fuertemente sedimentadas en nuestra sociedad, para reconocer los múltiples atravesamientos sexo-génericos que impactan en nuestras vidas. Las luchas y acontecimientos sociales, las apuestas gubernamentales y la experiencia de docentes y estudiantes que tensionaron y enriquecieron el discurso inicial de la ESI vinculado a la ciudadanía sexual. En este sentido, la progresiva implementación de la Ley N° 26.150 se dio en paralelo al avance y expansión de la agenda de género y sexualidad en la arena pública de nuestro país, resultando en un proceso dinámico de constante revisión y relectura de sus contenidos y perspectivas (Lynn, 2018).

En este camino también se inscribieron las nuevas generaciones que construyeron a la ESI como una demanda y bandera de lucha (Alicaraz, 2019). El cartel de estudiantes que mencionamos en el epígrafe de este apartado con el mensaje “Necesitamos Educación Sexual Integral” fue uno de los acontecimientos que impulsaron la construcción de una línea de trabajo en torno a la ESI que funciona, al día de hoy, como una marca fundante para nosotras. En este sentido, el recorrido de gestión en torno a la ESI no estuvo fijado de antemano sino que se fue haciendo al andar, en estrecho vínculo con los debates que atravesaron la esfera pública al calor de las luchas de los feminismos y las resonancias que los mismos tuvieron en las escuelas y en nuestro propio devenir feminista. Una gestión que, teniendo una política clara en torno a la perspectiva de derechos, fue elaborando un guion propio que tomó forma a partir de los emergentes institucionales y sociales, los desvíos y las problemáticas e interrogantes que fueron surgiendo.

Ninguna transformación cultural e institucional transcurre de manera lineal, sencilla y armónica. Como plantea Val Flores, la ESI puede pensarse “más que como un programa predeterminado de contenidos curriculares, como un nudo de preguntas irresueltas, situacionales” que desafíen “nuestro propio capital sexual y teórico, desde un compromiso con la lucha por la justicia erótica que desborda los marcos jurídicos” (2019, p.4). En este sentido, las temáticas trabajadas en su especificidad fueron elegidas con el propósito de abor-

dar problemáticas que advertimos se iban instalando en la agenda pública (violencia de género, escraches, entre otras); o se gestaban a raíz de acontecimientos concretos que irrumpieron en la cotidianidad escolar e impulsaron un acercamiento mayor a la ESI.

Movimientos como el “Ni una menos”, los escraches a varones que tuvieron prácticas abusivas o violentas, la discriminación por motivos de género u orientación sexual convulsionaron los encuentros en las escuelas y muchxs jóvenes y docentes empezaron a conmoverse y movilizarse en pos de cuestionar las desigualdades históricas y nudos centrales de la cultura patriarcal en un trabajo de revisión y deconstrucción. En este marco, el atravesamiento de la ESI en las prácticas docentes e institucionales habilitó a pensar las relaciones intergénero e intergeneracionales, al mismo tiempo que posibilitó generar espacios que alojen los malestares que se presentan en estudiantes y docentes, promoviendo instancias de elaboración de lo que acontece. Para ello, advertimos que fue importante disponer la mirada y la escucha a los detalles, a esos pequeños signos que si los tomamos permiten encontrar maneras posibles de abordar un malestar.

Este contexto nos invitó a trabajar con la contemporaneidad en los sentidos que le imprime Giorgio Agamben “una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia” (2008, p.2). Abordar pedagógicamente los episodios que irrumpieron en los últimos tiempos fue un gran desafío, así como ensayar formas de intervención que garantizaran derechos, pero al mismo tiempo, al decir de Deborah Britzman, evitar constructos que “prohíban pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos en viaje” (2001, p.96).

La escuela es contradicción. Es control y disciplina, pero también es refugio. Hay producción y reproducción. Creación, poiesis y caducidad.

Notas de Maite, reunión de trabajo entre las autoras

En este complejo entramado social y cultural, consideramos oportuno ofrecer espacios donde compartir marcos conceptuales y reflexionar en torno a nuestras intervenciones pedagógicas con el propósito de acompañar el trabajo orientado por políticas de cuidado. En diálogo con lo antes descrito, se presentaron emergentes y nuevos interrogantes en las instituciones educativas que nos impulsaron en la búsqueda de diálogos que construimos con quienes fueron coordinadorxs, lxs que acercaron interesantísimos y potentes marcos teórico-políticos y experienciales para comprender, analizar y pensar formas de abordaje que nos permitieron adentrarnos en diferentes dimensiones de la ESI. Diversas entradas a las ESI que fueron revisitadas por lxs coordinadorxs a partir de la invitación a hacer un libro:

La reflexión sobre nosotrxs mismxs como punto de partida para la sensibilización sobre las violencias que brinden herramientas para las prácticas institucionales situadas y respetuosas.

Paula Soza Rossi, Adriana Rodríguez Durán, Lucía Trotta,
Yamila Duarte, Graciela Lofeudo, Paola Santucci

¿Cómo pensar en las políticas del cuidado de la salud y el cuerpo desafiando el lugar nuclear de las causas y las consecuencias? (...) La ESI, ¿se enseña o se trabaja?

Mariela Sarlinga y Gregoria Cochero

Propongo pensar en una ESI donde lo integral sea lo incómodo, yo digo una Educación Sexual Incómoda (...)

Luciano Fabbri

¿Cómo la ESI en tanto práctica de escritura puede desanudar las condiciones de inteligibilidad corporal que vuelven imposibles ciertos cuerpos y gestos, más que armar una nueva lista, aunque más larga y más inclusiva, de las tarjetas de reconocimiento?

val flores

En este sentido, fueron los saberes y experiencias de actorxs provenientes de la militancia, específicamente de los feminismos y movimientos sociosexuales que, en este contexto, emergieron como interlocutorxs con mucho que aportar en el cambio de paradigma propuesto por la ESI, como parte de un movimiento en curso que disputa a la medicina y la biología la potestad absoluta sobre el saber en torno a la sexualidad, la salud y el cuerpo⁶.

Bueno, ahora dejo que las coordinadoras se presenten para no hablar por ellas.

Agustina en la apertura del taller sobre violencias de género, año 2018

Creo que es una manera de no hablar por los demás, por demás. Es algo simple, pero que revela una posición. Porque si yo las presento digo algo, omito otras cosas, pongo en primer plano tal vez sus títulos académicos y no sé si esos son los saberes a destacar ni si desde esa posición sexual quiere ser nombrada la persona.

Reflexiones de Agustina en una reunión de trabajo, año 2019

6 Cabe aclarar que la crítica a la lente biologicista no implica un abandono de dichos conocimientos específicos de estas ciencias (la medicina y la biología), sino más bien cuestionar sus sesgos y comprender que el abordaje de la sexualidad no puede reducirse a ellos.

Como podrán observar en las producciones que se contemplan en este libro, las trayectorias personales y profesionales de lxs docentes que convocamos para coordinar talleres fueron muy diversas, haciendo a su vez una diferencia el hecho de que sus inscripciones fueran escolares, universitarias, militantes, extensionistas, activistas y del campo de la educación popular. Trayectorias singulares con referencias a inscripciones colectivas, militantes, territoriales e institucionales que venían a dialogar con la escuela como espacio institucional. Esto permitió tensionar las prácticas escolares con otros saberes, introducir debates y discusiones gestadas por fuera de la lógica disciplinar que en muchas ocasiones atraviesa a la escuela para compartir otros saberes y proponer modalidades y dinámicas de trabajo que pusieran al cuerpo en el centro de la escena⁷.

Temblar la pregunta

*comencé a entender que la teoría se volvía más potente
cuanto más se acercaba a la piel*

Sara Ahmed, *Vivir una vida feminista*.

La puerta de entrada que encontramos para trabajar en torno a la ESI desde nuestro lugar en la Dirección de Inclusión Educativa fue la construcción de instancias de formación docente (y en algunas oca-

7 Entendiendo que los saberes en torno a la sexualidad y el género poseen una existencia previa por fuera del mundo universitario, en tanto fueron las luchas de los movimientos feministas y de la disidencia sexual que hicieron que esa agenda se impulsara, incluso en las organizaciones del Estado. En este sentido, la perspectiva de género que atraviesa a la ESI es deudora de la lucha de los feminismos por tornar político a lo personal, íntimo y doméstico.

siones también con Nodocentes) bajo la modalidad de taller⁸. Disponer nuestros cuerpos en situación fue una invitación fundamental desde las distintas intervenciones que realizaron quienes estuvieron a cargo de la coordinación de los talleres. Dejar que los contenidos trabajados atravesen la dimensión corporal y lxs docentes participen allí con sus historias, sus relatos y experiencias.

Empezamos a caminar en silencio por el espacio, intentando conectarnos con lxs compañerxs con la mirada / Lxs invitamos a realizar una visualización a partir del disparador “En la escuela me cuidaban cuando...”. Para esta actividad les sugerimos buscar algún espacio tranquilo y sin interrupciones / Cada grupo actúa la escena que pensó, pero lxs espectadorxs podemos intervenir para cambiar el curso de la acción / Nos ponemos en

8 Los talleres que se realizaron son: Taller “Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza” a cargo de Prof. Leopoldo Dameno y Prof. Flavia Tersigni. Año 2016. Aprobaron el taller 221 docentes. Taller “Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar” Lic. Paula Viviana Soza Rossi, Lic. Adriana Rodríguez Durán, Mg. Lucía Trotta, Abog. Graciela Lofeudo, Prof. Yamila Duarte, Mg. Paola Santucci y Lic. Antonella Giordano. Año 2017. Aprobaron el taller 197 docentes. Taller “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos” y “No hay cuerpo sin escritura. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI” Prof. val flores. Años 2017 y 2018 respectivamente. Aprobaron el primer taller 31 docentes y el segundo 72. Talleres “Herramientas para el abordaje de la Educación Sexual Integral”; “La Educación Sexual Integral como Acuerdo Institucional de Convivencia”; “La ESI como demanda social. De la ciudadanía asistida a la ciudadanía emancipada”. Años 2018 y 2019. El primer taller lo aprobaron 79 docentes y Nodocentes y el segundo 87 docentes y Nodocentes. Curso virtual “Masculinidades en cuestión. Tramas, guiones y escenarios en tiempos de #NiUnaMenos”. Prof. Flavia Tersigni, Lic. Paulina Bidauri y Dr. Guillermo Romero. Año 2021. Aprobaron 52 docentes. Taller “Currículo escolar y ESI: interpelaciones desde una perspectiva de género” Prof. Análís Escapil y Prof. Moira Severino. Año 2019. Participaron 90 docentes. Taller “Varones, masculinidades y ESI. Violencias, complicidades y políticas de cuidado” Dr. Luciano Fabbri. Año 2019. Aprobaron el taller 158 docentes. Curso virtual “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela” a cargo de Esp. Gregoria Cochero y Esp. Mariela Sarlinga. Año 2020. Aprobaron 194 docentes. Curso virtual “Masculinidades en cuestión. Tramas, guiones y escenarios en tiempos de #NiUnaMenos”. Prof. Flavia Tersigni, Lic. Paulina Bidauri y Dr. Guillermo Romero. Año 2021. Aprobaron 52 docentes.

ronda de a cinco, seis. La idea es que alguien vaya al medio y de a poquito se deje caer, pero lxs otrxs tendrán que sostenerlx. Si se anima la persona que está en el medio, cierre los ojos.

Fragmentos de consignas de diferentes talleres.

Los talleres también invitaban al juego, abrir la escuela y sobre todo el rol docente a la posibilidad de jugar y dar lugar a algo inesperado.

Es que a través del juego el cuerpo entra en coordenadas de mayor disponibilidad (...) Poder trabajar con una perspectiva profundamente académica también jugando y divirtiéndose, esas cosas quedaron escindidas y la ESI vino a tramar otra posibilidad de hacer, de hacer la escuela de otra manera

Reflexiones de Paulina Bidauri y Flavia Tersigni
en nuestra conversación para este libro

En el devenir de los talleres fuimos descubriendo que trabajar desde la ESI supone incorporar las afectaciones, hacerlas parte del quehacer docente, así como atender al registro de nuestras propias implicancias e incomodidades, aspectos que nos permiten acceder a un saber acerca de la relación de cada quien con la propuesta de la ESI. Como advierte Deborah Britzman (2016), recibir conocimiento es un problema cuando perturba o tensiona el propio conocimiento que ya se posee y que constituye los cimientos sobre los que nos pensamos e imaginamos a nosotrxs mismxs y a lxs otrxs. Por consiguiente, en muchas ocasiones es el propio conocimiento el que opera como un atributo para la ignorancia, como obstáculo o resistencia. En esta escala de complejidad y profundidad, y no sin tensiones y contradicciones, se halla la transformación social por la que luchan los feminismos y movimientos de la disidencia sexual en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, el recorrido no fue sencillo, estuvo cargado de vacilaciones, dudas e incertidumbres. Las propuestas realizadas en las diversas instancias de formación involucraron grandes desafíos, racionales, corporales y emocionales, en tanto aprendimos que los encuentros de formación en ESI son espacios donde interrogamos las lógicas de producción de subjetividad moderna, invitando a introducir porosidad en nuestros cuerpos y poner en suspenso los saberes de referencia heredados de una racionalidad moderno colonial y patriarcal que establece modos legítimos de conocer y conocernos. Fue así como a raíz de intercambios con docentes, equipos de gestión y con quienes oficiaron de coordinadorxs, se fueron armando espacios de formación que invitaban, entre otras apuestas y convites, a correrse de perspectivas dualistas que redujeran al cuerpo a un componente meramente orgánico sustraído de pensamiento; “para asumirlo como una totalidad afectiva y pensante (sin que ‘pensamiento’ implique ‘racionalidad’), esto es: como un atravesamiento complejo y singular de relaciones múltiples” (Singer, 2021, p.8).

Apostar por un modo de pensar y conocer a través del cuerpo, que tradicionalmente queda escotomizado del esquema de conocimiento moderno occidental, para nosotras también implicó desandar nuestros recorridos corporales y afectivos para hacer lugar a la producción de nuevos saberes y experiencias. Esto implica reconocer que no hay aprendizaje ni enseñanza que no pase por el cuerpo para hacer lugar al registro de los movimientos, incomodidades y afectaciones y volver sobre nuestras propias biografías.

la incomodidad como algo a transitar, no como algo a erradicar. Hacer productiva la incomodidad (...) lo personal es pedagógico

Notas de Moira, taller val flores

cómo hacer que la incomodidad no sea expulsiva, sino que podamos crear contextos colectivos de confianza, de contención, para hospedar

En un comienzo creíamos que al officiar de “organizadoras” de los talleres quedaríamos al resguardo del atravesamiento de las propuestas, pero los interrogantes que fueron surgiendo, las dinámicas, las preguntas o ideas que arrimaban lxs docentes que participaban nos fueron conmoviendo, así como las miradas, los roces, las risas, los conflictos que se producían al temblor de los encuentros. Habitar las situaciones de encuentro escuchando nuestros cuerpos que hablan, se sonrojan, sudan, tiemblan al rozarse con otrxs o al recordar escenas en nuestras escuelas que emergieron como si estuvieran listas para aparecer cuando algo las provocara.

*Una docente lee su relato y todas la rodeamos. Cada una posa su mano
en una parte de su cuerpo y cuando algo nos conmueva o nos sentimos
identificadas, apretamos.
Aparece el nudo en la garganta/
Se llenan mis ojos de lágrimas/
Se me eriza la piel*

Registros de Agustina, Maite y Moira del primer taller de val flores, año
2018

Allí advertimos que tomar registro en los talleres es también hacer lecturas, compartirlas, indagar, repensar. Trabajar con otrxs apostando a sostener y recrear el lazo. Correremos del lugar de foráneas y participar desde otro lugar, reconociéndonos como sujetas sexuadas también nosotras, con nuestras historias, marcas, temores y deseos.

No nos fue posible quedar al margen, tampoco quisimos, y nos dejamos ir al encuentro con lxs otrxs, docentes, colegas, encontrándonos en un modo posible de aprender, enseñar e inscribir ESI.

EScrIbir la ESI

La escritura como algo vivo / Hacer y escribir una ESI posible / Registro de un movimiento constante, ensayos provisorios, vamos escribiendo una esi juntxs / Manuscrito (escribir, tachar, agregar) / Lo intachable / Los desvíos.

Notas de Maite, reunión de trabajo entre las autoras

¿Por qué escribir sobre ESI? En todos los talleres propusimos dedicar un tiempo a la escritura, bajo distintas consignas y soportes: comentarios en foros, pequeños fragmentos en pedazos de papel, trabajos finales, palabras sueltas en cartulinas o pizarrones, hasta incluso, aunque no lo crean, a veces las palabras escritas salieron a dar vueltas en forma de avioncitos. Consideramos que era importante que se abriera un lugar a la escritura en el tiempo escolar, hacer lugar a la producción/creación/pensamiento. Indagar en las palabras, encontrar las palabras, no hallarlas, quedarnos sin palabras para poder decir lo que nos pasa. Buscar decir, nombrar desde la propia intimidad y con otrxs. Bucear en lo innombrable y darle una inscripción aun cuando sea probable que con el tiempo o en ese mismo tiempo lo tachemos, lo sobreescribamos, lo reescribamos.

¿Por qué *escribir la esi*? En esta ocasión, proponemos pensar nuestras escrituras como un registro de ensayos provisorios, de eso que estábamos siendo, sintiendo y pensando. La escritura como una forma de pensar que nos permite volver sobre nuestras experiencias y hacer que surjan nuevos sentidos, afectos, relatos, preguntas. Hacer

y escribir una ESI posible implica pensarla como algo vivo, que no empieza y termina sino, como han dicho algunxs docentes, “es un camino de ida” que atraviesa nuestros cuerpos, formaciones y paradigmas de pensamiento. Porque en los últimos años la ESI fue adquiriendo una multiplicidad de sentidos y se constituyó para muchxs en un compromiso ético y político. Porque pensamos a la ESI como un lugar donde las inquietudes y demandas de las nuevas generaciones puedan tener espacio en las escuelas.

La invitación a *Escribir la ESI*⁹ no consistió en armar un repositorio de “lo que debe ser”, de la ejemplaridad de una práctica, ni la representatividad de las mismas, sino una apuesta a revisitar la experiencia de cada quien con la ESI. Más que encontrar recetas, soluciones o modos de “aplicar” la ESI, encontrarán distintos modos de *hacer* ESI, decisiones, apuestas, ensayos no exentos de conflictos, tensiones y ambigüedades. Es en la reflexión sobre el propio andar que encontramos la riqueza y esa es la invitación que realizamos también a lxs lectorxs. Leer estas experiencias para volver sobre las propias y ampliar los recorridos posibles, trazar nuevos senderos en las propuestas y experiencias pedagógicas.

En esta publicación encontrarán diferentes modos de escribir la ESI en las escuelas de la UNLP, que dan cuenta de cómo la ESI misma se ha ido inscribiendo en la trama institucional, social y política de las escuelas. Una conjunción de intercambios, saberes, debates y desafíos que lxs docentes vienen transitando, en muchos casos de manera colectiva.

Este libro está compuesto por dos partes. La primera, reúne escrituras de lxs coordinadorxs de los talleres de ESI que se realizaron entre los años 2016 y 2021. En diferentes formatos (entrevistas, ensayos, escrituras académicas), proponen reflexiones en torno al complejo

9 La convocatoria para participar de este libro se realizó en el año 2021 e invitamos a docentes de las escuelas de la UNLP que participaron de las propuestas formativas brindadas entre 2016 y 2021, a compartir relatos de experiencias que, desde una perspectiva de género, feminista y/o de la diversidad, analicen/problematicen la enseñanza y el abordaje de la ESI en las instituciones educativas.

campo de la Educación Sexual Integral y profundizan en las temáticas y modos de trabajar que se abordaron en los respectivos talleres.

La segunda parte consta de producciones de docentes de las escuelas de la UNLP que hicieron la experiencia de participar de los talleres. Encontrarán planificaciones didácticas de clases de artes, biología, prácticas del lenguaje, ciencias sociales, francés y geografía; ensayos personales que transmiten maneras sensibles y reflexivas de habitar las instituciones; el trabajo en torno a los cuidados; desafíos, transformaciones y grandes apuestas que realizaron desde los equipos de gestión. Estas escrituras nos muestran maneras en cómo la ESI se ha ido inscribiendo en las escuelas: sus aulas, los baños, las paredes, lxs estudiantes, lxs docentes, sus cuerpos...

Escribir la ESI. Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes se propone como un modo de hacer *en* gestión, orientado por la apuesta a las prácticas docentes y su invención. Este libro habla de un tiempo de conclusión, no como cierre y clausura, sino de una escritura testimonial que permitirá ser retomada cuando haga falta. Una invitación a seguir abriendo las puertas para entrar a la ESI y para que la ESI entre a las escuelas. Lxs invitamos a leer las producciones disponiendo sus miradas y su escucha, para que puedan también lxs lectorxs registrar las resonancias que estas escrituras puedan despertarles. No podemos saber de antemano qué efecto tendrá este libro en quien lea, pero quienes escribimos deseamos que haya alguno.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2008). ¿Qué es ser contemporáneo? [en línea]. Disponible en: <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Ahmed, Sara (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Alcaraz, María Florencia (2019). ¿Que sea Ley! La lucha de los feminismos por el Aborto Legal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marea.
- Britzman, Deborah (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: Lopes Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Traducción: Gabriela Herczeg.
- Britzman, Deborah (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (Trad. J. A. Gómez y L. Calandra). *Revista de educación*, (9), 13-34.
- flores, val (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>.
- Lahire, Bernard (2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(3), 6.
- Lynn, Camila (2018). El impacto del feminismo en la ESI. En: Alonso, Andrea Méndez y Javier Wenger, Paula Álvarez, Dora Barrancos. *Dossier: Reflexiones de un presente feminista*. Centro de Formación y Pensamiento Génera. Año 1 - N°2 Julio.
- Singer, Mariela (2021). El cuerpo en espacios universitarios. Pensando prácticas de producción de conocimiento y aportes a la ESI a partir de la experiencia del Área Cuerpo y Comunicación. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 6(2), 1-14.

PRIMERA PARTE

Entradas a la ESI

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SINGULAR PARA EL ABORDAJE DE LA TEMÁTICA DE LAS VIOLENCIAS POR RAZONES DE GÉNERO EN EL ESPACIO ESCOLAR

*Paula Soza Rossi¹, Adriana Rodríguez Durán², Lucía Trotta³,
Yamila Duarte⁴, Graciela Lofeudo⁵, Paola Santucci⁶*

1. Introducción: nuestra propuesta ante la convocatoria

El programa del Taller “Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar”, realizado du-

1 Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas (FLACSO) y en la Academia de Género (OIT-Italia). Se desempeña como docente de grado y postgrado en FaHCE y FCJyS de la UNLP. Ha dirigido y co-dirigido proyectos de extensión FaHCE-UNLP (2010, 2015-2019). Colaboradora en el CIMeCS e Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG-IdIHCS-UNLP).

2 Licenciada y Profesora en Psicología (FaHCE-UNLP). Especializanda en la Carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE, UNLP). Miembro del CINIG. Colaboradora en Proyectos de Investigación radicados en el CINIG y en el CIMeCS (FaHCE, IdIHCS). Coordinadora en Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante del “Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias” del Movimiento Justicia y Libertad.

3 Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Docente de grado y posgrado de la UNLP. Investigadora del IdIHCS-UNLP y extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Ha dirigido y co-dirigido proyectos de extensión de dicha casa de estudios (2015-2019).

4 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (UNLP). Docente en grado y posgrado en la FaHCE-UNLP e investigadora en formación con lugar de trabajo en el IdIHCS. Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante de Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Secundarias.

5 Abogada (FCJyS-UNLP). Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP, 2015-2019). Integrante del “Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias” del Movimiento Justicia y Libertad.

6 Profesora de Sociología (FaHCE-UNLP). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Se desempeña como docente de

rante el año 2017⁷ como parte de la oferta de formación de la Dirección de Inclusión Educativa perteneciente a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP a lxs docentes y preceptorxs de los Colegios preuniversitarios, intentó responder a la convocatoria de brindar una formación en la temática de violencias por razones de género, de carácter preventivo, que implicara instancias de intervención situada.

La problemática de interés respondía a la necesidad emergente de los equipos docentes de poder ampliar la formación con base en la capacitación de Educación Sexual Integral (ESI), específicamente en la temática de las violencias por razones de género, atendiendo a las relaciones intergeneracionales que se desarrollan en el espacio escolar.

En Argentina, según el registro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación del año 2020, cada 35 horas muere una mujer por femicidio⁸. Esto nos indica que, más allá de los avances legislativos, la inclusión en la agenda pública, los hitos del “Ni una menos” del año 2015, la “ola verde” del 2018, la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (nacional y provincial) desde 2020 y políticas sectoriales, los Protocolos de Actuación contra las violencias en las Universidades, etc., las estadísticas marcan la relevancia de seguir apostando a las capacitaciones en educación.

Nuestro posicionamiento para abordar las violencias por razones de género nos orientaba a destacar *acciones en proceso* para poder ir de la prevención a la responsabilización. Es decir, de la conciencia de la existencia de la problemática y sus implicancias hacia la posibilidad de diagramar algunas acciones de intervención y transforma-

grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). A su vez integra proyectos de investigación y ha participado en proyectos de extensión en dicha casa de estudios (2015-2019).

7 El equipo docente para la realización de los talleres estuvo compuesto por las autoras de este capítulo y por Antonella Giordano. En uno de los talleres se contó con la participación como asistente de Nilda María Vera Escobar, promotora comunitaria contra las violencias de género e integrante del EIA (Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres en situación de violencias del Movimiento Justicia y Libertad).

8 Obtenido de: <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/omfemicidio/homefemicidio.html>

ción. En particular, porque requería de una reflexión situada en el espacio escolar que alcanzara una sensibilización con base en las resonancias emocionales-corporales de las consecuencias de la violencia simbólica de las significaciones sociales reproducidas al interior de la institución educativa.

En este sentido, la propuesta del taller contempló el abordaje de distintos núcleos temáticos⁹ a partir de diferentes dispositivos y recursos didácticos, interpelando a los equipos docentes como sujetos¹⁰ activxs, y brindando un espacio de reflexión sentipensante¹¹ que permitió alojar las ansiedades y angustias que se producen ante la escasez de herramientas para intervenir en situaciones concretas.

En este escrito compartiremos nuestro posicionamiento teórico-metodológico, desde el cual se enmarcó la elaboración de la propuesta, así como el análisis de un dispositivo de trabajo particular.

A lo largo de los talleres, trabajamos, desde la perspectiva de género, con las categorías analíticas de *escucha atenta* de las violencias narradas sin juzgamiento de los relatos, y tomamos en cuenta la *distancia optima* (Velazquez, 2003) como concepto que apuntaba a que puedan acompañar desde el registro de los sentires frente a la violencia narrada, graduando el nivel de involucramiento emocional.

También aportamos un dispositivo de trabajo particular: “El espect-actor”, el cual, a partir de un lenguaje más propio de las artes escénicas, nos permitió andamiar lo conceptual desde un registro lúdico y creativo, mediante la disolución de los clásicos roles “actorxs

9 La propuesta pedagógica supuso el abordaje de los siguientes temas: genealogía legislativa, sociedad patriarcal y categorías analíticas claves, micromachismos y violentómetro, los mitos del amor romántico y su vinculación con las relaciones sexo-afectivas en vínculos violentos, nuevas modalidades de violencias, del Amor romántico al Amor confluyente, la escuela como productora y reproductora del orden social de género, herramientas para el trabajo (puertas de entrada de la ESI y ruta crítica ampliada), de la prevención a la intervención.

10 Utilizaremos la “X” para aludir al universal inclusivo, y si bien hay posturas que rechazan su uso en tanto la ligan al significado de “tachado” (Radi, 2020), rescatamos el valor de incógnita de la “X” para subrayar que el debate político-académico en torno a una nominación de conjunto que no produzca exclusiones continúa abierto.

11 Más allá de muchos discursos “políticamente correctos” se observan resistencias en relación a identificar las violencias por razones de género como específicas (y por eso la necesidad de trabajar sobre los sentidos).

actuando” y “espectadorxs observando”, ampliando así las posibilidades de intervención ante situaciones específicas en el abordaje de las violencias (Boal, 2001).

2. Nuestra perspectiva del Taller

El equipo docente que constituimos para la realización de los talleres con lxs docentxs y preceptorxs de los Colegios de la UNLP surgió de la convocatoria a algunas de las integrantes del equipo que participaba desde hacía tres años en proyectos de extensión universitaria para la formación de *promotoras comunitarias contra las violencias por razones de género*¹², algunas de las cuales también formábamos parte del grupo de género del Movimiento Justicia y Libertad¹³.

Las reflexiones en el marco del proyecto nos permitieron catalizar aquellos aprendizajes teórico-prácticos-situados que se derivaron de la experiencia extensionista y poner en diálogo ese saber-hacer con una demanda puntual que nos presentaba la Dirección de Inclusión Educativa y también con las expectativas de lxs docentes y preceptorxs de modo de conformar un programa específico de trabajo con ellxs.

12 “Redescubriendo los lazos sociales *del affidamento*: promotoras para el reposicionamiento subjetivo contra la violencia de género con base en redes cooperativas- comunitarias” FAHCE – UNLP (2015), “Consolidando los lazos sociales del *affidamento*” FAHCE - UNLP (2016), “Multiplicando *affidamento*: promotoras comunitarias en acción” FAHCE – UNLP (2017), y luego “Nodos de *affidamento*: equipos de acción territorial. Promotoras comunitarias frente a la violencia de género” FAHCE-UNLP (2018). “Nuevos nodos de *affidamento* y prácticas en red. Promotoras comunitarias y estrategias situadas frente a la violencia de género” (2019).

13 El “Movimiento Justicia y Libertad” es una organización político-social local y se inserta en el marco de organizaciones de la economía popular. Junto con su organización del trabajo en base a cooperativas (textil, reciclado, limpieza), desarrolla acciones comunitarias en áreas de salud, educación, niñez, hábitat y género, en los siguientes barrios de las ciudades de La Plata y Berisso: Olmos, Los Hornos, Villa Elvira, Altos de San Lorenzo, Aeropuerto, Melchor Romero, San Carlos, Futuro, Malvinas, Abasto, City Bell, Etcheverry, Arana.

En ese sentido, considerando a la extensión universitaria como una dimensión fundamental del quehacer universitario en tanto lugar legítimo y *promisorio* de producción de conocimiento, recuperamos para la propuesta con lxs destinatarixs, aquellos elementos que identificábamos con potencialidad para la revisión crítica de la problemática de las violencias por razones de género en las instituciones educativas, que también nos permitían la búsqueda de sentidos y prácticas de transformación colectiva.

Es decir, la experiencia extensionista y el modo en que fuimos construyendo nuestras prácticas en una temática tan sensible como las violencias por razones de género nos invitó a nuevos retos¹⁴ que provenían más que de un balance crítico acumulado de las disciplinas, de las reflexiones y prácticas de intervención llevadas adelante ante problemas sociales y políticamente desafiantes (Pinedo, 2020). De allí, la pertinencia de abreviar de la experiencia extensionista para pensar herramientas institucionales ante un escenario de recrudescimiento de esta problemática. En un contexto de cada vez mayor visibilidad de la temática, potenciado con posterioridad al movimiento surgido en el año 2015 de NI UNA MENOS, se conjugaban la creciente interpelación de lxs estudiantes, así como la responsabilidad de las instituciones desde el Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género en la UNLP y el Programa Institucional contra la Violencia de Género para el ámbito de la UNLP, vigentes desde el año 2016. Esta configuración volvía relevante la necesidad de contar con mejores herramientas para abordar de manera situada y respetuosa esta problemática al interior de las instituciones.

Una dimensión central que dio singularidad a nuestra experiencia de extensión y al trabajo con las promotoras, y que enmarcó también

14 Algunos de estos desafíos se concretaron en nuevos proyectos de extensión u otras actividades de formación y difusión. Entre ellas la Muestra fotográfica “Urdimbre” de María Eva Genise Lofeudo, que se presentó en el transcurso de los talleres. Se puede visualizar en: https://urdimbre.wixsite.com/urdimbre?fbclid=IwAR0Fon6Slz0X_-4F_hy3ysif42fD2NmxvabCb_Q1hREzCQ02MRqTrjsNGa8

el trabajo con lxs docentes de la universidad, fue el encuadre dentro de la epistemología feminista y las metodologías dialógicas.

En relación con la primera, recuperamos, además de un posicionamiento crítico respecto de los sesgos androcéntricos en la producción de conocimiento desde la ciencia moderna tradicional, sus aportes en torno a la noción de experiencia y la valorización de los conocimientos situados (Campagnoli, 2018). En este sentido, la *epistemología feminista* adoptada propició la revisión de los dualismos, de los sesgos sexistas, clasistas, racistas, heteropatriarcales de nuestras propias prácticas y propuesta pedagógica, pero también permitió visibilizar y discutir cierta modalidad tradicional de una pedagogía educativa y profesional basada -y/o reproductora- del autoritarismo o de intervenciones profesionales colonizadoras (Soza Rossi y Rodríguez Durán, 2020). De allí que la experiencia previa de lo que fuimos co-construyendo con las promotoras como modalidad alternativa a la reproducción de posiciones subjetivas de sometimiento en la enseñanza guio nuestro hacer en los talleres con lxs docentes y preceptorxs.

En este camino, la *perspectiva de género* fue uno de los ejes-guía fundamental para el desarrollo de la propuesta en tanto configuró una mirada cognitiva común interdisciplinar, y habilitó un encuentro de saberes con lxs otrxs. Esta perspectiva, en tanto paradigma de pensamiento crítico, favorece la revisión del androcentrismo, propicia una pedagogía orientada a cuestionar el orden de género hegemónico y reinaugura la capacidad de realizar nuevas preguntas (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).

Desde allí recuperamos ciertos interrogantes nodales y disparadores de la experiencia de extensión pero que abonaban al objetivo de sensibilización y construcción de intervenciones colectivas y situadas en las instituciones educativas: ¿Qué conceptualizaciones sobre las violencias tenemos? ¿Qué estrategias alternativas a la violencia vamos situando como posibles?

Este anclaje buscaba incrementar la sensibilización y *disminuir el umbral de tolerancia* hacia la violencia naturalizada (Femenías, 2008).

La elección de esta estrategia fue también el resultado de la experiencia previa como extensionistas y militantes del feminismo popular, donde se detectó y se confirmó la necesidad de volver políticas las experiencias personales para acceder a la dimensión social de la problemática.

3. Resignificando las violencias en el espacio escolar: la ESI situada

La convocatoria a la realización del taller partió de una base en común: recuperar los aportes de la ESI para analizar las violencias por razones de género dentro de la escuela en el marco de sociedades patriarcales y coloniales. Nos interesó poder identificar su especificidad como espacios productores y reproductores de regulaciones, mandatos, discriminaciones y desigualdades sexo-genéricas, pero también relevar las resistencias y recreaciones. Así, la ESI y su perspectiva de derechos fue uno de los puntos de apoyo desde donde pensar la propuesta de formación.

Las instituciones educativas modernas, organizadas alrededor del principio de igualdad, tendieron históricamente a presentarse como neutrales, invisibilizando su rol en la socialización diferencial por género y en la heteronormatividad. La escuela se encuentra involucrada en la producción y en la reproducción de un imaginario social-genérico, que modela fuertemente el currículum formal, el currículum oculto y el currículum omitido, y es precisamente, *la sexualidad* el terreno político donde se disputan los sentidos legitimando unos modos de existencia por sobre otros (Morrone, 2007).

Por un lado, la ESI¹⁵ se enmarca en una perspectiva que piensa a la sexualidad en forma integral incluyendo aspectos sociales, psicológi-

15 Entre fines de los años 90 y los años 2000, se sancionó legislación específica sobre Educación Integral de la Sexualidad y/o se incorporaron contenidos de educación sexual con perspectiva de género en los sistemas educativos públicos de varios países de la región. Este ingreso a la agenda pública de la temática fue el resultado del interjuego en la arena política entre distintos actores (Estado, Iglesia, organismos

cos, afectivos, culturales, biológicos y éticos. A diferencia, de concepciones anteriores (el modelo biologicista y el moralizante), que dejaban por fuera una multiplicidad de elementos o prácticas que definen también nuestra sexualidad y su vinculación con el disfrute y el placer (las emociones, el deseo, los vínculos, las fantasías, etc.), la ESI prioriza un abordaje pedagógico en detrimento del enfoque sanitario. Lo que coincide con un viraje del paradigma tutelar (y adultocéntrico) al paradigma de derechos, entendiendo a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho y promoviendo la valorización de sus experiencias.

Por otro lado, la ESI como política pública contempla no solo el trabajo con lxs estudiantes, sino también el derecho de lxs docentes de formarse¹⁶ y contar con las herramientas necesarias para abordar múltiples situaciones que se presentan en las instituciones educativas desde el reconocimiento del carácter sexuado de los cuerpos (Martínez y Seoane, 2021).

Adoptar la perspectiva de la mencionada política educativa facilita el proceso de desnaturalización de las prácticas y concepciones del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista; muchas de las cuales se reproducen dentro de la institución escolar y contribuyen a legitimar e invisibilizar las violencias del sistema patriarcal.

En este sentido, al planificar el taller, le dimos relevancia a una de las “puertas de entrada” que propone la metodología de la ESI: la *reflexión sobre nosotrxs mismxs*, como punto de partida para la sensibilización sobre las violencias que brindan herramientas para las prácticas institucionales situadas y respetuosas.

internacionales, movimiento de mujeres, feministas, LGTBI+). Las luchas feministas que discuten los parámetros de lo privado/lo público fueron fundamentales para la visibilización de la necesidad de estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad. En este sentido, lograron poner en debate público temas que pertenecían a la esfera privada tales como aborto, educación sexual, abusos, y también violencias por razones de género, entre otros (Baez, 2015).

16 Para conocer experiencias con textos pedagógicos de maestrxs y profesorxs de arte puede consultarse *F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación* de María Agustina Peláez y Val Flores, 2017.

Compartimos con Andrea Beratz (2020) que profundizar en la reflexión sobre nosotrxs mismxs nos conduce a preguntarnos: ¿Qué nos pasa a nosotrxs en tanto docentes?, ¿nos pensamos como *sujetxs atravesadxs* por la Educación Sexual Integral o sólo como *espectadorxs* e *impartidorxs* de información y contenidos?

4. Principales núcleos conceptuales

4.1 *Sobre la inferioridad jurídica de las mujeres*

En los talleres desarrollados, siguiendo a Dora Barrancos (2000), nos propusimos dar cuenta, a través de un breve recorrido histórico, de la desigualdad jurídica entre los sexos, visibilizando el estatus de las mujeres dentro del ordenamiento jurídico argentino, desde la creación de las primeras normativas de derecho civil a fines del siglo XIX, con sus hitos modificatorios, hasta la sanción de la Ley Nacional 26.485 de Protección Integral de las Mujeres en 2010, inclusive; pasando por el marco normativo internacional¹⁷ y regional¹⁸ incorporado a nuestro plexo normativo¹⁹. Recortamos nuestra mirada sobre los derechos que hacen al reconocimiento de la individualidad y a la autonomía de la persona, en especial aquellos referidos a la situación de las mujeres casadas, basadas en que estas fueron reconocidas en su capacidad plena para actuar desde el marco de los derechos civiles muy posteriormente a la conquista y reconocimiento de los derechos

17 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1979).

18 Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, (Convención de Belem do Pará) (1994) y que constituye el primer instrumento internacional de naturaleza vinculante que se ocupa específicamente del tema de violencia contra las mujeres.

19 Art.75 inc.22 CN: “Los tratados (...) tienen jerarquía superior a las leyes (...) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (...) tienen jerarquía constitucional, (...) y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos”.

políticos como el derecho al voto o de los derechos sociales como trabajadoras (Giordano, 2003).

Es en el ámbito del derecho civil, regulador de los vínculos interpersonales, la propiedad y la familia, donde hasta bien entrado el siglo XX perduró la limitación al pleno ejercicio de sus libertades individuales. De este modo, la diferencia sexual ha significado una manifiesta desigualdad legal en perjuicio de las mujeres. Desde sus orígenes, el derecho ha venido a mantener y reproducir un sistema de sujeción de las mujeres a partir de regulaciones restrictivas de sus capacidades y decisiones sobre lo económico, político y sexual, en contraposición al franco aumento de poder de los varones y legitimación de sus privilegios; justificando dentro del matrimonio, relaciones de sumisión y dependencia (Facio y Fries, 2005).

Esto se enmarca en una larga tradición del derecho romano y del derecho germano (Graziosi, 1997) en los que se inspiró nuestro orden legal para justificar las desigualdades jurídicas-legales²⁰.

En el marco del taller, enfatizamos que hasta el año 1926 de la reforma del código Civil la mujer estaba cercenada en su voz en el espacio judicial: la mujer casada no podía estar en juicio y la mujer soltera no podía ser testigo. Subrayamos este expreso silenciamiento de la voz de las mujeres y lo pusimos en tensión con los discursos

20 Así, en los orígenes del Código Civil de Vélez Sarsfield (1869) que rigió hasta 2015 se estableció un régimen de incapacidad para las mujeres, en la figura de la *capitis deminutio* (Barrancos, 2000), por el cual la mujer casada era incapaz de hecho relativa (art.55 inc. 2) y estaba bajo la representación necesaria de su marido (art.57 inc. 4). La mujer no estaba autorizada jurídicamente, entre otras desautorizaciones, a estar en juicio. El cónyuge era su representante necesario. La mujer soltera mayor de edad era plenamente capaz de hecho, pero estaba afectada por algunas incapacidades de derecho. Por ejemplo, no podía ser ni tutora, ni curadora, ni testigo. La Ley 11.357/1926 de ampliación de la capacidad civil de la mujer todavía dejaba a la mujer casada en condiciones inferiores: no la habilitaba para disponer a título gratuito de bienes propios; ni ejercer tutela o curatela sino a falta de hermanos y abuelos varones; ni dejar de habitar con el marido sino en caso de riesgo para la vida; ni ejercer la patria potestad de sus hijos menores. Restricciones mantenidas aún con la modificación de 1968 (Ley 17.711) que, a pesar de sentar expresamente el principio de plena capacidad para la mujer cualquiera sea su estado civil, en materia de derecho de familia, sostuvo fuertes desigualdades como la elección del domicilio y el ejercicio de la patria potestad hasta sus modificaciones en la década del 80.

sociales y jurídicos actuales que instan imperativamente a las mujeres a denunciar las violencias por razones de género que atraviesan en sus relaciones interpersonales. Es importante tener en cuenta las marcas que han quedado en la trama social y en las instituciones en relación con esa desautorización jurídica histórica, que tenía como contracara la obtención de privilegios de los varones en detrimento de los derechos de las mujeres. Llevamos aún hoy, menos de un siglo de legitimación de nuestras voces tras siglos de silenciamiento impuesto legalmente sobre las mujeres y sus consecuentes huellas en las subjetividades, prácticas jurídicas actuales y creencias de sentido común. Seguimos a Smart en su afirmación acerca de que el derecho es también lo que la gente cree que es (Smart,1992). Por ese motivo decidimos trabajar en el taller sobre cómo las prácticas y las creencias hacen perdurar las desigualdades por razones de género.

4.2 *Sociedad patriarcal y violencias*

En los encuentros con lxs docentes y preceptorxs, ofrecimos también una mirada cognitiva para intercambiar saberes desde algunos aportes de la perspectiva de género y de la epistemología feminista. Revisamos el carácter patriarcal de las sociedades a partir del siguiente interrogante: ¿Por qué es importante pensar el adjetivo patriarcal cuando analizamos las violencias contra las mujeres y disidencias en las sociedades contemporáneas?

La incorporación del adjetivo patriarcal supone ampliar la mirada sobre las desigualdades sociales agregando al vector tradicional de la clase social el vector de *jerarquización por género*²¹. Aún sin desarro-

21 El concepto de género, entre la amplia variedad de definiciones, refiere a “la forma de los modos posibles de asignación de propiedades y funciones a los seres humanos, en relaciones duales, familiares o sociales, imaginariamente ligadas al sexo” dicha noción fue acuñada para “poner de manifiesto el grado de dependencia cultural de los roles sexuales y los modos en que se ocultan los mandatos de género, vinculados por lo general al disciplinamiento del deseo, y su potencia en los procesos de socialización de los individuos” (Femenías, 2013, p.19).

llar de manera exhaustiva los alcances del paradigma de la interseccionalidad²² tuvimos en cuenta distintos vectores de subalternidad: clase, etno-raza, diversidad sexual, etc.

Para revisar el androcentrismo presente en las distintas formaciones disciplinares, siguiendo a María Luisa Femenías (2002), expusimos los aportes de la epistemología feminista en torno a la falacia de la parte por el todo (falacia *pars pro toto*). Refiere a una universalidad restringida, a la condición de sujeto=varón donde la naturaleza humana se reduce sólo a los rasgos propios de los varones, excluyendo a las mujeres y remitiéndolas a participar por defecto, carencia o contranaturalidad.

Realizamos ejercicios analíticos para ejemplificar los alcances de la falacia conectando el malestar de las mujeres (en lo individual) con las desigualdades de género como miembros de las sociedades actuales (Izquierdo, 1998, p.14).

En nuestras sociedades patriarcales entonces, las relaciones de género están sustentadas (según la distinción de Alicia Puleo, 1995) por el patriarcado de consenso y el patriarcado de coerción.

El patriarcado de consenso opera a través de la socialización en mitos del amor romántico y en los estereotipos de género²³, binarios, heterocissexistas, organizados en torno a opuestos complementarios (activo-pasivo; vulnerabilidad-fuerza; racionalidad-emotividad; de-

22 El concepto de interseccionalidad, acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, es definido por su autora como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Crenshaw, 1989). Como perspectiva teórico-metodológica, el análisis interseccional feminista alerta justamente sobre la supuesta homogeneidad de la categoría “mujeres” y busca develar la relación significativa entre las distintas discriminaciones de clase, etnia, raza, diversidad sexual, diversidad funcional, etc. que se entrecruzan en las desigualdades sociales (Soza Rossi y Rodríguez Durán, 2020, p.220).

23 Por estereotipos de género entendemos generalizaciones acerca de lo que paradójicamente “es y debe ser” una mujer y un varón en una cultura determinada. Funcionan a modo de un ideal regulativo, con pretensión de naturalidad. Los términos femenino y masculino parecen simétricos pero sus diferencias están jerarquizadas asimétricamente. A su vez, los estereotipos de género niegan las similitudes entre mujeres y varones, refuerzan la polaridad desconociendo las diferencias intragénero e invisibilizan la existencia de otras adscripciones sexo genéricas y en especial, de las identidades sexuales no binarias (Rodríguez Durán, 2006, p.149).

pendencia-autonomía) y el patriarcado de coerción implementa el uso de la fuerza en “prácticas correctivas”.

Es decir, la reproducción de las coordenadas que reafirman la jerarquización por género, con base en la inferiorización de las mujeres, sustentan las violencias por razones de género.

Los movimientos feministas y luego, transfeministas, implementaron la estrategia central de politizar aquello que se creía una cuestión personal y privada. La circunscripción a lo individual desconocía la raíz estructural de la problemática y su carácter social y político (Soza Rossi, 2006, pp.184-185).

En la actualidad, existe cierto consenso de que se trata de un problema social que involucra a las subjetividades, permea a la sociedad toda, aunque presente modelizaciones y especificidades de acuerdo a las instituciones sociales donde se manifieste. En particular, y para el sentido de la formación brindada, los Colegios de la UNLP representaban el espacio de análisis privilegiado de abordaje de la temática.

4.3. Micromachismos

En nuestra conceptualización de las violencias por razones de género, nos nutrimos de los aportes de Luis Bonino Mendez (2008) sobre los micromachismos y las distintas concepciones de poder. Por ejemplo, trabajamos sobre la noción de poder de dominio y poder autoafirmativo. El primero es el que se dirige a intentar controlar las acciones y pensamientos de la otra persona para lograr imponer sus propias ideas o anhelos. Se sustenta en relaciones asimétricas entre los géneros y depende de la tenencia de recursos (o de hacer creer que se posee recursos de los que la otra parte carece), encontrándose en la base de todas las violencias y microviolencias. En cambio, el poder autoafirmativo es aquel que se sostiene en el “poder hacer” y existir como ser humano en el mundo. Es necesario contar con legitimidad social para ejercer ese poder (hasta hace poco estaban legitimados única-

mente los varones). En el trabajo de los talleres profundizamos en la identificación de los micromachismos como una de las manifestaciones más extendidas del poder de dominio. Estos se definen como prácticas de dominación masculina en la vida cotidiana, inscriptos en el orden de lo casi imperceptible. Son maniobras interpersonales que atentan contra la autonomía personal de la mujer y cuentan con un aliado poderoso: el orden social. Tienen por fines: mantener el dominio, reafirmar o recuperar dicho dominio y su supuesta superioridad sobre las mujeres (Bonino Méndez, 1995, pp.195-196). Operan por reiteración, que conduce inadvertidamente a la disminución de la libertad y de la autonomía femenina, si la mujer no puede contramanobrar eficazmente. Entre los tipos de micromachismos el autor ha descrito: los utilitarios, los coercitivos, los encubiertos y los de crisis²⁴.

Agudizar la identificación de los micromachismos en el marco del taller buscó contribuir a la disminución del umbral de tolerancia a las violencias por razones de género. Esa idea era reforzada en los talleres poniéndola en relación a la herramienta del violentómetro²⁵ que permitía ilustrar y visibilizar de forma rápida y contundente las categorías que representan un *continuum* entre las formas más sutiles de violencias (socialmente extendidas) y las formas extremas en que se manifiesta, paradigmáticamente, en los femicidios, feminicidios y transfemicidios (Segato, 2003)²⁶.

24 Los micromachismos (mM) utilitarios que tratan de forzar la disponibilidad femenina aprovechándose de diversos “aspectos domésticos y cuidadores” del comportamiento femenino tradicional; los mM encubiertos que intentan ocultar su objetivo apelando al afecto o socavando la autocrédibilidad de la mujer; mM de crisis que defienden la permanencia del *statu quo* desigualitario cuando esté se desequilibra (ya sea por aumento del poder personal de la mujer o por limitación del poder dominio de varón) y los mM coercitivos que sirven para retener poder a través de utilizar la fuerza psicológica, económica o moral masculina (Bonino Méndez, 2008).

25 El “Violentómetro” fue diseñado por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG), del Instituto Politécnico de México. Este instrumento tiene forma de regla y sirve para visualizar y alertar sobre las diferentes manifestaciones y tipos de violencias. Disponible en: <http://www.genero.ipn.mx/MaterialesDeApoyo/Paginas/violent%C3%B3metro.aspx>

26 En cuanto a la gradación queríamos hacer una salvedad respecto a las posibilidades concretas de anticipación porque si bien es cierto que cuando aparece la violencia física suele haber un contexto previo de otras violencias más sutiles:

Entre los aportes singulares de nuestro equipo se destaca el haber subrayado que la modalidad vincular puesta en juego corresponde al ejercicio del poder de dominio. Como se trata de una modalidad aprendida, no es privativa de un género específico. Si bien estos comportamientos suelen ejercerse por los varones cis hegemónicos particularmente (en el marco de relaciones de pareja heterocissexual), no obstante, es posible encontrarlos (con menor frecuencia y en menor medida) en mujeres y disidencias²⁷. Cuando se abordó esta temática hubo distintas reacciones en lxs docentes y preceptorxs entre las cuales podemos mencionar: risas, inquietud, la sensación de alivio transmitida por algunas docentes y preceptoras en la explicitación de violencias que viven en la cotidianeidad, que habilitó a ponerle palabras a un malestar de género. En ese sentido, significó un aporte para desenmascarar y desnaturalizar las violencias y microviolencias, así como pensar estrategias en conjunto.

5. Metodología

Nuestra metodología implementada en los talleres fue teórico-práctico-vivencial, es decir, implicó la alternancia de momentos expositivos y lúdicos donde se expuso la articulación del marco conceptual desde la dimensión senti-pensante. De esta manera, se invitó a revisar el rol docente desde la *reflexión sobre nosotrxs mismxs* como atravesadxs por esa trama compleja y multidimensional que perpetúa múltiples opresiones, atendiendo al carácter histórico, situado y cambiante del patriarcado y sus reactualizaciones, así como también la capacidad de agencia de lxs sujetxs.

Las actividades de reflexión y lúdicas propuestas apuntaron a con-mover actitudes y prácticas, que incluían un involucramiento desde

tales como las violencia psicológica, simbólica, sexual y económica; no siempre hay instancias intermedias que permitan anticipar a tiempo el desenlace.

27 Especialmente hemos observado en adolescentes los micromachismos coercitivos del uso expansivo del tiempo y espacio para sí y en el de la insistencia abusiva.

el cuerpo, el juego y los afectos lo cual fortaleció el lazo de confianza entre lxs participantes de los talleres y generó un espacio de aprendizaje que valoriza la dimensión emocional, las singularidades y los lazos sociales. Este posicionamiento nos permitió abandonar una autopresentación (habitual en el rol docente) como “espíritus descorporeizados” (bell hooks, 1999), es decir, sólo desde lo racional-intelectual, evitando poner el cuerpo-los afectos-las emociones en juego (en línea con la separación entre mente-cuerpo que aún impregna los procesos de enseñanza-aprendizaje-formación tradicionales) y comprometernos en una experiencia corporal-afectiva e intelectual como un todo, posibilitando así una conexión que potenció el objetivo de sensibilización y construcción de posibles intervenciones ante las discriminaciones y violencias por razones de género.

En síntesis, nuestra metodología taller de la sensibilización a la intervención generó un clima de confianza ante las necesidades de configuración y reconfiguración de la trama de vínculos *affidamento* de lxs docentes y preceptorxs que les permitiera pensar intervenciones institucionales situadas. Esto requirió la puesta en práctica de diferentes técnicas que involucraron fuertemente al cuerpo y las emociones, sin restarle importancia a los momentos de reflexión consciente (Soza Rossi *et al.*, 2021).

6. El espect-actor

El valor pedagógico de la “reflexión sobre unx mismx” fue trabajado desde la dimensión de lo corporal y lo temporal con lxs docentes y preceptores participantes anclada en aportes que provienen del Teatro del Oprimido, corriente teatral creada y sistematizada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal, en la década del 60. Esta corriente tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales a través del cuerpo. Un cuer-

po que nos brinda herramientas valiosas para transformar nuestras realidades y que se presenta como portador de experiencias, placeres, deberes, mandatos, dolores y silenciamientos.

La técnica del espect-actor propone, a través de una escena teatral transformar al espectador -ser pasivo- en *espect-actor*, sujeto creador y protagonista de la acción dramática, buscando que quien participa reflexione sobre su pasado y modifique la realidad en el presente y “a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación” (Boal, 2001, p.398).

En nuestro caso, lo utilizamos con el objetivo de poner en acción el cuerpo ante situaciones de opresión y así ampliar el mapa de intervenciones posibles ante una situación específica.

Recuperando la potencialidad de este recurso, en el taller, diseñamos la siguiente actividad: lxs participantes divididos en grupos debían elegir y dramatizar una situación de violencia en la calle, familia, trabajo, escuela (a cada grupo se le asignó un ámbito distinto) procurando que en el armado de esa escena se tuviera especial reparo en representar la intensidad del conflicto, es decir, que la violencia aparezca con diferentes grados de explicitación. En esta línea, y como parte de las condiciones del juego, se dejaba manifiesto que lxs espectadores podían intervenir para frenar la violencia ejecutada o para incidir en la resolución del conflicto.

Esta actividad estuvo orientada por un doble propósito: *ex ante*, que lxs docentes pudieran poner en común -en la intimidad del grupo pequeño- sus diversas representaciones sobre la violencia; *ex post*, trabajar la noción de “disminución del umbral de tolerancia hacia la violencia” (Femenías, 2008) y reflexionar crítica y colectivamente sobre las implicancias de intervenir de manera situada ante las violencias por razones de género.

6.1 El cuerpo como lupa analizadora

Retomando lo planteado por Guacira Lopez Louro (2004) de que “es en el cuerpo y a través del cuerpo, que los procesos de afirmación o trasgresión de las normas regulatorias se realizan o se expresan [...] lo que importa es examinar cómo ocurren esos procesos y sus efectos” (p.3), sostenemos la potencia de este recurso que otorga la oportunidad pedagógica de poner el cuerpo en situaciones recreadas, donde la distancia, ajenidad, empatía, sensibilización, incomodidad fueron, según el caso, condiciones de posibilidad para crear o imaginar respuestas para la intervención *in situ* o reflexión *a posteriori*.

Luego de las dramatizaciones de las escenas con la técnica del espect-actor, habilitamos un espacio para poner palabras, verbalizar emociones y expresar las resonancias de lo registrado en el cuerpo.

Previamente se aclaró que este espacio de reflexión no buscaba culpabilizar a quienes habían representado a lxs agresores o a quienes no habían podido intervenir ante la emergencia de las violencias. Más bien se invitaba a identificar lo que habían sentido, “lo que les había pasado por el cuerpo”. Este ejercicio, en tanto suponía un alto grado de vulnerabilidad y exposición, exigía un tratamiento cuidadoso de los sentires de lxs participantes.

A continuación, detallamos algunas respuestas surgidas en la puesta en común:

1) Muchas veces respondían a la consigna interviniendo con alguna frase o acción pertinente para introducir un límite a la situación de maltrato, representando la gradación de menor a mayor intensidad del nivel de violencia.

2) En algunas ocasiones, intervenían de manera paradójal en relación a la consigna, pues detenían la escena para acrecentar la violencia representada (en lugar de frenarla o atenuarla).

3) En otras situaciones se observaba poca gradación en la intensificación del conflicto, que suponía pasar en muy poco tiempo a la violencia explícita.

4) En otras, no intervenían en ningún momento de la escena. Algo que podría interpretarse como un efecto de bloqueo o letargo por el gran impacto emocional (como una de las consecuencias más frecuentes).

5) En menor escala, observamos que recurrían a explicar *in situ* en el transcurso de la escena, proveyendo aclaraciones sobre el tipo de intervención que querían realizar (priorizando la palabra por sobre la puesta en juego del cuerpo).

Entre las sensaciones e impresiones que compartieron emergió con mayor presencia la paralización o la imposibilidad de intervenir por no saber cómo hacerlo; en otros casos, aparecía como factor la especulación o la espera a que sea otrx quien asuma el rol de intervención. En este aspecto, se diferenció, por un lado, la ausencia de intervención en el sentido de ausencia de sensibilización/responsabilidad, o de falta de herramientas para actuar. Cabe aclarar que aunque se cuente con herramientas, las situaciones escenificadas de violencias pueden producir desborde, rechazo, paralización o retirada, obstaculizando la importancia de saberse con recursos propios y colectivos de acuerdo a la singularidad de las circunstancias.

Por otro lado, se reflexionó sobre los efectos grupales tanto desde las complicidades como desde las cooperaciones. Es decir, desde las miradas cómplices y/o los silencios que naturalizan las situaciones de violencias, así como desde la irrupción de alianzas (incluso entre desconocidxs) que posibilitan detener la violencia y cambiar el rumbo de esa situación escenificada. Esto habilitó, en instancias posteriores, un permiso tácito entre ellxs mismxs que llevó en algunos casos a la búsqueda de alianzas para no hacerlo de manera individual.

En otro arco de intervenciones, especialmente se valoraron aquellas situaciones que fueron resueltas desde el humor y la creatividad, generando matices y aportes innovadores, distanciándose de la expectativa (normativa) de cómo sería deseable intervenir, o socavando la idea de una única manera correcta de intervenir.

Como corolario de la actividad del espect-actor, se subrayó la importancia de evaluar el riesgo de cada situación particular de violencia, propiciando poner en juego las herramientas que posibiliten identificar y anticipar estrategias de seguimiento y acompañamiento de lxs estudiantes a corto y largo plazo, lo cual resulta especialmente importante en contextos institucionales educativos.

7. Consideraciones finales

Tomando como punto de partida la invitación a volver sobre la experiencia de los talleres desarrollados en el 2017 para repensarla, plantear interrogantes y entablar una "...lectura dialogal en la que hacemos hablar a la experiencia y ella -a su vez- nos interroga..." (Jara, 2021), nos adentramos en una serie de reflexiones derivadas de este proceso de escritura.

En este sentido, el desafío para nosotras fue doble. Por un lado, aprovechar e interpelar nuestros marcos de referencia que nos habían servido en la formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género en pos de situarlos en un nuevo contexto institucional y con nuevxs destinatarixs. Por otro lado, co-pensar con lxs docentes y preceptores estrategias de carácter preventivo que implicaran instancias de intervención dentro de las instituciones educativas. Esto supuso reconocer que lxs nuevxs destinatarixs ya venían con algunas respuestas ensayadas y efectivas tales como colaborar en la promoción de un pensamiento crítico y autónomo en sus estudiantes, aportando a la autoestima, fortaleciendo lazos de confianza y apoyándolxs en la continuidad de sus estudios, entre otras.

Nuestra propuesta fue una respuesta situada desde una singularidad conceptual y metodológica atravesada por distintas perspectivas tales como: la perspectiva de género, la epistemología feminista, la educación popular, la ESI.

Se propiciaron acciones para que lxs destinatarixs pudieran expresarse, tomaran la palabra, compartieran sus sentires en relación a la temática abordando articulando las categorías conceptuales con las experiencias docentes.

En ese sentido, valorizamos a lo largo de este proceso y en el encuentro con todxs lxs participantes, el aporte de una metodología centrada en lo “sentipensante”, que nos permitió aportar en este camino, por momentos tenso y con vaivenes, por momentos contenedor y festivo, de la sensibilización hacia la responsabilización frente a las violencias por razones de género en el espacio escolar.

Bibliografía²⁸

- Baez, Jesica (2015). “Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual”, *Documentos de Trabajo*, CLACSO. Disponible en: “http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacion-sexual_2015.pdf”
- Barrancos, Dora (2000). “Inferioridad jurídica y encierro doméstico” en *Historia de las Mujeres en la Argentina*, Buenos Aires: Alfaguara.
- Beratz, Andrea (2020). “El campo de la ESI: Sobre obligaciones y posibles espacios habitables” En *Revista Exlibris*, Número 10, marzo 2021
- Boal, Augusto (2001). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial, S.I.U. Barcelona.
- Bonino Mendez, Luis (1995). “Develando los micromachismos en la vida conyugal. Una aproximación a la desactivación de las maniobras masculinas de dominio” En: Corsi, J. y otros *Violencia masculina en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.

28 Más allá de las normas de citación, fueron consignados los nombres completos de autorxs para visibilizar marcas de sexo-género y que no quede solo el apellido (predominantemente de línea paterna).

- Bonino Mendez, Luis (2008). “Micromachismos: el poder masculino en la pareja ‘moderna’”. En *Voces de hombres por la igualdad*, compilado por Lozoya, José Ángel y Bedoya, José María, España: Chema Espada Calpe.
- Campagnolli, Mabel (2018). “Por una investigación científica libre de sexismos” En De Ortuzar, María Graciela *Ética, ciencia y política. Hacia un paradigma ético integral de la investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>.
- Crenshaw, Kimberle (1988). “Race, Reform and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Anti Discrimination Law”, *Harvard Law Review*, 101, pp. 1.331-1.387.
- Jara, Oscar (2021). “Prólogo” en *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Candela Victoria Díaz y Jerónimo Pinedo (Editores). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 8. serie Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/1>
- Facio, Alda; Fries, Lorena (2005). “Feminismo género y patriarcado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* de Buenos Aires, Año 3, Número 6.
- Femenías, María Luisa (2002). “Contribuciones de la Teoría de Género a la Antropología Filosófica.” En Revista *Clepsydra*. N°1, pp.31-45, enero 2002.
- Femenías, María Luisa (2008). “Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama” en *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Elida Aponte Sánchez y María Luisa Femenías (Compiladoras), La Plata: Editorial EDULP.
- Femenías, María Luisa (2013). *Multiculturalismo, identidad y violencia*. Rosario: Prohistoria.

- Giordano, Verónica (2003). “Ciudadanía universal / Derechos excluyentes: la mujer según el código civil en Argentina, Brasil y Uruguay (c 1900-1930)” en *Jornadas Gino Germani*. IIFCS, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
- Graziosi, Marina (1997). “En los orígenes del machismo jurídico, la idea de la inferioridad de la mujer en la obra de Farinaccio”. *Jueces para la democracia*, ISSN 1133-0627, N° 30, pp. 49-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=829> [Consultado el 20/12/2021]
- hooks, bell (1999). “Eros, erotismo e o processo pedagógico” en Lopes Louro, Guacira (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Izquierdo, María Jesús (1998). *El malestar en la desigualdad* Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia, Madrid: Ed. Cátedra.
- Lopes Louro, Guacira (2004). “Marcas del cuerpo, marcas del poder” en *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo: Ed. Auténtica.
- Martínez, María Elena y Seoane, Viviana (2021). “Celebraciones y luchas por la educación sexual en América Latina”. En: *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones* Campagnoli; Mabel; Herrera, María Marta y Valobra, Adriana (Coordinadoras) CINIG, IdIHCS, CONICET. Temperley: Editorial Tren en Movimiento.
- Morróni, Laura (2007). “Generando géneros Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista” en *El Monitor* n° 11 5° época, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf [Consultado el 20/12/2021]
- Peláez, María Agustina y flores val (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*, La Plata: EDULP. Disponible en: <https://www.editorial.unlp.edu.ar/educacion/fricciones-18204>

- Pinedo, Jerónimo (2020). “Oficio, oficiantes y extensión universitaria. Notas a favor de una sociología modesta en una universidad de poros abiertos”, enero 2020, Revista *Cuestiones de Sociología* N°21.
- Puleo, Alicia (1995). “Patriarcado” En Amorós, Celia (Directora) *10 palabras sobre Mujer*, España: Editorial Verbo divino.
- Radi, Blas (2020). “Epistemología del asterisco” en: *Apuntes epistemológicos / Cuadernos feministas para la transversalización* / Diana Maffía [et al.]. 1a ed. Rosario: UNR Editora.
- Rodríguez Durán, Adriana (2006). “Armando el rompecabezas. Factores que intervienen en la violencia de género”. En *Feminismos: De París a La Plata*, Femenías, María Luisa (comp.). Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Rodríguez Durán, Adriana y Soza Rossi, Paula (2017). “Affidamento, prácticas en red y estrategias situadas frente a la violencia de género. Una experiencia de extensión universitaria” Workshop 14: “Formación e intervenciones con perspectiva de género”. *XIII Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género “Estallido de los binarismos y nuevas experiencias vitales en tiempos de violencias. Reflexiones desde las teorías psicoanalíticas y los estudios de género”*. 3 y 4 de noviembre de 2017. Universidad Argentina John F. Kennedy, CABA. Publicado en soporte electrónico, ISBN: 978-950-99014-9-0.
- Smart, Carol (1992). “La teoría feminista y el discurso jurídico”. En *El derecho en el género y el género en el derecho*, Birgin, Haydée (compiladora) Buenos Aires: Biblos 2002.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Soza Rossi, Paula (2006). “La herida está allí antes que el cuchillo esté allí? Revisando la mirada sociológica sobre la violencia de género”. En Femenías, María Luisa(Comp.) *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Soza Rossi, Paula y Rodríguez Durán, Adriana (2020). “Feminismos desde el sur: reflexiones en torno a modalidades descoloniales y

despatriarcales de formación de Promotoras comunitarias contra la violencia de género”, en *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Viviana, Seoane y María Elena, Martínez (Comp.) Rosario: Prohistoria Ediciones.

Soza Rossi, Paula; Trotta, Lucía; Rodríguez Durán, Adriana; Duarte, Yamila; Giordano, Antonella; Muro, María. y Lofeudo, Graciela (2021). “Construyendo affidamento contra la violencia de género: de un nos-otras a un nosotras”. en *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Candela Victoria Díaz y Jerónimo Pinedo (Editores). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 8. serie Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/19>

Velázquez, Susana (2003). Cap. 16: “Efectos de ser testigo: el cuidado de los cuidadores”. En Velázquez, Susana *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar* Buenos Aires: Paidós Ibérica, pp. 172-189.

Documentos

Constitución de la Nación Argentina. Sancionada en 1994. Disponible en: <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>

Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 1979. Aprobada por argentina mediante la Ley 23.179 en 1985, con jerarquía constitucional (art. 75, inc. 22, CN). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/26305/norma.htm>

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención Belem Do Para”. Suscripta en Brasil en 1994. Aprobada por Argentina mediante la Ley:

- 24.632 en 1996. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/36208/norma.htm>
- Ley 26.485/2009-texto actualizado. “Ley Nacional de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155/actualizacion>
- Ley 26.150/2006. “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Programa institucional contra la violencia de género en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, 2015 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101812>
- Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata, 2015 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101804>

HACER CUERPO LA PRÁCTICA DOCENTE

Experiencia de formación en ESI en tiempos de pandemia

Mariela Sarlinga¹ y Gregoria Cochero²

Introducción

El año lectivo 2020 fue inaugurado con un evento sin antecedentes: una pandemia mundial, la reedición del paradigma del miedo en relación con los cuidados y la salud, una amenaza externa, real, que

1 Docente de Historia, Especialista en ESI (ISP “J.V.G”) y Diplomada en ESI (FLACSO). Actualmente trabaja como docente en la Especialización Docente de Nivel Superior del ISP “Joaquín V. González” y es parte del Consejo Académico que coordina dicho espacio. También se desempeña como docente de los espacios curriculares de ESI en los profesorados Biología e Historia (ISP “JVG”) CABA, así como docente de la materia Seminario de Historia de las Mujeres y Género y como docente de escuelas de nivel medio en Pcia. de Buenos Aires. En la actualidad forma parte de la Dirección de Capacitación al Sector Público en Género y Diversidad del Ministerio de la Mujeres, Género y Diversidad de la Nación donde participa diseñando e implementando capacitaciones y materiales referidos a la Ley Micaela.

2 Licenciada en Antropología (UNLP). Psicóloga social, primera escuela de psicología social E. Pichón Rivière. Especialista docente de Nivel Superior en ESI (ISP JVG), actualmente docente en dicha especialización. Integrante del Servicio de Guías del Museo de la Plata entre 2013 y 2021, participante de varios proyectos de extensión en torno a educación e interculturalidad en el marco del Laboratorio de Investigación en Antropología Social (LIAS, FCNyM). Capacitadora y formadora en ESI en varios niveles, actualmente forma parte de la Dirección de Capacitación al Sector Público en Género y Diversidad del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación.

se interiorizó en nuestras prácticas transformándolo todo. Las aulas se vaciaron, aunque el trabajo docente se triplicó. Nos alejamos físicamente, pero, como nunca antes, nos metimos en la cotidianidad desde la virtualidad: las cámaras prendidas vs. las cámaras apagadas, los micrófonos “muteados” y las conexiones inestables nos arrojaron a la necesidad imperiosa de producir sentidos sobre lo que vivimos. Como docentes, estos sentidos vinieron a poner de relieve una realidad que, para nuestra profesión, permanece oculta a la vista de una gran mayoría: la relación indisoluble entre cuerpo-placer-aprendizaje. Como dice Guillermo Volkind (2020), las nociones de tiempo y espacio se vieron impactadas y el espacio escolar quedó “afuera”, asociado al territorio de lo que se presentaba como una amenaza a nuestra salud.

Casi dos años fueron escenario suficiente para experimentar la pregunta sobre cuáles son las posturas en que deben estar los cuerpos que aprenden, así como para alimentar nuevamente la inquietud sobre la relevancia del contenido en relación al proceso de elaboración del mismo. También, esta crisis institucional total sacó de la metáfora al “cuerpo docente”, aún con la ausencia de cuerpos en tres dimensiones se produjo presencia, allí donde la adaptación y la posibilidad material pudo garantizar conexiones parciales a través de la pantalla, allí donde nuestras voces pudieron tocar con la pregunta a estudiantes reducidos en sus posibilidades de responder. En este sentido, nos preguntamos ¿qué pasa con el cuerpo en la virtualidad? Ya que, después de todo, es el cuerpo la base material donde se anclan las experiencias, donde se establecen comunicaciones no-verbales, donde se puede aportar la mirada y la cercanía que, al fin y al cabo, son la base de cualquier cuidado.

En ese contexto, el contenido -y sólo el contenido- nuevamente fue señalado en su injusto protagonismo para reforzar la centralidad de los vínculos dentro del contrato pedagógico. La Educación Sexual Integral nos da herramientas para pensar este nuevo escenario, en torno a un episodio que irrumpe y nos remite de forma directa al eje del cuidado del cuerpo y la salud. La pandemia trajo consigo conductas, protocolos,

instrucciones y nuevas dimensiones sobre los espacios y los cuerpos: ¿Cuáles son los contactos “estrechos”? ¿Cómo se “usan” los cuerpos en este nuevo escenario? ¿Cómo se cuida? ¿Quién (nos) cuida?

Es un momento ideal para abrirnos a la pregunta en torno a los mecanismos que, como docentes, podemos construir para lograr ese cometido sin recaer en un paradigma que, desde la ESI, ha sido advertido y acusado en sus limitaciones. ¿Cómo pensar en las políticas del cuidado de la salud y el cuerpo desafiando el lugar nuclear de las causas y las consecuencias? ¿Qué pasa con el miedo? (Cochero, 2020). A lo largo del desarrollo de los encuentros con docentes de los colegios de la UNLP, en el marco de un curso virtual denominado “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela”, tuvimos oportunidad de poner a dialogar estas preguntas, para articular la noción de sexualidad con los cuidados de los cuerpos y el escenario escolar³, no sólo como un intento teórico de encontrar orientación, sino como un ejercicio práctico donde las experiencias fueron protagonistas.

Las reflexiones que se comparten aquí son producto del intercambio a partir de consignas variadas que nos permitieron pensar colectivamente entre docentes. Si bien la modalidad de interacción fue a través de foros virtuales y de una instancia sincrónica, buscamos realizar una síntesis que pudiera exponer ideas, opiniones a modo de reflexiones teóricas, esperando que este registro configure un punto de partida para abordar nuevas preguntas relativas a los cuerpos sexuados en la escuela. Desde ya, las autoras agradecemos profundamente la invitación a formar parte de este espacio de intercambio, así como la generosidad de quienes participaron del taller al compartir sus experiencias en primera persona y “subir la apuesta” en tiempos de demandas desmedidas con relación a la adaptación obligatoria a la virtualidad como medio para el sostenimiento de vínculos pedagógicos. Consideramos que la apertura, las devoluciones y la adherencia a

3 El seminario “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela” se realizó de manera virtual en el año 2020 y estuvo dirigido a docentes de las cinco escuelas de la UNLP.

cada consigna, así como la lectura entre pares y la retroalimentación fueron, en sí, actos de cuidado.

Queremos transmitir nuestro especial agradecimiento a Moira Severino, Agustina Peláez y Maite Incháurregui, quienes nos sostuvieron y acompañaron durante la realización de los talleres; albergaron nuestras dudas, nuestros ensayos y aprendizajes, nos provocaron inquietudes creativas y ánimos que resultaron en lo que hoy intentamos plasmar en estas páginas.

El cuidado como vínculo

El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, que se da siempre a su experiencia con el mundo social, es decir, entretendido de vínculos y relaciones sociales

Enrique Pichon Rivière, Psicología de la vida cotidiana

En estos tiempos de pandemia, estuvo circulando una anécdota sobre la respuesta que dio la antropóloga Margaret Mead a un alumno, ante la pregunta sobre cuál era la evidencia arqueológica más antigua de la presencia de humanidad. Ella respondió “un fémur roto”. Un registro fósil de un fémur que se había roto y luego sanado, cuya marca había quedado inscrita en el cuerpo de ese individuo milenario, era para ella indicio de humanidad. Cuando un animal atraviesa una herida de tal gravedad, muere. Sin embargo, los seres humanos nos cuidamos entre nosotrxs. Este registro, para Margaret, era una evidencia contundente de los lazos sociales desde los cuales nos definimos. La anécdota relatada pone también el foco sobre la sorpresa

del alumno, desde el presupuesto que la respuesta iba a estar orientada sobre alguna evidencia material que mostrara la exteriorización de la conducta humana de forma más “tradicional”, es decir, un cacharro, una herramienta, símbolos tallados o pintados sobre algún soporte, etc.

Nos interesa recuperar la sorpresa, ya que es la emoción que suele acompañar la experiencia del descubrimiento. También nos interesan los sentidos construidos alrededor de “lo humano”, tan instaurados desde las visitas a los museos que suelen ser parte de nuestras experiencias escolares, donde la “cultura” era el acervo material exterior que daba cuenta de nuestra diferencia; lugar de dominación de lo natural, esfera en la cual no estaba muy claro qué lugar ocupaba nuestro propio cuerpo. Esta falsa dicotomía naturaleza/cultura nos aleja de poder pensarnos como seres “culturales por naturaleza”. Este punto de partida nos permite pensar el concepto de lo humano como un fenómeno multidimensional: seres biológicos, sociales, culturales, psicológicos, espirituales, pero, ante todo, como bien sintetiza la psicología social, **el ser humano es un sujeto de necesidades que se satisfacen socialmente.**

¿Por qué partir de tan lejos? Porque hablar del cuerpo humano es hablar de un cuerpo que porta marcas: desde las internas que dieron lugar a este hallazgo (un resto arqueológico), hasta las más visibles entre las cuales nos identificamos, nos identifican como individuos o grupos y hacen a la pregunta por las formas de movernos y pensar el mundo. También porque partimos de la premisa de que **el cuidado es una forma de relación social.**

La ESI y el cuidado (del cuerpo y la salud)

La promulgación e implementación de la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral nos llama, como docentes, a tensionar la relación entre la Biología y las Ciencias Sociales, entre cuerpo/anatomía y aquellos sentidos y significados que se construyen en torno a su lectura e

interpretación. Con el foco en las bases biológicas de la sexualidad, se han construido saberes y afirmaciones que explican las reglas de juego respecto a cómo las personas experimentamos el placer y el displacer, y que marcaron los cuerpos, prácticas y parámetros dentro de los cuales la reproducción y el placer pueden existir de forma legítima. Al cuerpo se lo ha despojado de su historia, degradado y puesto bajo la tutela de la “mente” como entidad separada y superior. Podemos preguntarnos, desde los paradigmas actuales en torno a la ESI, qué impactos ha tenido la lectura de las evidencias científicas sobre la diversidad biológica en torno al sexo y la sexualidad sobre las prácticas educativas y la pedagogización de los cuerpos.

El campo de conocimientos tradicionalmente abordado por materias específicas en la currícula, como las Ciencias Naturales, Biología y Salud y Adolescencia, hoy se encuentra interpelado por la transversalidad e integralidad de la ESI. Lo que antes se restringía a la fisiología y la prevención de enfermedades (desde una mirada higienista) o a la mecánica de la reproducción sexual (biologicista), bajo el nuevo paradigma se vuelve explícito allí donde se disimulaba: buscamos reconocer la sexualidad, desde la ESI, como un fenómeno no sólo biológico, sino psicológico, social, cultural, legal, político, es decir, integral. La importancia de recurrir a ciencias como la antropología, la sociología o la historia, para abordar el cuerpo, presupone reconocer y dar lugar a una pertinencia disciplinar amplia que, por un largo tiempo, tuvo que batallar con sus argumentos ante la potestad de la medicina y la biología como campos únicos en lo relativo a la salud y a la explicación de las posibilidades y necesidades corporales. Esta mirada crítica al abordaje de la sexualidad bajo la lente biologicista no debería traducirse en un abandono de aquellos conocimientos específicos de estas ciencias que son fundamentales a la hora de garantizar nuestros derechos, como conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo y el acceso a la salud sexual y a la reproductiva; sino más bien comprender que no puede limitarse a eso.

Siempre hemos sido educadxs en sexualidad. Esta premisa hoy nos resulta un punto de partida para desandar un camino de supuestos bajo los cuales, en la escuela, antes de la ESI, parecía “no hablarse de esas cosas”. La sexualidad *se hace cuerpo* a través de nuestros pares, en la institución escolar, familiar, desde el campo de la salud, a partir de determinadas políticas educativas, entre las líneas del currículum oculto y las preguntas silenciadas que se filtran en las miradas y en los emergentes que irrumpen en el aula.

Así como no podemos pensar en las experiencias individuales por fuera del entramado social, no podemos pensar en el cuerpo sin hablar de sexualidad: desde el primer rol que se nos adjudica en el mundo, incluso antes de nacer (al ser “sexados”), hasta el reconocimiento de que ese hecho “objetivo” y científico es una piedra angular de nuestra identidad completa. Partimos de pensar la sexualidad como un proceso, nunca acabado, por el cual devenimos en sujetos, por medio de la construcción social de un cuerpo sexuado. Cualquier reflexión sobre el cuidado del cuerpo, al incluir como protagónica la dimensión de la sexualidad, permite complejizar las respuestas, pero más que nada sugiere **nuevas preguntas**. Si toda educación tiene, de forma explícita o implícita, al cuerpo y a la sexualidad como objetos de disciplinamiento, nos proponemos pensar al cuerpo, la salud, los cuidados y la sexualidad en el aula, desde el paradigma que propone la ESI y desde una mirada vincular que nos permita historizar las relaciones.

Esta mirada presenta el desafío de poner en foco la sexualidad docente, así como las ideas y representaciones sobre lo que es el cuidado, buscando las huellas de esas matrices de aprendizaje que van desde nuestra experiencia de ser alumnxs, a nuestro ejercicio docente.

Las marcas de lxs alumnxs que fuimos en lxs docentes que somos: la sexualidad docente en el aula

Nuestra biografía docente tiene necesariamente como registro el propio paso por la escuela como estudiantes. Dice Elsie Rockwell (1986) que permanecer en la escuela 5 o 6 horas al día, durante 180 días al año, por más de seis años de la vida infantil (sin contar la secundaria) es necesariamente una experiencia formativa. Decimos al respecto que esa trayectoria básica, jugando con la anécdota de Margaret Mead, necesariamente deja *marcas*.

Pero antes de las marcas que adquirimos a raíz de nuestro propio recorrido, encontramos marcas sociales, que nos preceden y se instalan sobre nuestro cuerpo a partir de expectativas, discursos y representaciones. Marcas en las que se juega el género, la clase, la etnia y otras desigualdades que se intersectan, nos conforman como sujetxs y denuncian las desigualdades que las relaciones de poder entrelazan.

Al llegar al aula, nos encontramos con un proceso histórico de modelaje que es parte de una relación fundante entre el nacimiento del Estado como Nación, la historia de la docencia y la sexualidad, que se valió de esta desigualdad para abrirse camino. La docencia fue una de las profesiones legitimadas para el ejercicio público por parte de las mujeres (junto con la enfermería, la cocina, entre otras) que se engloba en las llamadas “tareas de cuidado”, trabajos que emulaban lo que estas mujeres ya hacían en casa, en el orden de lo privado.

Detrás de las “maestras normales de Sarmiento” se encuentra una matriz de entendimiento indiscutida sobre la idoneidad de las mujeres para ese trabajo, por el sólo hecho de “ser mujeres”. La experticia femenina para el cuidado pareciera venir inscrita en los *cuerpos*, hecho que parece también corroborarse al observar la predominancia de mujeres en los cuerpos docentes. Las representaciones sociales sobre la labor docente, sobre “las seños”, tienden a reforzar estas afirmaciones sobre el origen ontológico de la profesión. La “segunda madre” nace en este momento y luego se complementa como la san-

ta, asexuada, dulce y tierna, cuya labor no es un trabajo, sino una verdadera tarea de vocación y amor. El eco de estas representaciones se materializa en las actuales discusiones salariales, en las cuales se refleja la desvalorización de la docencia como carrera profesional.

Traemos estas reflexiones ancladas en nuestra historia, para hablar del carácter sexuado del rol docente, e introducir el entramado entre cuerpos, sexualidad, género y escuela. La experiencia como punto de partida nos permite alojar una deuda simbólica con la labor docente: pensarnos como productores de conocimiento privilegiados a la hora de elaborar reflexiones sobre los cambios sociales. De allí que, en un marco de desvalorización y precarización de la tarea docente, no consideramos casual que una de las demandas más visibles en el marco de los talleres que realizamos, fuera *“faltan espacios formales para pensar/reunirnos/intercambiar”*.

Muchos de los recuerdos y asociaciones que surgieron a partir de las consignas de lectura y reflexión sobre la experiencia docente y la propia sexualidad ilustraron estas consideraciones en torno a la feminización del rol docente y las tareas de cuidado. Nos encontramos con mujeres que pierden su nombre de pila para llamarse “seños”, y mujeres que, *abiertamente heterosexuales*⁴ y sin hijxs, son interpeladas por el alumnado en escenas proyectivas sobre su capacidad de educar hacia su capacidad de matinar, a través de relaciones que, desde esta matriz social, se vuelve lógica: Buena maestra → Buena madre / Mujer heterosexual → futura madre.

Estas asociaciones, tan “espontáneas” por parte de niños/as, surgen antes que las palabras que las describen; la lectura social de los cuerpos y sus posibilidades se instituyen pronto en la subjetividad, a través de juegos, narrativas (cuentos, películas), chistes y retos (sanciones). Cuando son puestas bajo la lupa, nos permiten remontar un camino de disciplinamiento corporal y simbólico del cual, como

4 En la experiencia relatada que da base a esta reflexión, la docente refiere a que sus alumnxs “saben que ella es heterosexual y está en pareja con un varón”; decimos que es “abiertamente heterosexual” como oportunidad provocativa para acusar la heteronorma.

docentes, también somos producto y (podemos ser) reproductores. Como sostuvo Foucault (1977) al desarrollar su “hipótesis represiva” de la sexualidad, la misma queda relegada a un aparente confinamiento a lo privado, lo discreto, lo íntimo. En los relatos compartidos en el marco del taller, la sexualidad es el emergente que no para de irrumpir como una necesidad impostergable; trabajar la sexualidad en el aula puede ser una puerta para legitimar existencias y desafiar desmentidas; es decir, aquellas ideas que formamos a partir de la experiencia concreta y nos son negadas desde lugares de poder mediante la imposición de sentidos que nos obturan la percepción (“si te pega, es porque gusta de vos” es una de las desmentidas de la percepción más clásicas en la socialización infantil). Legitimar existencias supone en principio desmontar la presunción de heterosexualidad, de studentxs y por supuesto de docentes. Unx docente que habilita diferentes formas de habitar el mundo, maneras que esquiven estereotipos y roles de género repetidos, una propuesta pedagógica que dialogue con variadas posibilidades de construir las identidades puede ser una oportunidad para construir nuevas narrativas en torno a las maneras de habitar nuestra sexualidad. Ejemplos como alumnxs que hacen su transición en la escuela y cambian su identidad de género, sintiéndola como un lugar que lxs cobija y acompaña.

La sexualidad nos lleva a pensar en normas, reglas, valores, leyes, hábitos que regulan nuestras relaciones sociales, que tienen consecuencias tangibles sobre el modo de vivir de cada individuo y que nos demandan, en primer lugar, un trabajo profundo con nuestras propias ideas, nuestras biografías escolares y con los nuevos paradigmas en salud y educación.

Sexualidad, cuidados y peligros: ¿Quiénes hablan a través de lxs que cuidamos?

En nuestra sociedad, detrás de cada cuidado hay un potencial peligro y detrás de cada gesto de cuidado hay un repertorio de actores internalizados que se codean para responder. Cuando en una escuela una docente es interpelada por parte de una alumna quien, preocupada, dice: “*Profe, no me cuidé*” ¿Quién responde? ¿La médico-hegemónica interior, preguntando por retrovirales y anticoncepción hormonal de emergencia? ¿La “segunda madre”, como la sociedad insiste en nombrar a las maestras y se nos representa en el aula, tratando de entender “en qué anda” la adolescente, o tentada a retarla por el descuido? ¿La mujer a la cual le ha pasado algo similar y en su momento tuvo/no tuvo herramientas y contención para atender a la situación? ¿La docente, quien rebusca mentalmente entre los apuntes del profesorado algo específico para saber cómo responder? ¿La niña que fue una vez y que tomó la confirmación y prometió en votos no tener relaciones por fuera del matrimonio? ¿La adolescente que fue, que tuvo dudas similares y no encontró a quién preguntarle? Por otro lado: ¿A quién le responde? ¿A la adolescente cuyo derecho a decidir cómo cuidarse fue negado en una situación de coerción basada en la relación de género, donde la insistencia “transformó” un “no” en un “sí”? ¿A la adolescente que necesita escucha para determinar si lo que ella considera “no cuidarse” demanda acción o no? ¿La adolescente que elige a su docente para pensar con ella la situación, cuando podría elegir médicos, madres, curas y especialistas?

No importa quiénes representan esta escena ni cuál sea la pregunta específica: hablar de sexualidad y cuidados, sobre todo preguntar por ello, no tiene el mismo impacto que hablar de cualquier otro contenido del currículum, implícito o explícito. Estamos habitadxs por un orden social del cual somos parte y que nos suele “poner en la boca” respuestas automáticas. De allí que consideramos, como primer paso, el reconocimiento y la búsqueda de estos

interlocutores que han aportado a lo largo de nuestras biografías las respuestas más rápidas que, alguna vez, fueron efectivas, pero hoy nos presentan nuevos desafíos y necesidades a satisfacer.

La emergencia de estos “otros” que nos hablan, se expresa como contradicciones. Por ejemplo: *un docente relataba que quiso llamar la atención de un grupo de alumnas ante un canto clásico de ciertas hinchadas deportivas de base homofóbica, y las palabras que “le salieron” fue acusar que “las señoritas no hablan así”*. El desenlace de esta misma escena devuelve al docente una oportunidad de reflexionar sobre el género, ya que las mismas alumnas acusan que, como mujeres, han sido privadas de la “posibilidad de insultar”. Aquí se abre una discusión profunda sobre las formas en que las mujeres y feminidades ingresan a los privilegios masculinos y si acaso lo que se busca desde estas identidades es la posibilidad de habitar las formas de poder masculino (a través de la humillación de lxs otrxs) o debemos, como docentes, poner sobre la mesa la pregunta sobre cuál es la forma del poder femenino.

Te lo digo para cuidarte...

Los cuidados hablan de la existencia de un vínculo, de una relación al servicio y en pos de las necesidades y derechos de otrx, sea por valores afectivos, por compromisos morales o jurídicos. Esto conlleva acciones, decisiones y recursos para asistir, proteger, amparar, promover, evitar daños, sostenidas en relaciones afectivas o institucionales, remuneradas o no. Las dinámicas de cuidado se desarrollan bajo una gama de relaciones diversas que incluyen los vínculos de parentesco, de amistad, comunitarios o laborales: por ello coexisten diferentes escenarios de cuidado con diversa participación de actores como la familia, la comunidad, entidades públicas y entidades privadas.

El contacto con las experiencias docentes, a partir de sus propias biografías, pone de relieve que no sólo se cuidan los cuerpos, los

individuos, la salud, también se cuidan las *formas*: “te lo digo para cuidarte” es una frase que resuena sobre todo entre las mujeres de distintas edades al elegir cómo vestirse, o al reclamar el derecho a tener una vida social parecida a la de pares varones para prevenirlos de lo “frustrante y doloroso” que podía ser adentrarse en actividades “masculinas” como jugar al fútbol, o salirse de lo que la sociedad ha construido como expectativa para su rol. Se les llama la atención a mujeres, docentes, y se aconseja “cuidar su apariencia”, dado que deben encarnar un modelo de mujer que puede estar ausente en las familias de alumnxs cuyas madres son trabajadoras. De manera menos explícita, pero también señalada por las cursantes, la preocupación en relación al cuidado de las *formas* aparece en escenas por fuera del ámbito escolar. Mujeres, docentes, se han cruzado de casualidad en actos públicos para concursar horas y manifestaron no haberse podido reconocer entre ellas por haber estado “producidas” (vestidas, maquilladas) de formas distintas a las cotidianas. Allí se hicieron evidentes, en forma concreta, los significados, los valores simbólicos y sociales que se da al aspecto y la vestimenta de las mujeres, que se asocian (ilógicamente) con la noción de calidad de docente que cada persona pone en juego. Parecería que no sólo hay que ser “buen” docente, sino que hay que “parecerlo” sobre todo...

Los cuidados también refieren al peligro de apartarse de la cisheteronorma. Hay peligros conocidos que se experimentan en el cuerpo especialmente por parte de las identidades disidentes: el señalamiento, las agresiones, las sanciones, la humillación y la exposición, son parte de lo que se puede esperar y de lo que “hay que cuidar” a quienes desafían con su existencia a la hetero-cis-normatividad. Nos parece interesante recuperar a Daniel Marshall (2010), quien introduce la noción de seguridad, como una manera problemática de pensar acerca de las identidades disidentes. El autor se pregunta: ¿Es suficiente estar seguro, si queremos que lxs niños prosperen? ¿Es suficiente sentir que uno puede implicarse en las relaciones afectivas que uno elija, sin temor a las represalias físicas o verbales? O acaso quere-

mos que esas juventudes sean capaces de expresar públicamente sus afectos sin “conciencia de sí mismos” (“self-awareness” para el autor). Interesante cómo la noción de conciencia de uno, generalmente asociada a un aspecto importante y necesario para el desarrollo del pensamiento crítico, el auto-conocimiento y la construcción de la identidad, toma para Marshall el sentido de “marca”: la sexualidad que no se marca es la hetero-cis-normada. La expresión pública de las sexualidades que se construyeron históricamente como disidentes atraviesa, necesariamente, un proceso de toma de conciencia. Símbolos eficaces como la metáfora del “closet” como un lugar de ocultamiento y encierro, busca reducir la experiencia de “salida” como un acto de toma de conciencia personal e individual. Palabras como “coraje” o “hacerse cargo” suelen acompañar este supuesto pasaje del encierro al espacio público donde el resto de las personas habitan. ¿Qué tiene el mundo para ofrecer para quienes ya saben que vivir su sexualidad de forma libre implica habitar en primera plana, portar una marca...? ¿Quiénes tienen el derecho a poder vivir sin la conciencia de riesgo asociada al deseo?

Las preguntas de Marshall deben ser también incluyentes del cuerpo/los cuerpos docentes. ¿Qué sucede cuando, al indagar en los relatos, se evidencian los descuidos y los peligros para lxs docentes? O, mejor dicho, ¿quién cuida a lxs que cuidan?

La sala de profesores se presenta como un escenario temido y evitado por aquellxs que, tomando a Marshall, no gozan de la posibilidad de habitar sus afectos sin esa conciencia que se activa como una señal de “precaución” en el cuerpo de quienes, por ser mujeres, lesbianas, maricas, gays, no-binaries, no gozamos de la invisibilidad de los privilegios atribuidos al “ciudadano modelo” (hombre, heterosexual, blanco, cis...); esta conciencia se traduce claramente en preguntas sobre qué pasa si expongo mi orientación sexual, qué puede pasarme si ejerzo mi derecho a la identidad sexual.

Este despliegue de cuidado de formas se presenta en una escena aportada por un docente en el marco de un encuentro sincrónico

donde nos proponíamos reflexionar sobre el cuidar “las formas” y sobre el cuerpo de lxs docentes, a través del siguiente relato: *En una obra elaborada por alumnxs de secundaria que relata la historia de amor entre dos princesas y se incluye una protagonista trans, se exige que, para ser habilitada para la exposición ante la comunidad educativa, lleve una advertencia parental en nombre del cuidado que diga “no apta para niñxs”*. ¿Cuáles son las formas que se cuidan con esa advertencia? ¿Puede una identidad ser “no apta” para niñxs? También nos lleva a preguntarnos, cómo las violencias transodiantes, lesbo-odian-tes se naturalizan en nombre del “cuidado”.

La ESI, ¿se enseña o se trabaja?

Esta pregunta remite ante todo a lo que entendemos por “enseñanza” y por “aprendizaje” recuperando el protagonismo como docentes y sobre todo como personas sexuadas, con una historia que se reedita en cada encuentro con otrxs.

Quienes trabajamos en capacitaciones docentes en ESI tenemos la experiencia de vivenciar una verdadera reparación. Lxs docentes concurren a las formaciones anhelando “herramientas conceptuales y pedagógicas para trabajar en ESI” y en el tránsito de esas jornadas se encuentran trabajando su propia sexualidad, sus propios miedos, preconceptos. Reparando esos sucesos que no tuvieron nombre o espacio en otra época que al historizarlos adquieren su verdadero carácter, preguntando por aquello que lxs acompañó durante años y hubieran deseado preguntar quienes se forman en ESI, desde una perspectiva de género y derechos humanos vivencia la experiencia de reflexionar sobre su propia biografía sexuada, sobre el proceso de escisión entre cuerpo y mente, sobre la vulneración de derechos, sobre las formas de habitar los cuerpos y por encima de todo sobre el placer en las aulas.

Como adultxs, no hemos tenido la posibilidad formal de revisar nuestras ideas sobre el género, los derechos y la salud. Capacitarnos en las temáticas de género y sexualidad implica siempre encontrarnos con las consecuencias de un sistema que por larga data ha disociado la mente del cuerpo, la razón de la emoción. Se trata de revisar conceptos que se disfrazan bajo el nombre de “sentido común”, que parecen desprenderse de la observación directa de la realidad y encubren un marco histórico de disciplinamiento en lo que refiere a las definiciones sobre lo que las personas pueden o deben según su rol de género. De ahí que digamos que trabajar con otrxs es trabajarnos y viceversa.

Cuidado en sexualidad y el abordaje de la ESI

Me encuentro una y otra vez en la situación de que se me pida que extraiga de mi misma uno de los aspectos de mi ser y lo presente como si fuera un todo, eclipsando y negando las demás partes que me componen. Pero vivir así es destructivo y fragmentario. Para concentrar mis energías necesito integrar todas las partes de lo que soy, sin ocultar nada, permitiendo que el poder que emana de las distintas fuentes de mi existencia fluya libremente entre mis distintos seres, sin el impedimento de una definición impuesta desde afuera

Audre Lorde, Age, Race, Class,
and Sex: Women Redefining Difference.

En el recorrido que venimos atravesando hemos podido llegar a la afirmación siguiente: no es lo mismo cuando los cambios, dudas, expresiones y manifestaciones sobre la sexualidad tienen por protagonistas a lxs adolescentes o niñxs que cuando quienes protagonizamos esas escenas somos lxs docentes. La orientación de las miradas teóricas y la historización nos sugiere que lo que cambian no sólo son

las preguntas, sino que en función de ellas cambian las posibilidades de habitar el mundo desde puntos de vista diversos.

También pudimos reconocer el entramado institucional que hace imposible pensar de forma escindida lo que enseñamos en la escuela de lo que aprendimos en nuestros grupos familiares, de aquello que los paradigmas científicos-médicos validan como saberes sobre los cuerpos, la salud y los cuidados. Si bien las miradas sobre cada ámbito de lo institucional nos sirven a modo de recorte para tornar abordable un fenómeno tan amplio como la sexualidad, nuestro desafío tiene que ver con afirmarnos desde la integralidad; tanto en nuestra individualidad como el derecho y necesidad de poner a disposición mente, emoción y corporeidad al servicio de nuestros objetivos, como en la mirada sobre cualquiera de las temáticas englobadas en el campo de la ESI. Aquí, nombrando a un campo novedoso dentro de lo educativo (como vimos, no porque no hayamos sido educadxs en sexualidad, sino por su carácter actualizado, explícito y obligatorio), hacemos referencia a otro aspecto que se ha hecho evidente en los intercambios que se suscitaron en los cursos: que la sociedad y el Estado, a través de todas las instituciones, han tenido siempre mucho que decir sobre nuestra sexualidad. Esta afirmación parece contradecir ciertos argumentos de quienes oponen resistencias a la ESI, bajo la premisa de que hay temáticas que son propias de lo privado, sin embargo, basta realizar un recorrido de la historia reciente para desmontarlo.

¿Cómo nos llevamos en nuestras experiencias docentes (¡y no docentes!) con la supuesta ambigüedad que nos sugiere la lectura desde nuestros puntos de vista sobre determinadas corporalidades, expresiones de género, actitudes? ¿Cómo es interpelada nuestra matriz de aprendizaje binaria, más allá de la voluntad y necesidad de complejizarla, por la duda, la falta de certeza, la incomodidad? ¿Cuán proclives estamos a equivocarnos una y mil veces para reconocernos en proceso de aprendizaje constante?

Queremos compartir las reflexiones que hace al respecto val flores:

La acción educativa es una acción corporal que acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos, implica pensar en una disputa tanto por las corporalidades como por las palabras que serán posibles y vivibles en el espacio escolar en un momento histórico específico (...) ¿Cómo se articulan en nuestra práctica producción de saberes y producción de afectos? ¿Qué afectos normalizadores se les pegan a nuestras prácticas pedagógicas? ¿Qué afectos o desafectos producen nuestras preguntas pedagógicas? ¿Qué herramientas afectivas, intelectuales e institucionales necesitamos crear para hacer proliferar los escenarios educativos como territorios de diálogo para dislocar los imaginarios sexuales, las narrativas estereotipadas del placer, las asignaciones de género, los escenarios trágicos, las sensibilidades impolutas, los imperativos morales? ¿Lo que hacemos o dejamos de hacer en los espacios educativos nos hace participar de la privatización del estrés, el malestar, la decepción, incluso del placer, como gestión anímica del presente? ¿Qué lugar tienen los agenciamientos del placer en nuestra práctica? ¿Activamos pedagogías que no terminen por dessexualizar el lenguaje del sexo, como modo apropiado y aceptado de hablar las sexualidades en un contexto conservador y de pánico sexual? (2019, p.50)

Una de las consignas propuestas en los talleres refería a pensar la propia sexualidad en la institución escolar. Sin dudas, pensar la sexualidad no es como revisar cualquier contenido, sino que nos pone en la tarea de sondear aspectos íntimos y fundamentales de nuestra identidad. Nos preguntábamos a propósito de esto ¿qué representaciones tenemos como docentes de la sexualidad? Como punto de partida para posicionarnos frente a los emergentes del aula, como pueden ser las necesidades de unx alumnx trans, o una alumna que

viene a validar con nuestra aprobación la idea de que una mujer puede llevar consigo preservativos y decidir sobre su forma de cuidarse sin ser juzgada. También surgió la pregunta acerca de esa exigencia de presentarnos como personas asexuadas para habitar el aula como docentes. A esto preguntamos ¿qué pasa con nuestro derecho a no escindir partes de nuestra identidad y de poder estar de forma íntegra en cada espacio en el que nos desempeñemos? Parece haber un guion escrito por nadie que todxs sentimos que debemos obedecer, aunque racionalmente no lo compartamos. Encontramos adolescentes que se sienten disfrazados con el uniforme y buscan por cualquier vía una expresión de su identidad; pero también hay muchxs docentes que sienten exactamente lo mismo, pensando mil veces qué ponerse para dar una imagen adecuada a lo esperado, o para responder a una demanda de pares o superiores sobre la estética aceptada. Allí también estuvieron presentes los roles de género, en una tensión entre la superación y cuestionamiento de los estereotipos, y la vigencia de ciertas afirmaciones respecto a lo que una mujer/hombre deben o pueden hacer.

La heterogeneidad de recorridos y trayectorias docentes de quienes participaron del curso el curso “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela” nos permitió reponer una relación entre los rangos etarios, roles y ejes “privilegiados” de trabajo desde la ESI. La valoración de la afectividad parece inundar las experiencias de aula en inicial, mientras que al llegar a la secundaria dicho eje parece ceder su espacio a cuidar el cuerpo y la salud, derechos y diversidad. Esta correlación surge de reflexiones recurrentes en los intercambios que ocurren en las capacitaciones docentes en ESI en las que hemos tenido la oportunidad de participar. Aquí se abre nuestro desafío: ¿Cómo acompañar la especificidad y gradualidad de los contenidos, pensando los ejes como una malla de red, en la cual cada eje deba sostener la misma tensión y protagonismo que el otro con el fin de sostener el aspecto integral de su abordaje? Por ejemplo, ¿cómo abordar las miradas sobre el cuidado en sexualidad(es), en un escenario donde mucha de la información no ha variado en los últimos veinte años?

Ante la misma información, han variado las preguntas, las necesidades, los derechos.

Conclusiones

En lo expuesto se ha reconocido la falencia del paradigma del cuidado desde la prevención y el miedo, así como la necesidad de transversalizar los contenidos más allá de la potestad de la Educación para la Salud y la Biología. Pudimos reconocer que la confianza necesaria para exponer nuestras dudas sobre las prácticas sexuales, la expresión de nuestras identidades, entre otras cosas, no distingue disciplinas: la demanda por la transversalización no implica tener la posibilidad de responder a todo, sino de habilitar la escucha y las redes necesarias para conseguir las respuestas, sin dudar del derecho a recibirlas y de la pertinencia de ofrecerlas.

Se expresa en las experiencias compartidas por parte de lxs docentes una apreciación sutil sobre los efectos que tiene el cambio de paradigma en la enseñanza de la educación sexual hacia un abordaje integral. La inclusión de temáticas relacionadas a la construcción de las identidades, las perspectivas sociales sobre la relación sexo-género, la integración de la mirada afectiva sobre los vínculos, no reemplazan la necesidad adeudada de hablar del cuerpo. No es que el cuerpo desde una perspectiva biológica no haya sido abordado históricamente, aspecto que ya destacamos al referirnos al paradigma biologicista sobre la sexualidad, sino que se nos abre la oportunidad de construir y elegir las mejores palabras para que el cuidado sea un acto de plena humanidad, de construcción de conocimientos, pero también de reconocimiento de significados que trasciendan la relación causa-consecuencia/seguridad-peligro. El desafío es revisar las estrategias para la construcción del conocimiento con el objetivo de abrir posibilidades, explorar sentidos y apostar en ello a la incorporación de prácticas en salud que sean integrales. La ESI es la plataforma

que nos dará ese encuadre, el desafío es navegarla para llegar a horizontes novedosos.

Bibliografía

- Cochero, Gregoria (2020, 29 de marzo). “Que vuelvan los abrazos”, *Revista La Retaguardia*. Disponible en: <http://www.laretaguardia.com.ar/2020/03/que-vuelvan-los-abrazos.html>
- flores, val (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Buenos Aires: Ed. Hekht.
- Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Lorde, Audre (1980). Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference. En: *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press.
- Marshall, Daniel (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 4(4). Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4771/pr.4771.pdf
- Pichon-Rivière, Enrique y Quiroga, Ana (1971). *Psicología de la vida cotidiana*. Ed. Nueva Visión.
- Rockwell, Elsie (1986). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado: *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 10-33.
- Volkind, Guillermo (2020, 1 de mayo). “Cuerpos retenidos y comunicación virtual: enseñar y aprender en aislamiento” *Revista La Marea*. Disponible en: <https://revistalamarea.com.ar/cuerpos-retenidos-y-comunicacion-virtual/>

ESI Y MASCULINIDAD¹

*Luciano Fabbri², Moira Severino, Maite Incháurregui
y Agustina Peláez*

El presente escrito se realizó en base a una conversación que sostuvimos con Luciano Fabbri en torno a la articulación entre el campo de estudios de las masculinidades y la Educación Sexual Integral (en adelante ESI). En este texto Fabbri nos comparte el encuadre que sustenta las propuestas de formación docente que llevó a cabo en los últimos años, conformado por una dimensión contextual, conceptual y pedagógica. Para esta construcción recupera el trabajo realizado en torno a dos experiencias. Por un lado, la propuesta de formación denominada “Ni príncipes ni machitos. Abordaje de las masculinidades desde la ESI” que realizó con docentes de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Río Negro (UNTER)³. Y por otro,

1 Este trabajo fue elaborado a partir de la desgrabación de una conversación que se mantuvo con Luciano Fabbri el día 17 de septiembre de 2021, con el propósito de transcribirla para dar lugar a esta producción. De la misma participaron Agustina Peláez, Moira Severino y Maite Incháurregui, quienes además de participar en el intercambio realizaron la edición del texto.

2 Secretario de Formación y Capacitación para la Igualdad, Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad Prov. de Santa Fe. Doctor en Ciencias Sociales (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UNR). Profesor Seminario Introducción a la Perspectiva de Género (Facultad Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR). Integrante del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género (Cifeg-UNR). Integrante del Instituto Masculinidades y Cambio Social (MasCS).

3 La experiencia “Ni príncipes ni machitos. Abordaje de las masculinidades desde la ESI” se compuso de una serie de talleres presenciales de dos días en doble jornada

el taller “Varones, masculinidades y ESI. Violencias, complicidades y políticas de cuidado” dirigido a docentes de colegios de la UNLP, organizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos a la que pertenecemos. Ambas propuestas tenían un encuadre similar, aunque con diferencias en términos de carga horaria, modalidades y destinataries.

En el primer apartado, Fabbri explica algunas de las discusiones, problemáticas y sensibilidades que caracterizan al contexto actual, signado por una reorganización y transformación de los vínculos y los pactos relacionales de género. En este recorrido se refiere al impulso que el marco legal asociado al género y la sexualidad dio a la ESI, así como los feminismos y movimientos de lucha como “Ni una menos”, sin dejar de reconocer la reacción conservadora que emergió ante el avance de la agenda feminista. En este marco, reflexiona sobre el trabajo con varones al interior de las instituciones educativas y la complejidad que involucra el abordaje de las violencias que, en ocasiones, pendula entre el punitivismo y la victimización. Asimismo, describe las respuestas que construyen algunos varones en este escenario, que oscilan entre el malestar, el enojo y cierto reacomodamiento cosmético. Aquí resalta la importancia de no perder la oportunidad de disputar la interpretación de los malestares y generar herramientas para trabajar con esos varones para que no consoliden sus enojos en posiciones político-ideológicas, contrarias a una agenda de ampliación de derechos.

En el segundo apartado Fabbri desarrolla la dimensión conceptual donde explica la noción de “dispositivo de masculinidad” para referir a la socialización de varones en mandatos específicos orientados a que piensen, crean y sientan que los cuerpos, los tiempos, las energías, las capacidades, las sexualidades de las mujeres y las feminidades, deben estar a su disposición. Desde allí se vislumbra la necesidad de que nuestras intervenciones pedagógicas estén orientadas a reconocer cómo se despliega este dispositivo en nuestras vidas

por las filiales de la provincia de Río Negro.

cotidianas, para generar preguntas que interpelen esa posición y promuevan relaciones de mayor implicación, reciprocidad e igualdad.

En el tercer apartado Fabbri plantea la dimensión pedagógica y propone pensar una Educación Sexual Integral Incómoda. Aquí destaca el riesgo de convertir a la ESI en una transmisión y depósito de valores que reproduzcan una mirada del riesgo, biomédica o punitiva que tienda a restituir un nuevo orden y pierda la potencialidad de interpelación que proponen los feminismos. A su vez, invita a perder la pretensión de armonía para habitar la incomodidad que pueda implicar pensar los vínculos y las relaciones de poder. Esto constituye una apuesta y un desafío pedagógico donde la incomodidad no sea expulsiva, sino que podamos crear espacios de confianza y cuidado que hospeden a niñas y jóvenes, así como las incomodidades que puedan despertarse. Además, conlleva que como adultos nos impliquemos personal e institucionalmente, una invitación a politizar nuestras propias relaciones personales y la forma en que se habitan y construyen los vínculos al interior de las escuelas.

En el último apartado, Fabbri comparte la noción de despatriarcalización y desmasculinización. La primera de ellas orientada a reconocer y desmontar las dinámicas de poder que están fuertemente instaladas en las instituciones y que permean la construcción de las relaciones a su interior. Y la noción de desmasculinización, en diálogo con la de masculinidad como dispositivo de poder, propone revertir la lógica de pretender “disponer-de” en las relaciones e instituciones. En este camino también resulta importante problematizar el androcentrismo que construye a los varones blancos, cisheterosexuales y sin discapacidad como la mirada hegemónica, dominante y universal, así como sus formas de construcción del conocimiento que dejan por fuera otros saberes y experiencias gestados desde los márgenes. Revalorizar esos otros recorridos implica una apuesta cuyo propósito es interpelar el centro que opera como núcleo de concentración del poder, del saber, de la autoridad y de la legitimidad.

Dimensión contextual: masculinidades interpeladas ante los avances feministas

Quizás un poco por vicios de formación como politólogo y militante, cuando me refiero a la dimensión contextual propongo situar las coyunturas en las cuales queremos intervenir con una propuesta pedagógica. Entendiendo que tanto la propuesta que realicemos como las subjetividades con las que vamos a tratar van a estar atravesadas por un contexto particular. De esto se desprende el planteamiento de la propuesta, cómo la organizamos, cuáles serán las posibles discusiones, las sensibilidades, las problemáticas que van a estar habitando los espacios en los cuales se despliega la misma.

Parte de ello tiene que ver con pensar que estamos en un contexto de fuerte reorganización de los pactos relacionales de género. Si bien los feminismos en su larga historia han sacudido o interpelado las formas en las que nos vinculamos y nos relacionamos, desde el año 2015 a esta parte se han producido importantes transformaciones, en especial a partir del primer “Ni Una Menos”⁴ y luego con todos los debates en relación con la interrupción voluntaria del embarazo. Además, las fuertes movilizaciones y discusiones públicas que tuvieron lugar con los fenómenos de viralización de las denuncias y escraches de las violencias sexistas y los consecuentes impactos en las comunidades educativas, en las escuelas medias, en los centros de estudiantes. Es importante atender que, de algún modo, ese contexto refiere a las sensibilidades con las que vamos a dialogar y a las problemáticas que nos encontramos en todos los espacios sociales, más aún en las instituciones educativas. Las formas en las que hemos comprendido, hablado y denunciado las violencias sexistas han cambiado bastante en estos últimos años y muchas de las prácticas que estaban naturalizadas o normalizadas en las relaciones sexo-afecti-

4 En 2015 bajo la consigna “Ni una menos” un grupo de periodistas, activistas y artistas convocaron a una movilización que permitió instalar en la agenda pública y política la lucha contra la violencia machista y los femicidios en la Argentina.

vas, hoy son puestas en cuestión y enunciadas como modalidades de violencia. Eso tuvo un fuerte impacto en los vínculos entre los pibes y las pibas dentro de nuestras instituciones, *hackeando* en algunos casos los recursos que las mismas instituciones habían generado (o no) para abordar, acompañar, intervenir sobre esas situaciones.

Por otro lado, esto se da en un clima o contexto de coexistencia conflictiva entre el avance de la agenda de géneros y sexualidades y una respuesta conservadora, una reacción que busca mantener el *status quo* patriarcal y que, al mismo tiempo, relativiza o niega la agenda que los feminismos y los activismos LGTBIQ+ vienen proponiéndonos. En ese sentido, es importante situar esa variable de la coyuntura en la que intervenimos porque es común escuchar en las instituciones, entre les docentes, incluso muchas veces entre adolescentes y jóvenes, la idea de que esta descripción del sistema patriarcal en el que vivimos es anticuada, como que esto ya pasó. En realidad, estamos en un contexto de cambio y transformación de los vínculos.

Muchas veces se escucha que hay algo que está “evolucionando” en las relaciones entre los géneros, hacia una mayor igualdad, como si fuese un recorrido lineal, sin visibilizar los riesgos ante los que nos encontramos, justamente porque hay una reacción conservadora que rechaza la ampliación de derechos en materia de géneros y sexualidades. Y eso se expresa después de manera más concreta en la coexistencia de una demanda por una mayor implementación de la ESI en las escuelas de manera transversal, sistemática, integral, y también en la necesidad de recuperar las agendas más contemporáneas de los activismos que no necesariamente son parte del marco normativo ni de los lineamientos curriculares de la ley. Me refiero a la ley de matrimonio igualitario, la de identidad de género, cupo laboral travesti-trans, agendas que quizás no estaban previstas en los inicios del desarrollo de estos contenidos y lineamientos curriculares. Y al mismo tiempo un fuerte boicot a la implementación de la ESI que tiene que ver con expresiones conservadoras a las que referíamos antes, que atentan

contra los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes, de algún modo ejemplificadas en el movimiento “Con mis hijos no te metas”⁵.

Las variables mencionadas hacen referencia al contexto en el cual nos proponemos intervenir con las propuestas de formación. Pero, además, cuando hablamos de masculinidades en particular, es importante considerar otros factores. Uno tiene que ver con algunas tensiones en torno a cómo interpelamos o desde dónde les hablamos a los varones que queremos que revisen y transformen sus formas de vivir la masculinidad, y ahí muchas de las respuestas tienen el riesgo de caer en una deriva más punitiva donde la institución interviene desde la sanción para restablecer un supuesto orden. En tiempos donde ya no se callan ni se naturalizan las situaciones de violencia, y las formas de enunciar y denunciar son múltiples -desde el pedido de sanción o incluso cierta idea y retórica de que el miedo cambie de bando, entre muchas otras- sería importante pensar cómo apuntar a la reparación de esas violencias y a las heridas y daños que generan, para prevenir efectos de repliegue y temor. La otra cara de esto tiene que ver más con la victimización de los agresores. A veces son las mismas instituciones las que pendulan entre la sanción -exponiendo a quienes son denunciados o señalados como agresores- y la victimización -desresponsabilizando e infantilizándolos “porque son chicos y no saben lo que hacen”-, sin generar los mecanismos para acompañar a que asuman la responsabilidad sobre los daños que pudieron haber generado y buscar las estrategias para repararlos, fundamentalmente no reincidiendo en esas prácticas.

Muchas de las respuestas que pendulan entre el punitivismo y la victimización tienen como trasfondo una mirada adultocéntrica; sigue siendo la propia institución adulta la que determina cuáles deberían ser las respuestas o las estrategias para trabajar con los pibes,

5 El movimiento “Con mis hijos no te metas” nació en Perú en 2016 y reúne a sectores políticos y religiosos conservadores que rechazan lo que denominan “ideología de género”. En el marco de esta campaña, en nuestro país sectores conservadores pertenecientes a la iglesia católica y evangélica se oponen a la enseñanza de la ESI en las escuelas.

en el caso de que las piensen. Y creo que esto deja en muchos casos a los propios pibes ante dos respuestas muy clásicas: una tiene que ver con el malestar, con el enojo, una reacción más defensiva/ofensiva hacia la interpelación de sus compañeras y compañeros, esta sensación que se transmite en enunciados como “bueno ya no se puede hacer nada, no se puede decir nada, no nos podemos vincular sexo-afectivamente, no podemos hacer un chiste...”. Se produce un repliegue desde el enojo, en simultáneo que se inicia una búsqueda de disciplinamiento hacia aquellas que levantan la voz para denunciar estas prácticas. Ese es un fenómeno que tenemos que tener en cuenta porque en muchos casos esa desorientación, ese enojo, ese malestar, no está necesariamente politizado, ideologizado u organizado, pero puede estarlo. Y cuando deviene en organización lo hace claramente con un sentido reaccionario. Hoy muchos de los pibes que siguen a los referentes de las nuevas derechas mal llamadas “libertarias”, tanto a nivel local como a nivel global, son quienes ubican a los feminismos y activismos de las diversidades y disidencias como sus principales enemigos públicos⁶. Entonces, es necesario atender a que estos pibes también pueden ser parte de las sensibilidades y subjetividades que habitan nuestras escuelas, y es importante trabajar con ellos. Cuando decimos con extremo optimismo que son contemporáneos a la “revolución de las hijas” y son los hijos de la ESI, dejamos de caracterizar que también este malestar, este enojo, habita a las juventudes y adolescencias hoy⁷. Tenemos que trabajar para disputar la interpretación de esos malestares entendiendo que no son responsabilidad de sus compañeras feministas que denuncian las injusticias y las violencias,

6 La escena política contemporánea en Occidente está marcada por la emergencia de actores políticos auto-denominados “libertarios”, que combinan las históricas posturas anti-estado del ideario libertario anarquista, con las posiciones nacionalistas, xenóforas, misóginas y odiantes de las disidencias sexo-genéricas.

7 La expresión la “revolución de las hijas” es una autoría de Luciana Peker, periodista especializada en género, para definir lo que ocurría en las calles en el marco del discurso que dio en el Congreso Nacional en la audiencia por la legalización del aborto en el año 2018. Esta expresión se convirtió en una bandera del movimiento feminista y también fue el título de su libro *La revolución de las hijas* editado por Paidós en el año 2019.

sino que en muchos casos derivan de la frustración que tienen los varones ante la puesta en cuestión de los discursos y mandatos que tradicionalmente prescriben cómo tienen que ser. Considero que no podemos perder la oportunidad de generar herramientas para trabajar con esos pibes para que no consoliden esos enojos o malestares en posiciones político-ideológicas contrarias a una agenda de ampliación de derechos.

Creo que otra alternativa que muchas veces sigue siendo una encerrona para los pibes que no se ubican en la posición más reaccionaria es la del reacomodarse rápidamente desde discursos y prácticas que cambian de manera muy superficial. Algunos de los aspectos que sus compañeras vienen cuestionando y que de algún modo los deja en esta posición que hoy es enunciada y parodiada como la de “falsos aliados”. Muchas veces no hay un involucramiento genuino, sostenido, incómodo, que implique una revisión personal de las prácticas, sino cierta lectura de que hay formas de vivenciar la masculinidad que hoy están siendo fuertemente cuestionadas, incluso también para los varones adultos. Se presenta la idea de que hay que reacomodarse a la coyuntura, al clima de época, pero se realiza de forma más cosmética, produciéndose cierta subestimación de lo que sus compañeras están demandando. Ese varón que rápidamente se posiciona como pro-feminista, usa el pañuelo verde y el lenguaje inclusivo, pero no modifica sus prácticas personales y sexoafectivas es calificado como “falso aliado”. Ni siquiera como “falso aliado”, se dice directamente “aliado”, lo cual para mí es un problema. Porque si bien no es un concepto que me resulte muy afín, ni lo uso para mí mismo ni lo suelo usar para describir el involucramiento de los varones en esta agenda, sí creo que para los pibes que empiezan a sensibilizarse con esta problemática y a intentar ensayar algunas formas de acercarse a “apoyar” la lucha de sus compañeras, deviene en un concepto relevante porque uno de sus mayores temores es ser considerado aliado, en este sentido peyorativo que estamos analizando. Ser considerado aliado por otros varones que van a usarlo como una

forma de decirles que son “pollerudos”, que son “traidores al género”, que utilizan estos recursos porque “la quieren poner”, etcétera. Pero en simultáneo, muchas de sus compañeras van a decir lo mismo de ellos. No sólo reciben el concepto de aliado como insulto por parte de algunos varones, sino también por compañeras feministas que consideran que su aproximación no es genuina a esa agenda de lucha. Y a ese pibe que en general nadie le está demandando que rompa el pacto patriarcal, (porque lo cierto es que podría mantenerlo sin grandes costos) dice “bueno, para qué voy a sacar el pie del plato si voy a pagar costos por todos lados”. Y esto me pasó concretamente trabajando en un taller con pibes de cuarto año de un secundario, donde yo intervengo planteando la problematización de la presión grupal de los propios varones para no correrse de ese guion de, por ejemplo, mandar pruebas al grupo de WhatsApp de la piba con la que estuvo, y el pibe me dice “pero ¿sabés qué pasa? hoy hay otras presiones” y le digo “¿como cuáles?”, “como no quedar como un aliado” me dice... Para él “aliado” era quedar en un lugar no sólo incómodo sino estabilizado, en un lugar donde iba a pagar costos por todos lados, iba a ser mal visto. Cuando un pibe no tiene los recursos para poder salir colectivamente de esos lugares, probablemente opte por quedarse en silencio donde está, no perder su grupo de pertenencia de varones y no quedar a la vez como alguien que la está careteando para las pibas.

En este sentido podemos pensar el trabajo con varones como una reparación hacia las compañeras mujeres, registrar el daño que generamos y empezar a trabajar en repararlo. Pero también es importante pensar este trabajo en términos de una reparación de las propias heridas porque, en general, para poder devenir en sujetos violentos, antes fuimos violentados. Y si no podemos hacer esa reconstrucción, muy difícilmente podamos llegar al punto de reparar las prácticas que ejercemos sobre las demás. Es doloroso e incómodo pero a la vez alivia, porque permite reconocer las propias heridas, mucho más aquellas que son muy tempranas en nuestros recorridos vitales y que hemos llevado a algún lugar de nuestro inconsciente. Es una fuente

de alivio si tenemos el contexto colectivo que nos acompaña a atravesar ese dolor. Muchas veces me pregunto cómo construimos refugios para hospedar la incomodidad, para no sentir que implica un paso a la intemperie, a la soledad. En eso las compañeras feministas vienen trabajando hace mucho y por eso han podido avanzar un montón, porque generaron los espacios colectivos de contención para animarse a enfrentar a las violencias que padecieron, pudiendo visualizar que había un horizonte de salida que era colectivo. Yo creo que, en buena medida, las resistencias que tenemos los varones para encarar este desafío de frente es que todavía no generamos espacios de sociabilidad superadores. Imaginemos que en un grupo de WhatsApp de varones digo algo que cuestiona sus prácticas sexistas y violentas, ¿a dónde voy?, asumiendo que los espacios de mujeres son de mujeres, y nos están diciendo claramente que no son para que nosotros, varones, estemos ahí. ¿Hay espacios de varones que trabajen esta agenda?, ¿dónde?, ¿cómo son?, ¿se sostienen?, ¿perduran en el tiempo?, ¿te alojan desde la sensibilidad, desde la vulnerabilidad?

Me parece que estas son parte de las sensibilidades y desafíos que tenemos hoy en las instituciones y creo que es importante caracterizarlas para saber con quiénes vamos a estar hablando, cuáles son las situaciones que los atraviesan. Por supuesto que esta es una caracterización muy general que después tiene que ser situada en términos mucho más concretos y específicos en función de otras variables, como si el contexto de la institución es urbano o rural, con la pertenencia de clase de los pibes y pibas, con particularidades culturales, étnico-raciales y demás.

Dimensión conceptual: la masculinidad como dispositivo de poder

A partir del trabajo activista y académico empezamos a intentar esbozar algunas formas de conceptualizar esta problemática de la

masculinidad y las masculinidades entendiendo que mucho de los esfuerzos que se venían haciendo por parte de intelectuales o militantes en torno a estos temas estaban orientados a visibilizar que las masculinidades también son heterogéneas y están de algún modo atravesadas por todas las intersecciones, esto es: orientación sexual, pertenencia de clase, étnico-racial, discapacidad, generación, etc. Algunos consideramos que el esfuerzo realizado por destacar el carácter plural de la masculinidad había dejado sin problematizar, teorizar, politizar y cuestionar su dimensión singular, en tanto norma de género, mandato, dispositivo de poder. Creo que de algún modo esta distinción podría asimilarse a la discusión entre géneros en plural, en tanto identidades, subjetividades, corporalidades múltiples, diversas y heterogéneas; y género en singular como un mandato, norma, dispositivo. En este sentido, podemos hacer una precisión conceptual que en principio propone pensar, por un lado, a la masculinidad en singular como norma, mandato, dispositivo de poder que está orientado fundamentalmente a la socialización de las personas que nacemos con pene y testículos para devenir varones. Plantearlo en un devenir es entender que “varón” no es una categoría biológica ni natural, sino que es una construcción social, histórica, política que es resultado de un proceso de socialización de género. Lo que planteo es que la socialización de género en los mandatos de masculinidad supone ciertos procesos específicos orientados a que los varones pensemos, creamos, sintamos que los cuerpos, los tiempos, las energías, las capacidades, las sexualidades de las mujeres, de las feminidades, deberían estar a nuestra disposición. Nos socializan para pretender o para esperar que las mujeres estén a nuestra disposición y eso se va a expresar de manera muy diversa; algunas muy explícitas, crueles y letales como el femicidio, pero también la violación o el abuso sexual. Esto es pretender disponer de la mujer, de su cuerpo, de su sexualidad incluso al punto de disponer de su vida. Pero también se va a desplegar en modalidades mucho más sutiles, imperceptibles, cotidianas en las que fuimos socializados un montón de personas sin

necesariamente caer en el extremo de la violación o del femicidio. Creo que esta idea del dispositivo nos permite también pensar en las violencias como un continuum, que va desde modalidades sutiles y cotidianas a modalidades muy crueles -que no dejan de ser cotidianas lamentablemente- pero que son más claramente reconocibles como violencias machistas extremas.

Pienso que en algún punto parte de nuestra intervención pedagógica tiene que estar orientada a reconocer cómo se despliega este dispositivo en nuestras vidas cotidianas. Esto es, cómo podemos generar preguntas que nos permitan reconocer en qué medida estamos pretendiendo disponer de nuestras compañeras, de sus tiempos, de sus cuerpos, sus energías, sus capacidades, etcétera. Traigo como ejemplo el relato de ciertas secuencias de una relación sexual consentida, heterosexual, donde no hay un “no” que amerite pensarlo en términos de abuso/violación, pero tampoco hay el registro de un “sí” que permita pensar que eso es una relación sexual deseada donde el placer sexual también sea distribuido con una mínima reciprocidad. Hay ejemplos de relatos muy fuertes de compañeras donde plantean que ellas no habían dicho que no, que no era una relación sexual que no quisieran, que les gustaban esos pibes, que habían accedido a irse a la casa con ellos, pero que a lo largo de la relación empezaban a identificar que no querían seguir avanzando, que no le estaban pudiendo decir que no, pero que ellos no registraban nada de todo esto que a ellas le estaba sucediendo. No registraban que no los besaban con la misma intensidad, no registraban que no eran ellas la que se desvestían ni los desvestían a ellos, no registraban básicamente nada, más que su propia voluntad de avanzar en esa relación sexual. Habría que ver hasta dónde se puede hablar de “relación”, algo que no termina de involucrar a la otra persona que está ahí presente. A veces lo traigo desde el relato de los varones, que cuentan todo lo que “le” hicieron a esa piba con la que estuvieron el fin de semana anterior y su desempeño, su performance sexual, y las veces que acabaron, y no sé qué, y vos le decís “¿y ella cómo la pasó?”, “¿cómo ‘cómo la pasó’?”,

“claro, vos me contaste todo cómo lo pasaste vos y ahora te pregunto cómo la pasó ella”, “no, ni idea...”. El no registro de la posibilidad de pensar el placer sexual desde la reciprocidad me parece que tiene que ver un poco con esto, con pretender disponer del cuerpo y la sexualidad de esa eventual compañera para la propia satisfacción, para el propio relato que después voy a compartirle a otros varones y así ratificar mi propia masculinidad viril y heterosexual, pero no hay una pregunta por la distribución de ese placer.

Así como también podemos plantear ejemplos que nos permiten pensar la división sexual del trabajo en el marco de lo doméstico, en el marco de los espacios laborales: me tomo un café con leche, voy y dejo la taza sucia en la bacha y más tarde me quiero tomar otro, pero espero encontrar la taza limpia, no voy con la idea de encontrarla sucia otra vez. Si yo no dispuse de mi tiempo para que la taza estuviera limpia, si no la lavé, ¿por qué voy a pretender encontrarla limpia? Bueno porque estoy pensando que alguien va a venir atrás mío a lavarla porque su tiempo es menos relevante que el mío, que yo puedo hacer algo más deseable o más importante con mi tiempo que lavar una taza, pero voy a estar esperando que otra lo haga por mí. Eso también es una forma de pretender disponer de las demás de una manera mucho más sutil, probablemente más inofensiva, pero que reproducida de manera sistemática y cotidiana a lo largo del tiempo genera como efecto la reproducción de relaciones desiguales entre los géneros. Creo que la pregunta por la forma en que se despliega este dispositivo, como disponer del espacio en el marco de la escuela, disponer del patio del recreo, disponer de los tiempos y de la atención de los docentes, me parece que hay muchas formas en las que se puede desplegar. También en las relaciones laborales entre el cuerpo docente muchas veces a los varones se les exige menos que a sus compañeras. Por ejemplo, a la hora de distribuir el trabajo grupal en el marco de una cátedra, los varones nos desentendemos de todas aquellas tareas que tengan que ver con la gestión más administrativa, comunicacional, afectiva, emocional. Delegamos, en el ejercicio de

esos micromachismos utilitarios, todos aquellos aspectos de nuestro trabajo que no nos resultan gratificantes o que no nos van a generar ningún tipo de reconocimiento o retribución. Y me parece que esos son algunos de los aspectos desde donde podemos pensar cómo esta conceptualización de la masculinidad como dispositivo de poder, asociada a disponer de todas estas dimensiones de la vida humana de les otros, es una política extractivista.

Es importante a su vez visibilizar y problematizar que no todas las masculinidades son el producto deseado de este dispositivo, que esta norma falla también. Que la norma va a ser citada en nuestras formas de asumir el género masculino, pero también va a ser desplazada, profanada, cuestionada, desaprendida. Es decir, que las masculinidades en tanto identidades, en tanto subjetividades, van a ser múltiples y no van a ser el mero resultado de lo que este dispositivo pretende. Si concebimos que las masculinidades son simplemente el fiel reflejo de este dispositivo, es muy difícil pensar que hay formas de desplazarse. Y, además, podemos caer en el riesgo de negarle la masculinidad a aquellas personas que no son varones cisgénero y heterosexuales, porque este dispositivo no reconoce a esas identidades como masculinas. Quienes problematizamos este dispositivo sí tenemos que reconocerlas y visibilizarlas: hay masculinidades trans, hay masculinidades no-binarias, hay masculinidades lésbicas. Hay masculinidades que aun siendo de varones cisgénero y heterosexuales, por su pertenencia de clase, étnico racial, con discapacidad no van a alcanzar a desplegar estos privilegios y estas condiciones de jerarquía que estábamos describiendo. Hablar de los privilegios de género requiere una contextualización, no va a ser lo mismo si estamos trabajando el tema en espacios con pibes privados de su libertad, que si lo hacemos en escuelas a las que asisten chicos de clases medias o de elite. Y algo que me parece importante también cuando trabajamos con varones, es contemplar que, si estos dispositivos son mandatos y son norma, somos sujetos sujetos al género. No se trata simplemente de un privilegio al que yo puedo renunciar. Es decir, no caer en esos discursos

sos más consignistas donde pareciera que somos sujetos soberanos, plenamente conscientes de cada una de nuestras prácticas y que con identificarlas, a partir de una interpelación, podemos transformarlas. Hablar de que estamos sujetos al género, a una norma, es entender que eso fue parte de nuestra constitución subjetiva e identitaria, de nuestros afectos y emociones, y que cuestionarlo y transformarlo es un proceso complejo, costoso, doloroso. De algún modo si simplificamos dicho proceso y caemos en la idea de que es simplemente un imperativo moral, probablemente estemos generando más resistencias de las que podemos alojar en esos espacios, además de mucha frustración. Frustración en las pibas que están esperando esos cambios porque lo necesitan para vivir libres de violencia, básicamente; pero también en los pibes que terminan reacomodándose, como decíamos antes, incorporando algunos discursos y prácticas para restablecer rápidamente la imagen que tienen de sí (de ellos mismos y las personas con las que se vinculan), sin apostar a un trabajo más continuo y sistemático que es más complejo, porque en muchos casos implica dejar de ser quienes somos, nada más y nada menos, y eso no pasa simplemente por una renuncia consciente, como si dijera “dejo este privilegio acá”. Me parece que eso también es parte de la complejidad, en términos de la conceptualización que hacemos del género y de los varones como sujetos de género. También el contexto en el cual vamos a intervenir, porque hace a las sensibilidades que habitan los espacios en los que trabajamos, y creo que también estas complejidades requieren pensar desde dónde vamos a encarar la dimensión pedagógica y metodológica de nuestro laburo.

Volviendo a la distinción entre masculinidad en singular y masculinidades en plural, creo que la ESI debe ayudar a erosionar la legitimidad de la masculinidad en tanto dispositivo de poder, al tiempo que habilita y promueve la construcción de masculinidades no sexistas, más libres, diversas, justas y saludables.

Dimensión pedagógica: una Educación Sexual Incómoda

Trabajar desde la ESI implica necesariamente interpelar, problematizar y en lo posible abandonar los esquemas de la educación bancaria. Es básicamente incompatible trabajar sobre la dimensión de la experiencia, de la vivencia y de lo emocional -que son constitutivas del género- únicamente desde la exposición del marco conceptual y normativo y lo que muchas veces se plantea como una “educación en valores”. Valores que son básicamente los de quien educa, que no recoge, no pregunta, no trabaja, no interpela, los de las personas que son -o deberían ser- parte de ese proceso colectivo de problematización. Además, lo bancario roza una postura colonial, es “mi” posición la que es válida y son estos los valores en los cuales quiero educar. Muchas veces la ESI tiene ese riesgo cuando es incorporada de una forma más superficial y queda atada a su dimensión más preventiva, biomédica, donde la sexualidad es entendida como un riesgo, lo cual ha sido retroalimentado en la actualidad por esta mirada más punitiva. Es como una ESI para restablecer el orden de eso que antes parecía que no pasaba pero que en realidad no lo estábamos viendo, que viene a tapar de algún modo el síntoma de la interpelación que provocan los feminismos.

Propongo pensar en una ESI donde lo integral sea lo incómodo, yo digo una Educación Sexual Incómoda, que esta “I” tenga un poco que ver con abandonar toda pretensión de armonía; que un espacio destinado a problematizar las relaciones de género nos permita comprender que son relaciones de poder y que no vamos a poder cuestionarlas ni transformarlas si no atravesamos la incomodidad. Y que, al mismo tiempo, no haga de la incomodidad un fin en sí mismo sino un medio para permitir politizar lo personal e identificar cómo esas relaciones de poder se plasman en mi vida cotidiana, en mis relaciones sexoafectivas, amistades, familia, espacio de trabajo, de militancia. Esto es de una gran complejidad y desafío pedagógico: cómo hacer que la incomodidad no sea expulsiva, sino que podamos crear

contextos colectivos de confianza, de contención, para hospedar la incomodidad, para poder hacerle lugar y no sentir que las resistencias que esa incomodidad genera expulsan a las personas del espacio.

Se presenta un gran desafío que tiene que ver con cómo laburamos desde lo lúdico, desde lo vivencial, desde la contención emocional, para no hablar por encima ni por fuera del problema, sino tratar de generar un contexto de problematización sin juicio. Esto resulta vital para que podamos sostener esos espacios y que no sean actividades extraordinarias que se hacen de vez en cuando, porque cuando esa incomodidad no es cuidada genera efectos contraproducentes que resquebrajan aún más las relaciones y los vínculos.

Esa incomodidad no puede ser sólo algo que les proponamos a los pibes y las pibas en las escuelas, también nos tiene que habitar a los adultos y adultas que queremos trabajar sobre ESI. Tenemos que politizar nuestras propias relaciones personales y por eso muchas veces encontramos resistencias y preferimos no trabajar o hacerlo desde una perspectiva bancaria, porque es mucho más desimplicada en términos subjetivos. Además, esa incomodidad tiene que ser institucional: revisar las formas en las que habitamos nuestras instituciones y en que se despliega ese dispositivo de masculinidad, es decir, no sólo en las prácticas interpersonales de los pibes y las pibas que son las que generalmente estallan como problemas.

Por último, hay un trabajo para hacer con los varones, que tiene que ver con generar los recursos para interpelar cierta racionalidad abstracta que muchas veces redundante en una impostura: “reflexionamos sobre el patriarcado, la deconstrucción, las violencias” como algo que está por fuera de nosotros, que describimos y analizamos pero que no lo hacemos asumiendo la parcialidad, los intereses y las responsabilidades que tenemos en el marco de ese problema. Creo que para poder ir hacia esa dimensión tenemos que apostar a partir de la propia experiencia, de las propias vivencias, que las preguntas y las dinámicas que utilicemos nos impliquen en el espacio de reflexión. Para que de algún modo el género sea una pregunta incómoda pero

además siempre sea una pregunta por uno mismo, propia, colectiva, comunitaria, relacional, que no pierda ese lugar de asunción de la propia implicación con el problema que estamos queriendo trabajar, que no aparezca como un contenido más sino como una invitación a repensarnos.

PASARLE LA LENGUA A LA ESI: ¿LEGADOS SEXUALES, LEGADOS DE ESCRITURA?

*val flores*¹

Pasarles la lengua a nuestras preguntas aberrantes para erizar la piel educativa. Lamer las entrelíneas del currículum para ablandar lo borrado. Chupar la letra de la ley para chorrear otras gramáticas afectivas. Arrastrar nuestra saliva de educadorxs por los intersticios de lo que resta por pensar. Rozar nuestras huellas escolares para que chispeen los destellos del placer y del daño. Frotar nuestras pelvis pedagógicas contra las durezas de la normalización cotidiana. Tocar suavemente los bordes de la especulación erótica para insuflar nuestras prácticas educativas del palpito epifánico que tuerce los hábitos.

I.

¿qué les pasa a nuestras palabras cuando el sexo se hace presente en el aula? ¿qué les hace el sexo a nuestras palabras docentes? ¿cuánto del conocer en el espacio escolar supone el ignorar nuestro espacio corporal? ¿cómo (no) se escriben sexo, coger, identidad, deseo, afecto, placer, éxtasis, en nues-

1 Escritora y activista de la disidencia sexual lesbiana feminista masculina prosexo. Profesora en Educación Primaria. Como una maestra apasionada por la teoría sin filiación académica, una trabajadora de la palabra seducida por la opacidad barroca, y una feminista que hurga en los desechos de los discursos demasiado seguros de sí mismos, se dedica a la escritura ensayística/poética y a la realización de talleres y performances como modos de intervención estético-política-pedagógica.

tras prácticas educativas con niñxs? ¿qué sintaxis sensorial administra los cuerpos en el aula? ¿qué le hace la ESI a nuestras escrituras pedagógicas? ¿qué legados de placer transmitimos a nuestrxs estudiantes en las escrituras escolares? ¿cómo no volverse cómplices de legados de disciplinamiento sexual con nuestras escrituras docentes? ¿se puede seguir escribiendo bajo las lógicas de la transparencia, la claridad y la no contradicción si queremos desaprender las normas sexuales y de género? ¿qué lugar reservamos para la opacidad, la inestabilidad y la fluidez en nuestras performances escriturales educativas? ¿puede ser la práctica de escritura escolar una performance sexual y de género al producir cercanías y distancias con y entre los cuerpos? ¿qué corpus de escrituras se vuelven ilegibles en el espacio escolar, así como ciertos cuerpos se vuelven ininteligibles? ¿cuándo nuestras escrituras adquieren la fisonomía institucional de la normalización? ¿podemos preguntarnos por la deseabilidad de la escritura en la escuela? ¿hay deseo de qué escrituras en las escuelas? ¿hay (no)deseos sexuales en nuestras escrituras áulicas? ¿se puede ensanchar nuestra imaginación sexual si no interferimos los modos binarios de escritura escolar? ¿qué gestos mínimos rompen los pactos cis-heterosexualizantes de escritura? ¿nuestras escrituras como docentes (no) colaboran con la industria escolar del (no)sexo? ¿molestan las escrituras atentas al movimiento y a las preguntas y no a una definición, tanto como incomodan las identidades sexo-genéricas que se vuelven intraducibles ante el imperativo taxonómico escolar?

Hacer escrituras

Escribo pasando la/mi lengua por la ESI como un vagabundeo sensible y sexy por las zonas inexploradas de un hacer pedagógico que ensaya un modo especulativo, desde lo inesperado y lo imprevisto, incitado por numerosos espacios experimentales de intensa implicación afectiva y corporal en los que intentamos des-pensar nuestras prácticas educativas y la enseñanza de las sexualidades. Esos filamentos errantes y ardientes compusieron los talleres presenciales que tuve la oportunidad de coordinar a partir de la invitación de la Dirección de Inclusión Educativa², junto a una multiplicidad de otras experiencias formativas que buscaban desorganizar las fórmulas y protocolos tanto escriturales como sexuales de las instituciones educativas³.

Sigo el rastro que dejó el libro *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*⁴, que entreabre una fisura en los modos de leer rectos y transparentes, y que nos fuerza a releer en el doblez híbrido de su nombre -ficción y fricción- ese paréntesis como suspensión de las exigencias de normalidad de la escritura y la lectura. Y ensayo a tientas -y tentando- una ficción pedagógica como imaginaria corporal de las prácticas de ESI que hacen de la pregunta una artesanía erótica para encender la alquimia pirotécnica de un pensar entre lenguas y prácticas.

Las preguntas como modo de (des)conocimiento pueden ser un interruptor de la normalidad de los discursos al abordar el límite del

2 Taller “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos”, en el año 2017, para docentes de enseñanza primaria e inicial, y el taller “No hay cuerpo sin escritura”. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI”, en el año 2018, para docentes de las escuelas medias.

3 En el ensayo “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer” (2018) trazo algunas de las operaciones políticas y poéticas que compusieron esos talleres. Publicado en A.A.V.V. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Bocavulvaria Ediciones.

4 Ese libro reúne las escrituras de lxs docentes elaboradas en el Taller “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos”, y fue editado por EDULP (La Plata, 2017).

pensamiento –dónde se detiene lo que no puede soportar conocer, lo que debe cancelar para pensar como lo hace–. Cuando se proponen preguntas poco habituales, cuando se hace un uso impropio de las palabras, se producen colisiones de (sin)sentidos y percepciones que sorprenden, fascinan, distorsionan y rompen la rutina del pensar y nos arrojan a trasponer los umbrales de la imaginación teórica y erótica, allí donde lo educativo se roza con la permeabilidad conceptual, la vulnerabilidad deliberada, las combinaciones inesperadas y los procesos de improvisación.

Las relaciones entre ESI y prácticas de escritura me siguen provocando preguntas que no persiguen una respuesta como comprobación, sino que operan como procedimiento osmótico para infiltrar el magma del hacer y pensar los cuerpos, géneros, sexualidades y deseos en el espacio escolar, intentando deshacer la inhibición de movimiento de las palabras, producida por los requisitos de los formatos ortodoxos de la documentación escolar. Pasarle la lengua a la ESI es interrogarnos por la escritura como una política sexual que participa del aparato discursivo y material que organiza nuestras ficciones somáticas y economías afectivas, ensalivando una pregunta que no se articula de forma universal ni definitiva, sino de forma situada y contingente.

Si toda tecnología de género es a su vez una tecnología de escritura, la normalización escritural tiene efectos somáticos al reactualizar la matriz binaria que atraviesa el pensamiento pedagógico. Por eso, entre-abrir una alteración de la escritura en sus modos de organizar los cuerpos y los afectos implica producir infracciones en las escrituras educativas como modo de (des)organización sexual.

En una desconexión de los usos instrumentales y reglamentarios del lenguaje, desaprender las formas cis-heterosexualizadas de pensar, mirar, sentir e interrogar está lejos de la tarea de enseñar un inventario de identidades fijas y estables. Porque las palabras (nos) hacen cosas y operan como catálogos de posibilidades de existencia, entonces la pregunta por el lenguaje es por los modos de vida (im) posibles que dan forma al presente. Como dice Anzaldúa,

Para mí, escribir es un gesto del cuerpo, un gesto de creatividad, un trabajo de adentro hacia afuera. Mi feminismo se basa en realidades corporales, no en abstracciones incorpóreas. El cuerpo material es el centro, y es central. El cuerpo es la base del pensamiento. El cuerpo es texto. Escribir no se trata de estar en tu cabeza; se trata de estar en tu cuerpo. (Anzaldúa, 2021)

Pensar el lenguaje como desgobierno escritural es parte de un afán por investigar una escritura no binaria, sumergiéndonos en las tramas capilares de nuestros textos donde anidan esas formas dicotómicas del pensamiento. Una indagación frágil y vulnerable que busca re-investir la politicidad de las palabras como relaciones que des-organizan nuestros imaginarios y a la vez como prácticas que (des)hacen cuerpos y se asoman a una sensibilidad pedagógica que hace del tambalear una tarea epistemológica.

Hacerse una lengua de la pregunta y pasarle esa lengua a la ESI es una insistencia pertinaz por abrir a pensar ¿en qué lengua(s) (nos) contamos la ESI? Porque no hay neutralidad táctil en una producción escritural, dado que siempre establece modos de (no) hacer contacto desde esa textura narrativa que trama complicidades con formas de hacer, historias materiales, disputas visuales, disyunciones temporales, contextos de producción, economías afectivas. Porque componer gestos de inadecuación al poder es desarticular las pedagogías informales de la escritura que normalizan nuestros cuerpos. Es hacerle espacio y tiempo a escrituras que interrumpen los legados de des-implicación y distanciamiento para hacer existir nuestras prácticas. Escrituras que no hacen temas, sino que se vuelven experiencia viva, curiosa y asombrosa de un afecto pensante como es la ESI.

Poner énfasis en los modos escriturales es justamente desordenar los regímenes de inscripción de los cuerpos, un combate constante con el autoritarismo de los modos de conocer, su política colonial

sentimental y su violencia epistémica, que han forjado nuestra relación con las letras como saber. La burocratización de la escritura, que deviene muchas veces en la burocratización del sexo y de la piel, empobrece el despliegue de una sensibilidad educativa que pueda discutir y alterar el orden de lo sensible, censurando la creatividad e iniciativa de l*s educador*s y estudiantes, e hipotecando la comunicación a la prosa formularia que condena a muerte la inventiva. Cuando la escritura no es considerada como representación o ilustración o reflejo del sentir o pensar, sino como campo de experimentación ficcional y aventura creativa, su modelo de interferencia difractoria puede alterar la geografía de poderes que traman su economía textual institucional.

Extrañar los lenguajes pedagógicos es parte de la tarea política y educativa por experimentar, procurando expandir el lenguaje pedagógico como actividad erótica y disponer espacios textuales para una crítica de los placeres, para explorar la libertad sexual, para liberar las propias fantasías y deseos, para agenciarnos de poder en la intimidad. Cómo me implico en la escritura, entre las palabras, entre variados modos de hacer con otros cuerpos, es una pregunta ética, política y, fundamentalmente, poética. Poética no como poesía, sino como montaje singular del decir en tanto experiencia ficcional del (no) saber propenso al desorden de las convenciones de género y hábitos sexuales, siempre en la encrucijada con la raza, la clase, el capacitismo, la nacionalidad, la edad, entre múltiples vectores de diferenciación.

Hacer escrituras incomodantes es un modo de perforar nuestro *habitus* de la legibilidad escolar que destierra los trances y la contorsión idiomática como figuras de la subversión corporal.

II.

¿cómo no hacer de la escuela un entrenamiento en la atrofia escritural ni en la ignorancia de nuestro propio cuerpo? ¿cómo desautomatizar los hábitos del escribir bajo los mandatos de la evaluación? ¿cómo se erosiona la pensabilidad cuando se pacifica el conflicto que significa todo proceso de (des)conocer? ¿cómo (no) participan nuestras escrituras escolares de las lógicas de pasteurización de las identidades bajo la mirada profiláctica de discursos asfixiantes del respeto y la tolerancia? ¿cómo respiran nuestras palabras excitadas en los textos escolares? ¿cómo interrumpir las ficciones soporíferas del lenguaje sexual que espolea la trilogía antisexo con las retóricas de la violencia, la prevención y el peligro? ¿cómo las escrituras escolares construyen una disposición afectiva hacia lo fácil, ordenado y limpio en las prácticas corporales de pensamiento? como educadores que somos lectorxs, ¿podemos encender los textos como materia sensible que desorganice el consenso de la uniformidad de las hablas? ¿qué tacto practican nuestras escrituras? ¿qué efectos tienen nuestros modos de leer en los complejos y heteróclitos procesos identitarios para que no se reduzcan a la imagen de una lista de compras de opresiones? ¿cómo hacer escrituras y escuchas que pongan en primer plano el placer como forma de conocimiento? ¿cuál es la sensación térmica de las escrituras escolares? ¿cuándo una escritura o una lectura esteriliza las heridas? ¿cómo las escrituras escolares son una tecnología que nos hace docentes (no) sexuados? ¿quiénes son lxs heridxs por nuestras decisiones escriturales? ¿con la sangre de quién se hacen nuestras escrituras escolares? ¿cómo las escrituras escolares son escenarios de desaparición de cuerpos y deseos? ¿habrá sido en la escri-

tura escolar la primera desaparición de Tehuel⁵? ¿cómo las escrituras escolares son un espacio de violencia narrativa-epistemológica? ¿qué figuras de la guerra contra el placer habitan las escrituras escolares? ¿podrán las escrituras escolares articular el pensamiento de un método para corromper el límite y volverlo materia moldeable, antes que ser el pronunciamiento de un contenido? ¿qué (no) *se arriesga en las escrituras escolares? ¿con qué sueños sexuales estamos comprometidxs cuando escribimos?*

Hacer escuchas

Los gestos de lectura instauran imágenes de escritura. Pasarle la lengua a la ESI crea un gesto de lectura para no quedar aplastada bajo los datos homogéneos y secos de los saberes consagrados. La lectura sigue reuniendo a quien dice y a quien escucha en un espacio común para participar de un misterio, para que urda una historia que recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes, traspase nuestras zonas inhóspitas, para mostrarnos un destello o también para provocar un estallido. La lectura funciona como exploración de laboratorios de formas de vida, de invención y de audacia para expandir los límites de nuestra experiencia. Si “contar es escuchar”, nos dice Úrsula K. Le Guin (2018), contar historias multiplicando sus versiones en las que puedan coexistir varias hipótesis componibles entre sí⁶ permite

5 Tehuel de la Torre es un joven trans de la provincia de Buenos Aires que desapareció el 11 de marzo del 2021. Hasta el momento hay dos detenidos que se niegan a declarar.

6 Uno de los tres gestos metodológicos propuestos por la filósofa Vinciane Despret. Otros son: desplazar la pregunta o hacer las preguntas correctas y contar historias. Ver Camila Bonilla Szttern (2019), ¿Es posible un pensamiento más que humano? Notas a partir de la obra de Vinciane Despret para una etología filosófica. En Anzoátegui, M.; Yáñez González, G.; Bordet, M., coordinadores. Dossier: Educación, pedagogía y enfoques no especistas. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, Año VI, Vol I. Junio 2019. La Plata: Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales.

invertir y desplazar los dualismos jerárquicos de identidades sexo-genericas naturalizadas.

Leer supone el errabundo y violento derrotero del pensamiento compartido, el desvanecimiento de los absolutos para recoger la parte imprevisible del mundo, que relanza las preguntas sobre el presente, una y otra vez, siempre diferentes. Como arte de aproximación y roce, leer es una manera de frecuentar la huella de la ambigüedad, la fragilidad, la vacilación, el matiz, el desvío. Leer como un modo de investigar las (im)posibilidades de vida a través de las palabras. Su ejercicio intempestivo y bastardo forja una zona en que se tiene parentescos no por legitimidad sino por adopción.

La lectura como acto irreverente es un remolino subjetivo que siempre nos desacomoda, que viene a perturbar, a pinchar, herir, marcar, porque nos hace preguntarnos acerca de nosotrxs mismxs, nos hace entrar en conflicto y nos quita la paz pedagógica, la somnolencia política o la anestesia de la sensibilidad. Dar a leer está lejos de la simplicidad y transparencia de una experiencia cognitiva, del hábito escolar automatizado de “leer y comprender”, porque una relación con la alteridad, la curiosidad, el azar, lo imprevisible, siempre resulta inconmensurable e irreductible. El poeta Édouard Glissant atenta contra el fetiche del entendimiento, considerándolo un modo de hegemonía cultural y política. Nos dice:

No necesito ‘entender’ a nadie, ya sea individuo, comunidad, pueblo, ni ‘hacerlo mío’ a costa de asfixiarlo, de que se pierda, así, dentro de una totalidad quebrantadora, que tendría yo que gestionar para asumir el convivir con ellos, el construir con ellos, el arriesgarse con ellos (Glissant, 2006, p.31).

Es preciso oponer a la transparencia la abierta opacidad de las existencias que no se pueden reducir a las taxonomías estatales y del mercado del inventario identitario.

¿Cómo hacer para que la lectura vaya más allá de una comprensión aproblemática, demasiado tranquila, demasiado obediente, en la que sólo leemos lo que ya sabemos leer? Abrir una cierta ilegibilidad en lo que es demasiado legible requiere abandonos precarios, de frase en frase, de sitio en sitio, de silencio en silencio, con la mano extendida a quien nos presta su voz y haga que lo escrito viva. Leer como gesto de desasosiego, que al poner en vilo y suspenso lo obvio, resiste la reducción de la lengua pedagógica a mero instructivo, a un discurso sin fisuras, a una prédica tecnicista de la eficacia. Pasar corporalmente por un texto, dejarle las marcas incisivas del diálogo y las manchas sudorosas del estremecimiento es atravesarlo en las fibras de una intimidad quimérica que se arma en el acontecimiento mismo de la lectura y su condición perturbadora.

La práctica de lectura como acto de escucha. Escuchar lo que hace un texto, no solo lo que dice. Escuchar con los dedos, con el dorso de la piel. Escuchar con el culo, con la planta de los pies. Si para aprender hay que dejar de aprender algo, entonces para escuchar habrá que dejar de escuchar algo. El conocimiento avanza silenciando, opera por silenciamiento. Una lógica progresiva de un tipo de escucha. La que sabe el guion, la que sabe lo que va a encontrar, la que prescribe lo que hay que saber, la que administra destinos de lo que hay que ser. Apostar a una escucha descentrada de los consensos sociales, que exhuma los archivos del cuerpo y revela las dinámicas de la pérdida y la desposesión como eróticas del conocimiento. Escuchar es más una tarea de perder o perderse más que de encontrar o encontrarse, ahí, cuando la escucha deja de ser pura vigilancia del sentido y se convierte en creación material de lo innombrable. Cuando la escucha tiene la forma de una pregunta, de una experiencia somática en la que se (des)configuran formas de vida, toma la consistencia de una travesía entre lenguas que busca el ritmo de la resonancia relacional. Y así una escucha puede hacerse espacio de enunciación para las infancias marimachas y las infancias maricas que no sean rápidamente codificadas desde el adultocentrismo como infancias trans para el

alivio clasificatorio institucional; para las infancias queer y que sus narrativas no sean las del riesgo, la protección y la salvación; para las prácticas del placer sin utilidad; para desacomodar la persistencia de una lógica adaptativa que impone calibraciones más precisas sobre la identidad corporal bajo las presiones de las dinámicas familiares e institucionales cisheteronormativas que hacen del género algo claro y verdadero, disolviendo toda opción de experimentación, incerteza, ambigüedad, duda y eventualidad en las performances de las masculinidades y feminidades.

Una escucha pedagógica que suspende una dirección obligatoria y se vuelve desleal a los modos binarios del pensamiento construye cercanía entre los cuerpos y los modos del deseo de esos cuerpos, desde una praxis del deshacer los mandatos de la palabra y la ablación de la imaginación. Afinar una escucha al ras de lo obvio, que se deja caer por los bordes de los programas, los temas, las agendas, como un hacer sensible y no como sustancialización de una identidad específica. Escuchar el crujido de una escritura como se escucha la fractura de una estructura de poder.

III.

¿podremos sospechar de nuestras escrituras y del efecto de sus propios procedimientos en hacer de las sexualidades una didáctica del cuerpo normal? ¿en qué verbos de las gramáticas de adyacencia corporal se conjugan las memorias gráficas de nuestro eros? ¿cómo los formatos escriturales educativos son confabulaciones perceptivas que vuelven interdicho el desacuerdo y el disenso, dimitiendo de todo rastro de ambigüedad, fragilidad, vacilación, matiz, descalce? ¿qué aire hay en la institución escolar para que la práctica de escritura sea una forma fugitiva de investigación sobre los modos de hacer sexo? ¿cómo es la curvatura anímica de

*un texto escolar? ¿cómo intentar un pensar educativo que se hace en la propia praxis escritural, atenta a la potencia de nombrar y al agotamiento de los modos de enunciar? ¿cómo las propuestas de escrituras que hacemos a nuestr*s estudiantes son intentos por des-instrumentalizar los usos escolares del lenguaje que masacran su vocación poética al tratarlo impunemente como una herramienta de comunicación? ¿cómo buscar los ardidés de la lengua para mostrar las contradicciones, las dificultades, las ambigüedades, las complejidades, lo azaroso, de una escena educativa, en la construcción del género? ¿cómo me implico como educadorx en la escritura para activar la producción de imaginarios corporales disruptivos? ¿cuánto de nuestras escrituras escolares está empapado de los legados sexuales de las culturas autoritarias? ¿qué memorias laten en nuestra práctica de escritura? ¿cómo sentimos todavía el humo de las brujas quemadas en nuestras fosas nasales como legados de las masacres de las desobediencias epistémico-política-sexuales? ¿de qué manera tácita nuestros legados escriturales se hacen legados sexuales?*

Hacer legados

Hace unos meses, mientras preparaba un ensayo sobre pedagogía queer, llegué a este texto de Joan Nestle⁷, “A mi madre le gustaba coger”, que me interpeló profundamente como maestra, hija, activista lesbiana y como a una persona que decidió no procrear y que también le gusta coger⁸, aunque no sé si tanto como a su madre. La elocuencia

7 Joan Nestle es una escritora y activista lesbiana prosexo y judía, fundadora de los Lesbian Herstory Archives.

8 Texto escrito en 1981 y publicado en Sue Golding, *The eight technologies of otherness*, Londres: Routledge, 1997. Agradezco a mi amiga Gabriela Adelstein por el trabajo activista y el compromiso afectivo de traducción.

de sus palabras nos vuelve sensible a su historia que va directo al corazón de los legados educativos:

Mi madre, Regina, no era una diosa matriarcal ni una consultora espiritual. No rezaba ante ningún altar y muchas veces repudiaba la etiqueta de madre. Era una viuda judía de clase trabajadora que, desde los 14 años, trabajó como contadora en el Distrito Garment [de la Moda] de Nueva York. Mi padre murió antes de que yo naciera, cuando mi madre tenía 29 años, y la dejó con dos niñas para criar. A mi madre le gustaba el sexo y me hizo conocer a través de los años tanto los castigos como las recompensas que se ganó porque se atrevía a ser clara sobre disfrutar coger.

Tenía en mente a Regina esa tarde de octubre, sentada en la primera fila del auditorio de la 1199 Union [sindicato nacional de trabajadores de la salud] para grabar la discusión de un panel sobre pornografía y eros. Cuando mi madre murió, no dejó dinero, ni posesiones, ni propiedades, ni pólizas de seguro. Dejó solo unas hojas de escritos, cartas garabateadas y poemas escritos en el reverso de hojas amarillas de libros contables. He escrito un texto más largo sobre ella y yo, en el que incorporé estas cartas, pero por ahora solo quiero hablar sobre el coraje de su legado sexual y los secretos sexuales que encontré en sus escritos y sobre cómo estaba en mi mente, la mente de su hija lesbiana que ha amado mujeres durante más de veinte años, la tarde del panel.

A la edad de 13 años mi madre se dejó levantar en una playa de Coney Island y tuvo sexo con un joven judío de buena presencia que rondaba los 20; tres semanas más tarde, él la invitó a su departamento donde tres amigos suyos la violaron en grupo. Quedó embarazada y tuvo que hacerse un aborto a los 14. Era el año 1924. Su padre alemán ame-

nazó con matarla, y ella dejó la escuela en noveno grado para ir a trabajar. Cuando mi madre escribe sobre estas experiencias cuenta sobre sus pasiones sexuales, sobre cómo quería sexo [...]

Después escribe sobre su shock, su dolor, y su herida, y luego sobre su enojo por la violación, pero termina la narrativa con un credo sexual: no dejaría que esta cosa horrible le quitara su derecho a la libertad sexual, su disfrute de “el pene y la vagina”, como lo expresa ella.

[...] En resumen, mi madre fue tanto una víctima sexual como una aventurera sexual; su coraje creció a medida que aumentaban las voces condenatorias y las amenazas de violencia. Yo vi todo eso, y su fe en el innegable derecho de la mujer a disfrutar del sexo, a buscarlo activamente, se hizo parte de mí. Pero yo elegí mujeres. Yo quería matar a los hombres que la golpeaban, que le sacaban el salario. Quería que ella no los necesitara y que viniera a mi mundo de amistad y pasión lésbicas, pero ella eligió no hacerlo. Estábamos frente a frente como dos mujeres para las que el sexo era importante, y después de algunas escaramuzas iniciales, ella aceptó mi mundo de aventura del mismo modo en que yo acepté el suyo...

Las prácticas del coger son actos performativos con efectos identitarios que constituyen y (des)organizan los cuerpos (flores, 2010). Este tipo de relatos nos abisman a indagar y preguntarnos en un movimiento incesante entre experiencias pasadas y situaciones presentes, sobre los modos situados y contextuales en que se (des)articulan performance de género, deseo sexual, conducta erótica y genitalidad.

Profundamente conmovida por su relato y por el poco espacio que las prácticas sexuales ocupan como experiencia política y educativa para cuestionar la economía erótica cisheterosexual, me pregunto cómo se puede escuchar esta narración hoy, ante la regulación

tácita casi prohibitiva del tacto en el espacio del aula -no solo por la pandemia COVID-19 sino por el temor a las denuncias-; ante los debates por los penes de madera con fines exclusivamente preventivos y sanitarios; ante los disciplinamientos que el reconocimiento provoca en pos de sostener los ideales de la decencia pública; ante un contexto donde el pánico sexual se vuelve costura de toda conducta erótica; ante las retóricas del sexo que solo asumen el sentido unívoco de la violencia; ante la des-implicación de nuestros propios cuerpos como educadorxs en las que se silencian nuestras historias sexuales que atraviesan nuestra práctica de manera perturbadora, incómoda y contradictoria; ante lxs niñxs a quienes se les confisca la posibilidad de (des)aprender a relacionarse con maestrxs abiertamente maricas, lesbianas, no binaries, trans.

Entrenar una sensibilidad no punitiva en el espacio escolar superpoblado de axiomas morales en formas de dicotomías es intentar también imaginar otras economías des-cisheterosexualizantes del deseo, poniendo a disposición de las infancias nuestros precarios y ambiguos lenguajes de los placeres sexuales para ensanchar las narraciones de sus agenciamientos del deseo y sus experiencias del riesgo, para indagar los pliegues y descalces de las narrativas identitarias y las (im)posibilidades corporales en contextos que siguen siendo restrictivos. Si operamos con la disidencia sexual más que como una identidad, como una máquina erótica de hacer preguntas para desarticular las normas sexuales y de género que gobiernan nuestros cuerpos humanos y no humanos, la escritura se hace lugar no como pregunta ya plantada, sino como cultivo de una curiosidad epistémica y una intrepidez educativa, al reordenar las relaciones entre las palabras que avizoren un horizonte de interrogantes refractarios a la normalidad.

Pasarle la lengua a la ESI es un gesto de sobrevivencia para no sucumbir a la gramática tanatocrática institucional que impone un casillero, un caso, un tachón, una corrección, una respuesta, un protocolo, una excepción, a los cuerpos desviados, los deseos desalineados, las preguntas perturbadoras. Un juego vital y textual de improvisar el

ritmo de una respiración conjunta en la composición de una lengua que sienta el futuro en minúscula y en plural como sueño no colonizado. Parfraseando a la filósofa y bailarina Marie Bardet⁹ en su minuciosa faena de desheterosexualización de las prácticas somáticas ¿cómo la ESI en tanto práctica de escritura puede desanudar las condiciones de inteligibilidad corporal que vuelven imposibles ciertos cuerpos y gestos, más que armar una nueva lista, aunque más larga y más inclusiva, de las tarjetas de reconocimiento?

Pasarle la lengua a la ESI como un entrenamiento imaginativo para legados sexuales que no cancelen el conflicto inherente a todo proceso de (des)conocimiento, que no higienice las turbulencias del lenguaje, que no anestesien nuestras heridas bajo las gramáticas estatales del reconocimiento, que son necesarias pero que no anulan nuestra imaginación visionaria. Porque “cada palabra [es] una prueba”, nos dice Anzaldúa (1988), la capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control, se deciden en el curso de cada escritura. Pasarle la lengua a la ESI es re-inventar las condiciones mismas de las preguntas y las palabras que heredamos, como lenguaraces escolares que trabajamos al ras de la promiscuidad epidérmica, multiplicando sus incógnitas creativas.

Legar, lenguar, lengüetear... una invitación al cuerpo a cuerpo con las lenguas proliferantes del deseo, la lengua del mandato y la lengua del desacato, la lengua que se arriesga a la fantasía de otras ESI(s), que desordena las relaciones entre las palabras y los cuerpos. Legar, lenguar, lengüetear como arte de la disonancia pedagógica para abrir el apetito inventivo por ese clímax de afecciones desprivatizadas que provocan el sexo y el deseo cuando se vuelven culturas públicas a ser cuestionadas.

9 Marie Bardet en el conversatorio “Poéticas corporales, liberación sexual y fiesta como trincheras políticas”, Foro de Corporalidades Políticas MORBO FETICHE DESEO, organizado por la “plataforma de imaginación política” Torceduras y Bifurcaciones, Córdoba. 17 de septiembre 2020.

Bibliografía

- Anzaldúa, Gloria (1988). “La prieta”. En C. Moraga y A. Castillo (Eds.), *Esta puente mi espalda. Escritos de mujeres tercermundistas viviendo en Estados Unidos* (pp. 156–168). San Francisco: ISM Press.
- Anzaldúa, Gloria (2021). Prefacio. “Gestos del cuerpo – escribiendo para idear”, en *Luz en lo oscuro. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad*. Traducción: Valeria Kierbel y Violeta Benialgo. Buenos Aires: Hekht.
- Bardet, Marie (2018). Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason* 60, 2018 13-28.
- Dabhar, Victoria (2021). Lectura paranoica y lectura reparadora. ¿Es posible una hermenéutica de la intemperie? En *Otras figuraciones. Sobre la violencia y sus marcos temporales*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.
- flores, val (2017a) Texto de presentación del libro *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. EDULP y Prosecretaría de Asuntos Académicos UNLP. Edificio Sergio Karakachoff. La Plata, 23 de octubre del 2017.
- flores, val (2017b) Saber/coger como experiencia política. Desorganizar el cuerpo hétero. La Plata: Popova, de Píxel Editora.
- flores, val (2018). “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer”, en AA.VA., *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé (Santa Fe): Bocavulvaria Ediciones.
- flores, val (2019a). Texto de presentación de fanzines del *Taller Eróticas escriturales: experiencias sensibles para la disidencia pedagógica*, realizado en mayo del 2019. Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata. 31 de octubre de 2019.
- flores, val (2019b). “¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica”. *Revista Descentrada* vol 3 N° 1 (marzo-agosto), Revista interdisciplinaria de femi-

- nismos y género. Dossier sobre Género, Sexualidades. Centro de Investigaciones de Género (CINIG) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y al CONICET (2019).
- flores, val (2020a). “Queer/Cuir Pedagogies: Fictions of the Absurd, Writings of the Stagger” [Pedagogías queer/cuir: ficciones del absurdo, escrituras del tambaleo], en *Queer Epistemologies in Education. Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons*. Coordinadoras Moira Perez y Gracia Trujillo. Serie Queer Studies and Education. Editorial Palgrave Macmillan, USA.
- flores, val (2020b). Entreviando a val flores. Una erótica de la herida: imágenes ensoñadas, escrituras opacas. Entrevista de Belen Ciancio y Fabiana Graselli. En *Imágenes paganas: otras memorias, otros géneros*, coord Belén Ciancio y Nazareno Bravo. Buenos Aires: Biblos.
- flores, val (2021). “Huellas en mí. La infancia como una pregunta que escucha”. Texto presentado en el Conversatorio “Infancias y diversidades” sobre Géneros, Salud mental y Consumos problemáticos. Hospital Nacional en Red Lic. Laura Bonaparte. Especializado en Salud Mental y Adicciones. CABA. 29 de julio 2021.
- Glissant, Édouard (2006) *Tratado del todo-mundo*. Trad. María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre Ediciones.

EXPERIENCIAS CON LA ESI

Flavia Tersigni¹ y Paulina Bidauri²

En el presente texto se comparte una conversación que mantuvimos con Flavia Tersigni y Paulina Bidauri desde la Dirección de Inclusión Educativa, integrada por Agustina Peláez, Maite Incháurregui y Moira Severino. Flavia y Paulina estuvieron involucradas con la ESI desde sus inicios y asumieron un compromiso profesional y personal con la misma durante estos 17 años transcurridos desde su puesta en

1 Profesora y Licenciada en Artes Plásticas UNLP. Profesora de Fundamentos de la Educación FBA UNLP. Formadora de Educación Sexual Integral para docentes de todos los Niveles y Modalidades de la DGCyE. Docente de ESI del Liceo Víctor Mercante. Docente de ESI y Artes Visuales en distintas escuelas secundarias de la DGCyE y UNLP. Ex Capacitadora del programa Nacional de Educación Sexual Integral. Colaboró en la escritura de los lineamientos curriculares de la ESI. Coordinadora de Programa Formas breves del Arte. FDA. UNLP. Participante de Centro de prevención asesoramiento y testeo de ITS de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP

2 Psicoanalista, Licenciada y Profesora en Psicología UNLP. Docente de la Materia Salud y Adolescencia y Coordinadora de talleres de ESI en distintas escuelas secundarias de la DGCyE. Formadora de Educación Sexual Integral para docentes de todos los Niveles y Modalidades de la DGCyE. Ex asesora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE. Ex coordinadora del Programa de Promoción y Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Ex Capacitadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Coordinadora de Políticas de Género de la Facultad de Artes de la UNLP. En la actualidad representa a la UNLP en el Observatorio Federal de ESI (OFESI). Coordinadora de Centro de prevención asesoramiento y testeo de ITS de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

marcha. Además, en varias oportunidades coordinaron propuestas formativas para las escuelas de la UNLP³.

El propósito del diálogo fue recorrer sus itinerarios, las dificultades con las que se fueron encontrando a lo largo de su recorrido como formadoras y conocer algunos de los acontecimientos que marcaron sus trayectorias en torno a la ESI. La intención de esta escritura es compartir los recorridos de las docentes e invitar a pensar la relación que cada quien tiene con la ESI, en ese entramado en el que lo individual y lo colectivo se cruzan.

Dirección de Inclusión Educativa (DIE): ¿Recuerdan la primera vez que escucharon hablar de la Educación Sexual Integral (ESI)?

Paulina Bidauri (PB): Cuando salió la ley yo venía trabajando en Derechos Sexuales y Reproductivos en la Subsecretaría de Formación y Capacitación del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires. Era un proyecto del Fondo de Población de Naciones Unidas destinado al personal de la fuerza en temas vinculados a Derechos Sexuales y Reproductivos desde el enfoque de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva. En ese contexto se sanciona la ley de ESI, y si bien yo venía con un recorrido en la temática, reconozco que fue una sorpresa. Recuerdo el impacto de sentir “uy, qué bueno, ahora en las escuelas” e inmediatamente pensar

3 A continuación, se mencionan los cursos y talleres organizados por la Dirección de Inclusión Educativa que fueron coordinados por Paulina Bidauri y Flavia Tersigni:
-Taller “Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza” Prof. Leopoldo Dameno y Prof. Flavia Tersigni. Año 2016.
-Taller “La ESI como demanda social. De la ciudadanía asistida a la ciudadanía emancipada” Prof. Flavia Tersigni y Prof. Paulina Bidauri. Año 2018.
-Talleres “Herramientas para el abordaje de la Educación Sexual Integral” Prof. Flavia Tersigni y Prof. Paulina Bidauri. Año 2018.
-Taller “La Educación Sexual Integral como Acuerdo Institucional de Convivencia” Prof. Flavia Tersigni y Prof. Paulina Bidauri Año 2019.
-Curso virtual “Masculinidades en cuestión. Tramas, guiones y escenarios en tiempos de #NiUnaMenos”. Prof. Flavia Tersigni, Prof. Paulina Bidauri y Dr. Guillermo Romero. Año 2021.

que sería imposible que sea un derecho de alcance federal y que se garantice en todas las instituciones educativas, como expresa la Ley en el artículo 1.

DIE: ¿Sabías que se estaba discutiendo la ley de ESI?

PB: No específicamente, pero estaba muy cercana a los materiales y a las discusiones en salud sexual y reproductiva. Hoy te diría que además estaba menos advertida de la importancia de los marcos normativos en general. Habiendo transcurrido todos estos años me hice mucho más ávida de ir siguiéndole el paso a los avances legislativos. No era una construcción que tenía en ese momento del recorrido profesional.

En un comienzo la ESI no sonó “públicamente”. Personalmente considero que tuvo mucho más protagonismo el Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva que la ley de ESI porque fue mucho más “espectacular” en cuanto al acceso a los métodos y el impacto que tuvo en la población.

Ahora bien, cuando se elaboraron los lineamientos curriculares, y particularmente cuando el Programa Nacional de ESI implementó el plan de capacitación masiva ahí comienza otro capítulo para la ESI.

DIE: Entonces el tema de género y sexualidad lo venías trabajando...

PB: Sí claro, pero desde el encuadre legislativo de salud sexual y reproductiva, que fue previo al encuentro feliz entre salud y educación que inaugura en mi profesión la ESI. Yo iba pensando que si la propia Ley de Salud Sexual y Reproductiva prescribe «hay que formar en...», entonces era inevitable que en algún momento se llegara a la encrucijada ¿y quién forma?

Pero cuando leí “en todas las escuelas, sean de gestión estatal o privada, etc.” dije “esto es imposible”.

DIE: ¿Y hoy qué pensás acerca de eso imposible?

PB: Que hay una ganancia, una enorme conquista, un lugar del que no se retrocede y es que es un derecho, la ESI es una cuestión de

orden público, se popularizó y se enuncia cada vez más como imprescindible. Y yo creo por eso, que es posible.

Flavia Tersigni (FT): Ya es posible, es un hecho, está encarnado en los pibes y eso empuja a que pueda formalizarse de otra manera. Además, habilitó a los y las docentes que venían trabajando en estos temas, les dio un marco de legalidad para poder seguir.

En el año 2006 que salió la ley yo trabajaba en la dirección de Artística de la Provincia de Buenos Aires y estábamos vinculados a la escritura de los diseños curriculares cuando se sanciona la Ley de Educación Nacional. Entonces en nuestro equipo distrital estuvimos abocadxs a construir esos marcos normativos de la nueva Ley. Y ahí empezaron a convocar a pensar desde la ESI y es cuando me acerco a la Ley. Luego fuimos invitadxs para escribir los lineamientos curriculares por área y los mismos que formábamos parte de ese equipo escribimos y discutimos federalmente esos lineamientos. Yo primero dije “¿qué tiene que ver la sexualidad con el arte?” y ahí empecé un camino maravilloso de desandar que no había tenido en mi formación, el Programa Nacional de ESI para mí fue clave⁴. Algo muy bueno de cuando nos capacitamos para posteriormente capacitar docentes fue compartir con otras provincias, había una diversidad importante. Luego me tocó la tarea de invitar a les docentes de toda la provincia a pensar esas relaciones entre las disciplinas escolares y la sexualidad.

DIE: Ahí se encontraron con personas de otras provincias.

PB: Claro con todas las provincias, los encuentros eran federales, divertidísimos.

DIE: Respecto a las capacitaciones, ustedes en general proponen instancias de juego y utilizan el humor como un recurso...

FT: Sí, hay algo del juego y del humor que está siempre presente en nuestras instancias de formación que viene del Programa Nacional, hay algo del hacer de la ESI que tiene que ver con eso.

4 Con la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral se crea el Programa Nacional de ESI desde el cual en el año 2008 se construyen los lineamientos curriculares y una diversidad de materiales educativos.

PB: Sí, que le imprimió inicialmente el Programa Nacional.

FT: Poner a jugar lo ficcional y el juego. Viste que Piglia en “Tesis sobre un cuento” dice “una historia siempre cuenta otra historia” y hay algo ahí de la ESI, de eso oculto, que el juego permite que salga. Y a mí me parece que eso como herramienta pedagógica estaba impresa en el Programa Nacional, en los cuadernillos, en el material que se generó.

DIE: Claro, y el juego como una excusa también para poner el cuerpo, ¿no?

FT: Y hay algo del universo ficcional que permite.

PB: Es que a través del juego el cuerpo entra en coordenadas de mayor disponibilidad. Porque la escuela dejó bastante afuera la potencia del cuerpo y el juego. Salvo en nivel inicial la escuela dejó de enseñar a jugar.

FT: Poder trabajar con una perspectiva profundamente académica también jugando y divirtiéndose, esas cosas quedaron escindidas y la ESI vino a tramar otra posibilidad de hacer, de hacer la escuela de otra manera.

DIE: ¿Qué experiencias o acontecimientos recuerdan como significativos? En relación a la ESI en general, a sus trayectorias en torno a la ESI, a la enseñanza de la ESI. ¿Algún episodio que recuerden especialmente?

FS: En las capacitaciones se presentaba mucho temor por parte de lxs docentes a no saber, a no saber cómo enseñar, a las familias, el desafío de estudiar, de hacerse cargo de lo que no sabían. A muchxs les parecía valioso y necesario pero se dejaba oír un: ¡si no me toca a mí, mejor!

PB: O también decían “en nuestra escuela no se va a poder, no hay gente capacitada” y vos le decías “bueno, estamos trabajando para eso”, pero “no, no”. Valoraban la propuesta enormemente, creían que era fantástico, pero insistían que no iban a poder, les preocupaba mucho cómo iban a recibir la ESI otrxs colegas y algunas familias.

FT: También un gran desafío fue y sigue siendo las consecuencias institucionales de lo que implica hablar de sexualidad en la escuela desde la perspectiva de derechos. Recordamos algunas frases como: “Haces estallar una bomba”, “Abrís una puerta que después hay que ver si podés contener”. El desafío fue que se entendiera que es un derecho. Hoy puede o no cumplirse, pero nadie duda o desconoce la existencia de la ley y la visibilidad que tiene. Hay un marco legal habilitante a prácticas que se venían desarrollando informalmente.

PB: Al comienzo había mucha desconfianza de que fuera posible que se confiara en la palabra de las y los docentes para la enseñanza de la sexualidad. Después se dejó de decir, pero seguía arraigada la idea de que sería realmente mucho mejor que lo encarnara alguien de guardapolvo blanco pero proveniente de la medicina... que llegara a las escuelas y hablara con “conocimiento de causa”.

FT: Ese para mí fue el gran desafío, correrlo del enfoque biomédico para pensarlo como un derecho, una hermosa posibilidad pedagógica. Yo siempre me acuerdo de una directora que participó muy poco de esas 8 horas de dos días seguidos de capacitación, y al final dice “mirá, yo vine creyendo que era algo más, como siempre que invitan los del ministerio a una capacitación, algo que se nos iba a sumar. Y ahora me doy cuenta de que no, que es *desde dónde*”. A mí me parece que eso es parte de la ESI, no es algo que se suma como añadidura, como si aplicar la ESI fuese poner un botón en un saco, sino más bien implementar es empezar a pensar desde dónde la escuela, desde dónde el consejo institucional... Fue importante también para validar las prácticas que venían desarrollando. Pero también hay todo un grueso de resistencia de un frente muy conservador al que no estamos permeando. Y con esto no estoy diciendo que no se haya movido porque se visibilizó mucho, y había muchos que decían “bueno me llevo el cuadernillo y por lo menos hago la página 2 que la puedo hacer”, en algunos

permeó con mucha profundidad transformando incluso prácticas de crianza.

PB: La capacitación del Programa proponía que se replicara en las escuelas el mismo dispositivo que habíamos transitado. Nosotras replicamos lo que recibimos en Nación.

DIE: Y desde el momento de la sanción de la Ley había una especie de deuda asociada a explicitar la perspectiva de género que fue ingresando después. ¿Eso también colaboró con pensar desde una dimensión más estructural?

FT: Yo creo que el programa siempre pensó en poner el foco en el “desde dónde”, pero también hay que tener presente que la ley es de 2006.

PB: La ley fue la posible, con todo lo que dejó fuera y con cosas que fueron posibles después.

FT: Sí y también con las discusiones que se habían dado hasta ahí, me parece que esto también está ligado a la actualización, es todo el tiempo. Yo nunca pensé que iba a querer saber de derecho, hay como un trabajo que es súper interdisciplinario. Cosas que no estaban en discusión cuando se sancionó la ley, ahora tenemos a disposición mucha más bibliografía. También la posibilidad de poder leerlo todo y formarte en todas las disciplinas y todos los campos.

PB: Es complejo formarse porque no hay un campo, es un crisol de saberes.

FT: Y bueno sí, hay que hablar de salud mental, cómo no, cómo la vamos a dejar afuera. Y por supuesto hay que tener en cuenta esto otro que viene a traccionar desde el campo más filosófico, epistemológico, es inabarcable. También eso para muchas instituciones es imposible... todo no. Entonces me parece que es importante generar materiales actualizados.

PB: Sí. También hay que enseñar desde una perspectiva que reconozca los aportes del modelo biomédico porque son necesarios para los contenidos de la ESI. Particularmente soy defensora de revi-

sar críticamente si se ha dejado de enseñar algunos contenidos de biología en relación a los cuerpos, es algo en lo que intentamos estar atentas y recuperar siempre que sea necesario.

FT: Bueno la interpretación no debería ser que como no tiene que ser biologicista no se enseñe más biología.

DIE: Bueno eso quizás sea uno de los desafíos, que el saber médico o biológico se vea atravesado por la perspectiva integral, por la perspectiva de género. También en vistas de garantizar la integralidad.

PB: Tiene que ser el soporte para que algunas cosas puedan ser explicadas, porque vos podés explicar la interrupción de una gestación si sabés qué es, dónde sucede y qué ocurre después, sino también es igual de parcial, no es integral dejar de explicar determinadas cosas. Y yo insisto en que hay una vacancia en la producción de materiales interesantes convocantes y lo suficientemente explicativos sobre biología que a su vez incorporen una perspectiva crítica.

FT: Vuelvo al desde dónde, es desde dónde lo biomédico.

PB: Es que cuando hacés lecturas sobre qué es lo que falta o qué está sobrecargado, te encontrás con que se insiste sobre algo y no se tocan otros temas.

FT: Bueno eso también. ¿Qué propone la ley? Que sea sostenido, que haya una secuenciación y continuidad. Pasa con el tema de “estereotipos de género” por ejemplo. Si la ESI queda solo asociada a los estereotipos de género, no se garantiza el derecho a la integralidad, porque no es integral. Lo mismo pasa con la diferencia entre sexo y género, cuando se trata en una clase los chicos dicen “¡bueeno ya está!”. O lo mismo si usás el mismo material siempre, el mismo video siempre para abordar el mismo tema. Lo que termina sucediendo es que se va produciendo cierto hartazgo. Hay contenidos que se trabajan siempre y otros que nadie aborda.

PB: Además superar un enfoque es superarlo pero no anularlo.

FT: Y trabajar la autonomía para tomar decisiones.

PB: Las personas son más autónomas si saben dónde tienen cada parte del cuerpo, de su cuerpo con su particularidad, es un derecho humano.

DIE: Sí, también la integralidad puso a rodar un conjunto de saberes que de alguna manera posibilitan que todo sea desde la lente de la ESI y de la perspectiva de género.

PB: Sí, además se conmueve el concepto que era incommovible: el sexo biológico, natural, inmutable.

DIE: En las capacitaciones del programa, ¿recuerdan como disruptivo el acercamiento a la ESI y modos de enseñar o dado que era gente que quizás venía pensando el tema no lo era tanto?

FT: No, no. El dispositivo lo que permitía es un genuino hacer y pensar reflexivamente y poner en palabras, eso pasaba. Era un montón de gente. Yo me acuerdo en inicial una profe decía “yo me voy de acá pensando un montón de cosas. A nosotros nos pasó que un nene en el baúl de los disfraces agarraba siempre los taquitos, se los ponía y nosotras con las señas nos mirábamos y bueno, los escondimos”. Lo tiró para pensarlo. Entonces a mí me parece que esa reflexión es importantísima. Se requiere de la confianza pedagógica de la que habla Cornu⁵.

PB: Que se genere la confianza para decir “lo incorrecto” es fundamental. Recuerdo otra situación también de nivel inicial: una docente cuenta que en este nivel se presentan bastantes mujeres embarazadas, o docentes o madres de alumnx, o la noticia de que alumx de lxs chicxs va a tener un hermanitx. Y para contarle a lxs

5 Laurence Cornu en su texto “La confianza en las relaciones pedagógicas” explica que la confianza es una actitud que concierne al futuro, es una hipótesis sobre la conducta futura del otro y una apuesta tendiente a no inquietarse del no-control del otro y su tiempo. En las relaciones pedagógicas la idea que unx se hace del estudiante es decisiva para su progreso, la confianza del adultx en el niñx es lo que le permite creer en sus capacidades. Para la autora la confianza no es algo que le pertenece a lxs individuos sino que se produce entre individuos y se asocia a un sentido de hospitalidad hacia “los recién llegados”, tendiente a darles la posibilidad de novedad sobre su tiempo. Este texto forma parte del libro: Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D. (comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares.

chicxs cómo llegan los bebés al mundo, comentan que habían invitado a la mamá de un nene para que contara de la panza y el embarazo. Se arma una secuencia re linda en la sala y yo le pregunté “¿y el padre?”, “no, al papá no lo invitamos”. “Entonces ¿cómo vamos a enseñar las responsabilidades?” le pregunto. Y me dice “no se me había ocurrido pensar en el padre”. Había un padre, pero no se les había ocurrido pensar que un embarazo se podía contar no solamente con la responsabilidad de lo materno. No había padre en el discurso que se transmitía a lxs chicxs.

En este sentido, para mí siempre fue muy valioso invitar a trabajar sobre lo temido, sobre lo que no querés, trabajar sobre aquello que no soportarías que te pase en la escuela, la escena temida. Y bueno trabajar sobre ello porque después te das cuenta de que no es que no saben nada, que no tienen con qué responder, al contrario. Cuando nos cuesta algo no tenemos ganas de encararlo, tenemos ganas de seguir haciendo lo que más o menos nos sale, pero es importante trabajar con eso.

FT: Sí y también me parece que no todas las personas están dispuestas a hacerlo, me parece que hay algo de lo subjetivo que se juega. Hacerse preguntas, reflexionar sobre nosotros mismos, no es tarea fácil. Y hay muchas personas que no pueden, pero que subjetivamente no pueden. Entonces generamos material, para que puedan hacer algo, para que se cumpla el derecho. Sino sí es imposible, sino la ESI se vuelve a transformar en un nuevo dogma que todos tenemos que acatar de determinada manera y me parece que lo que tiene de interesante es que pueda seguirse haciendo.

PB: Y ahí es cuando dicen “no, yo no”. Es discutible ese posicionamiento porque también pueden lesionar derechos.

DIE: Y es complejo porque desde tu función docente no podés decir “yo paso”.

FT: Me parece que ahí hay un desafío, del programa y de quienes trabajamos para poder llegar. Porque hay muchas cuestiones donde se juega lo ideológico, es así. Pero sí me parece que es un desafío

poder acercar algo que permita la enseñanza de la ESI. Yo trabajo con docentes que dan historia por ejemplo, vienen y me preguntan: “quiero trabajar este texto, ¿cómo puedo hacer?” y entonces se acerca lo que se puede.

PB: Algunxs docentes de matemática por ejemplo dicen “yo no sé qué puedo decir”. Y la verdad es que hay poco para enseñar de ESI en términos de contenido, yo les soy sincera.

FT: Pero sí estrategias.

PB: Cuando vos ingresas en el aula, cuando respetas la diversidad, eso es estar haciendo ESI. En términos de contenidos tal vez es más reducido, pero hay posibilidades: reversionar los enunciados de los problemas, incluir alguna versión histórica, trabajar la biografía de alguna mujer matemática, etc.

DIE: Ahí creo que el desafío es más capilar, ¿no? Cómo enunciar los problemas, cómo intervenir en la clase, que puede ser lo más difícil en realidad de conmoover. Porque una puede impartir un contenido y en realidad la lógica que subyace sigue siendo la misma, de ahí la importancia de la formación para empaparse de la ESI como un modo de estar y de hacer en la escuela también.

PB: Hemos tenido fe en la ESI.

DIE: ¿En qué sentido?

PB: Hay algo que muchas veces funcionó primero de forma te diría más intuitiva, casi una convicción que te mueve desde el deseo, de creer que es lo que tenés que hacer, que la cosa es por ahí. Y muchos docentes funcionan así, le tienen confianza a la ESI y asumen todo el trabajo tienen que hacer para modificar determinadas estructuras, pero tienen fe, no se han enojado con la ESI, no saben muy bien cómo hacerlo, pero no se han enojado, se han mostrado permeables. Y otros sí, se han enojado justamente porque ha venido a mover estructuras, a incomodar, a hacer preguntas que era quizá mejor mantener en silencio.

FT: Depende de las tramas institucionales, hay lugares en los que se sienten sostenidos porque hay referentes con los que vienen trabajando.

PB: Sí, cuando la dirección acompaña hay docentes que pueden, es así.

FT: Y cuando la dirección no acompaña, vuelvo a la posición docente, también qué posición docente adoptamos ante el cumplimiento de la ley. Aun trabajando en una escuela del obispado, yo no voy a vulnerar ningún derecho. Hay que poder acercar una contrapartida. Si no se piensa que en las escuelas católicas no se da ESI y eso no es así. Las cosas funcionan cuando se empiezan a construir redes, que hasta el momento si no hubiese estado la ESI, no se hubieran construido. En algunas escuelas se conformaron redes de compañeras docentes para pensar algún proyecto, para hacer circular alguna información, etc. Hay algo de “comunidad” que la ESI vino a convidar, que se convirtió en algo más orgánico y permitió organizar otras experiencias: ir a marchas, con estudiantes y docentes, participar del encuentro plurinacional, mapear centros de salud o incluir fechas de efemérides que no estaban en calendario. A las escuelas entró el movimiento “Ni una menos”, la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y los pañuelos o cintas cuando se prohibieron los pañuelos⁶.

6 “Ni una menos” es la consigna que dio lugar a un movimiento feminista que nació en 2015 contra los femicidios. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas que denunciaba la violencia machista y logró instalarla en la agenda pública y política. La “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito” tiene su origen en el XVIII Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) realizado en Rosario en el año 2003 y en el XIX ENM desarrollado en Mendoza en el 2004. Constituye una amplia y diversa alianza federal y es impulsada por grupos feministas y movimientos de mujeres, como así también por mujeres pertenecientes a movimientos políticos y sociales. En el año 2018, el proyecto fue presentado en el Senado y si bien finalmente fue rechazado, produjo un gran movilización social que se sintetizó en dos posiciones: por un lado, el activismo religioso conservador que se opone tanto al aborto como a las políticas de género bajo el símbolo de un pañuelo celeste que denominan como “pro vida”; y por el otro, el movimiento feminista y de la diversidad a favor del aborto y los derechos sexuales y (no) reproductivos con un pañuelo de color verde como símbolo de lucha. La legalización del aborto fue finalmente conquistada en diciembre de 2020.

PB: Cuando se empieza a armar la red te identificás con otras colegas y empezás a darte cuenta de que se acerca gente que tal vez no pensabas. Por ejemplo, en una escuela técnica se armó la asamblea de estudiantes mujeres, absolutamente disruptiva, porque además las pibas dijeron “¿y las profes?” y las empezaron a traer...

FT: O sea las mismas que pedían el derecho a recibir ESI. En una escuela católica las chicas decían “Profe, le pusieron a la virgencita el pañuelo celeste. No se puede, porque si no podemos llevar los pañuelos verdes, la virgencita tampoco puede llevar el pañuelo celeste”. Por estas situaciones Luciana Peker habla de la revolución de las hijas⁷.

PB: Totalmente, y los varones por ejemplo que te dicen “yo no estoy de acuerdo con nada de lo que estás diciendo, pero si te necesito, te voy a llamar”.

FT: Nos han llegado a decir “no estoy de acuerdo con lo que plantean, pero ustedes son muy valiosos para la escuela”, porque hay algo que se deja interpelar y sabemos que lleva tiempo. Por eso la clave está en sostener la sistematicidad y la transversalidad. Los pibes que te dicen “yo era un pelotudo en primero profe, a mí me lo hicieron ver mis compañeras feministas”. Y además nosotras hacemos preguntas que molestan: “¿Una persona que tiene VIH tiene que decir en un encuentro sexual que vive con VIH si utiliza barrera de látex?”. Y ahí preguntamos: “y aquellas personas que no se testean ¿andan diciendo que no saben si viven o no con VIH?”. Se arman unos debates interesantísimos...

DIE: Y respecto a los varones. ¿Qué experiencia tienen? ¿En qué momento creen que estamos respecto de la ESI y las masculinidades?

⁷ La expresión la “revolución de las hijas” es una expresión construida por Luciana Peker, periodista especializada en género, para definir lo que ocurría en las calles en el marco del discurso que dio en el Congreso Nacional en la audiencia por la legalización del aborto en el año 2018. Esta expresión se convirtió en una bandera del movimiento feminista y también fue el título de su libro *La revolución de las hijas* editado por Paidós en el año 2019.

FT: Los dos años de pandemia retrajeron mucho el trabajo que veníamos haciendo.

PB: Y además permeó un discurso, que se multiplicó en las redes, contrario a la perspectiva de derechos.

FT: El “feminazi” aparece con crudeza⁸.

DIE: ¿Y cuánta fuerza ven en eso?

PB y FT: Muchísima.

DIE: ¿Aliada con las nuevas derechas?

FT: Sí, con los libertarios⁹. Lxs chicos están constantemente recibiendo mensajes en las redes, y en la escuela están cuatro horas, sumado a que la ESI no siempre se implementa y no todxs lxs docentes enseñan desde una perspectiva de género y derechos.

DIE: ¿Es algo que ven más en las redes o en la escuela también?

PB: También circula en la escuela

DIE: ¿Como algo organizado?

PB: Sí, organizado, ordenado, orquestado. De todos modos, depende mucho de la escuela, del contexto, de la historia de esa institución, etc. En otras escuelas, al contrario, es más difícil ser o parecer un machirulo o un libertario¹⁰.

FT: Sí, hay que ver caso por caso.

PB: Es importante remarcar que la ESI sigue ofreciendo respuestas que acompañan a estudiantes en situaciones que lo requieren, entonces todavía tenemos chances, aun en comunidades educativas menos permeables.

8 La expresión “feminazi” es utilizada para describir de manera peyorativa a las feministas interpretadas como “radicales” tergiversando su lucha al emparentarla con la del régimen nazi. Fue Rush Limbaugh, locutor de radio, comentarista político e integrante del Partido Republicano de Estado Unidos, quien en 1992 popularizó la palabra feminazi en su libro *Cómo deberían ser las cosas*. Allí, relaciona al feminismo con el nazismo, comparando el derecho al aborto con el Holocausto de la Alemania de Hitler.

9 Los grupos políticos auto-denominados “libertarios” combinan las históricas posturas anti-estado del ideario libertario anarquista, con posiciones nacionalistas, xenófobas, misóginas y odiantes de las disidencias sexo-genéricas.

10 La palabra “machirulo” es utilizada por los feminismos para referirse al hombre que presume de ser machista sin disimulo.

FT: Insisto con esto de la red, porque hay referentes de algunos espacios, pero debiera ser toda la escuela referente y eso no pasa. Debería ser transversal, que no haya especialistas que sean los únicos que se encargan. Allí no sólo es clave la formación docente continua sino la formación docente inicial. La deuda es con los profesorados, terciarios y universitarios.

DIE: En el presente la propuesta en general es que existan las dos cosas, que se implemente de forma transversal y también en un espacio específico. No desde esta lógica derivacionista, pero que por lo menos algo acontezca, si no se puede transversalizar, que sea contando al menos con un espacio específico.

FT: Un desafío sigue siendo permear en los sectores más conservadores, todavía hay mucha distancia entre lo que se dice y lo que pasa.

PB: Lxs docentes creemos que lo jurídico no tiene nada que ver con nuestras vidas, hay una ajenidad de lo jurídico en lo pedagógico. Queda ajeno el discurso jurídico de la vida de las personas, salvo cuando tenés un problema. Pero no solamente el marco legal de la ESI, me refiero a lo jurídico que ordena la vida y que tiene que ser un cuerpo mínimo de contenidos que se debe garantizar. Y no es que no esté incluido prescriptivamente en los diseños curriculares, pero falta profundizar sobre esto creo humildemente.

FT: No podemos no saber los derechos que tenemos.

PB: Si sos profesora de biología y enseñás por ejemplo el proceso de parto, tenés que enseñar cómo es el parto y además la ley del parto respetado, por poner un ejemplo. Las personas todavía estamos ajenas a la construcción de ser un sujeto de derecho. Y esto, como dijo Flavia, implica conocer cómo es que la ciudadanía está atravesada por lo jurídico. Yo me acuerdo que en una de los conversatorios sobre ESI en la facultad, invitamos a participar a Gregoria Cochero y trajo a discusión cuántas leyes atraviesan nuestra sexualidad. Fue contando su historia en relación a las leyes. Y claro, interpela.

FT: Hizo un recorrido histórico de su biografía en relación a las leyes que se fueron creando.

PB: La ley de divorcio, la patria potestad, entonces vas advirtiéndole cuántas leyes interpelan la vida. Pero el discurso jurídico sigue muy ajeno. Y el discurso médico también es ajeno, pero en otro sentido, se posiciona como lejano y propiedad de alguien que no soy yo. Asume un lugar incuestionado e incuestionable, encarnando la verdad absoluta, jerarquizado sin lugar a dudas para hablar de sexualidad. Y el jurídico resulta algo privativo de los abogados, no de la formación de las ciudadanías.

DIE: Pasando a otra cuestión. ¿Qué experiencias, episodios, acontecimientos consideran significativos en relación a su forma de habitar la enseñanza de la ESI?

FT: Por empezar las instancias de conocer los espacios institucionales, el estar ahí, en el lugar. Como experiencias, creemos fundamental comprender desde qué categorías le otrx entiende el mundo. Acercarnos a la manera en que le otrx está pudiendo pensar esto que le convidamos. Para mí eso fue un gran aprendizaje. Es intentar comprender con qué categorías le otrx explica o mira el mundo, cuando te dicen por ejemplo “feliz día” por el 8 de marzo y nos pasó en una jornada. No lo desestimamos, partimos desde allí, porque si no predomina el discurso aplastante, imposibilitador, y eso me parece que lo fuimos aprendiendo. Fuimos aprendiendo a ver qué hay detrás, por qué dice lo que dice, qué creencias están implícitas, eso también te ayuda a poder intervenir.

PB: Hay que estar disponible.

FT: Abrirse a nadar en ese mar de incertidumbre es un trabajo muy artesanal, ir tejiendo.

DIE: ¿Tuvieron que atravesar muchas incomodidades ustedes en esas intervenciones?

FT: Yo al principio más, ahora me encuentro más fortalecida y más cómoda también con la incomodidad, es parte del juego. El teatro sirve mucho para ese juego.

PB: Sí, te tragás el león que tenés adentro y decís bueno, a ver, cómo me pongo más disponible.

DIE: Por ahí la gente adulta se calla.

FT: Sí, se calla por decir lo políticamente correcto, pero aun así cuando jugás aparecen representaciones silenciadas, está buenísimo. También es importante profundizar la empatía en relación a temas o preguntas de aparente superficialidad o que generan tensión. Siempre es una oportunidad pedagógica lo que le otrx trae aunque nos parezca una barbaridad. Porque si no nos terminamos hablando entre nosotrxs...

PB: Siempre, las mejores oportunidades pedagógicas nacen de una “barbaridad”. Y a veces es tan fácil alojar lo igual, lo difícil es disponerse a la barbaridad. También hay que tener presente que todos los movimientos de mujeres y disidencias, como “Ni una menos” y el debate por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) reorientaron la enseñanza. Fueron entrando en los talleres y se fueron discutiendo en paralelo. En mi caso como acontecimientos emblemáticos, disruptivos, tengo dos o tres.

FT: En mi caso escribir “aborto” en el pizarrón en una escuela católica.

PB: Sí, yo escribí «aborto» (y ocupé todo el pizarrón) recién por primera vez el 10 de abril de 2018. Antes ponía interrupción voluntaria, interrumpir la gestación... la palabra “aborto” no la escribía. Por eso escribir aborto, grande y con mi propia letra, fue un acontecimiento que jamás me voy a olvidar. Recién ese día me sentí habilitada como docente, fue como sentir el respaldo de “los representantes del pueblo”. Mientras escribía me largué a llorar. Lxs chicxs me preguntaron “¿te pasa algo profe? ¿Te duele la panza, los ovarios?” y les dije “no, les voy a contar lo que me pasa”...

DIE: O sea el aborto lo sienten como el tema más significativo...

FT: Por ahí es personal.

PB: En mi vida, sí, en mi trayectoria pedagógica, sí. Porque yo acompañé a muchísimas mujeres en la interrupción de la gestación. Muchísimas, entonces también es parte de mi vida.

FT: Sí. Ahora es ley.

DIE: Me imagino que todavía hay pañuelos celestes y pañuelos verdes.

FT: Nosotras lo vivimos enseñando, pero que sea Ley nos da todo un encuadre.

PB: Enseñamos además la discusión, las concepciones subyacentes, los datos epidemiológicos, la impronta de los distintos lenguajes, lo que se garantizaba y a quiénes se les vulneraba el derecho. Ahora enseñamos exhaustivamente los contenidos de la ley de interrupción voluntaria y legal, y cuáles son los circuitos para la garantía de esos derechos.

FT: Y puede haber todos los pañuelos celestes que quieran, pero enseñarlo es un derecho y ponerlo en debate en un marco pedagógico es una responsabilidad. También con lxs compañerxs docentes, que como adultxs desconocen los fundamentos.

PB: Yo creo que el debate por el aborto implicó una acelerada para la ESI en la escuela, incluso más que el “Ni Una menos”.

FT: Yo me acuerdo de esas discusiones que les decía “no es una guerra cromática esto”. Estaba todo polarizado, sigue todo falsamente polarizado. Al principio, mucha resistencia.

PB: Y aunque parezca mentira se sigue interpretando que el enunciado “que sea ley” hace que sea una obligación. Algunas alumnas me han dicho “Ah, ¿no es que si soy menor de edad estoy obligada a abortar?”.

DIE: ¿Pensaban que si eran menores de edad las iban a obligar a realizarse un aborto?

PB: Exactamente.

FT: Es que volvemos a lo anterior, nunca sabés cuáles son las categorías con las que el otro piensa el mundo.

PB: Trabajar en todos los niveles es algo que nos ayudó al abordaje de la ESI, así como el trabajo en pareja pedagógica y las lecturas y experiencias de formación desde campos diversos. Entender al conocimiento como algo a construir, que está vivo y se actualiza. Y que además lo que pasa en el aula también tiene efectos, encon-

trarnos en las marchas... Lxs chicxs nos han dicho “no coincido en nada con lo que dicen, pero es la primera vez que me lo explican con tanta seriedad”, pero en simultáneo otrxs empiezan a decirnos “queremos una ESI no binaria”.

FT: Además, que en las instituciones educativas nos referencien como alguien con quien se puede pensar juntxs. Y algo fundamental también fue la confianza de quienes nos han convocado a participar en distintos espacios.

DIE: ¿Qué transformaciones experimentaron ustedes como docentes mujeres en estos años?

FT: En general, la reconfiguración en la valoración de la palabra de las mujeres transmitiendo. Eso nos parece que es algo que hizo un movimiento, sobre todo en la ESI. Pero como contrapartida, en algunos casos, la violencia por parte de ciertos sectores conservadores dirigida a las mujeres que transmitimos y ponemos el cuerpo.

PB: Pasamos a tener un protagonismo distinto. Ahora hay que enseñar ESI.

DIE: Imagino que este corrimiento del enfoque biomédico permitió también que mujeres hablaran de su propio cuerpo, porque todas las disciplinas tienen un punto de vista androcéntrico.

FT: Sí, y como sujetas sexuadas, me parece que eso también vino a traer la ESI.

PB: Pero la parte del cuerpo que empezó es la voz. Lo que se valorizó es la voz. Un protagonismo de la voz, para todo. Como soporte de resistencia y como posibilidad de enunciación.

DIE: ¿Y qué consecuencias encuentran?

FT: Una es esa, hacer visible esa voz, esa posición y ese conocimiento.

DIE: ¿Y las propias colegas? Porque de alguna manera ustedes se fueron configurando como especialistas.

FT: Sí y también esto, decir que no lo somos. Hay algo que podemos pensar juntas, pero hay que desandar eso.

PB: Entiendo que hay que reconocer los propios recorridos de formación y experiencia, pero siempre estar abierta al aporte de otrxs

y habitar la pregunta sensata, “¿y vos cómo lo pensaste?”. Cuando estás disponible no sos una amenaza. Eso sí, cuando te dispones para trabajar se multiplica el trabajo al infinito.

DIE: Y de las consultas, ¿no?

PB: Sí, también, mucho.

FT: Eso hay que poder dosificarlo. Me parece que también abrió muchos espacios, pero hay que dejar que el otro también pueda ir haciendo. La urgencia de la implementación definió ciertas maneras, ciertas propuestas, pero no pueden cristalizarse.

PB: Sí, como mujeres ocupó un lugar masificante en nuestras vidas. ¿Cuántas veces hemos ido a cuántas cosas?

FT: Sí, y también pienso en la crianza y la relación con mis hijxs. Pero también hay una red de afectos que circula por otros canales, que posibilita que aparezcan más preguntas cuando sean necesarias, y de pibas y pibes del centro de estudiantes, me parece que eso también.

DIE: ¿Y han tenido vínculo con las familias? En este acompañar...

FT: Depende de la institución, en algunos casos se han generado encuentros con las familias como propone la ley, en otros casos, como en la escuela de mi barrio, hay palabras de agradecimiento por parte de las familias por enseñar y acompañar. En otras escuelas no he sostenido relaciones con las familias porque casi no se las convoca salvo cuando hay “problemas” o “algo para informar”.

PB: En algunas situaciones de IVE he hablado con madres de alumnas o exalumnas a quienes las acompañé con información. Y como mujer me parece que la ESI ha sido y es tan convocante en mi vida que seguro le he restado tiempo a otros espacios, eso seguro. Pero siempre fue una decisión.

DIE: Es como militarla las 24 horas del día.

PB: Sí, la milito las 24 horas del día.

FT: Sí, yo vengo trabajando eso, pero sí creo que me hizo repensar mi propia forma de maternar, de pensar la crianza, la relación con mi actividad profesional. La ESI me vino a traer preguntas que no

me había hecho. Hay cosas que me sigo preguntando, sobre todo en el campo de la educación y el arte en el que me formé, pude percibir las desigualdades con más claridad que antes. Además de mi posición como sujeta sexuada. Y creo que a lo largo de estos años hubo un movimiento interesante que fue el lugar de “la autorización”, yo me autoricé, experimenté un cambio respecto a cómo intervenir en las instituciones. Empecé a autorizarme, a ocupar ciertos espacios, a cuestionar ciertas cosas, a hacer determinados proyectos, a proponer, a hablar con mis compañerxs, a desnaturalizar ciertas prácticas. Esa apertura me la trajo la ESI. También fuimos notando que la referencia por parte de docentes y estudiantes se corrió del lugar de “te lo pregunto en secreto” para convertirse en un interrogante pedagógico con alguien que tiene cierta experticia y un saber a construir conjuntamente.

PB: También nos encontramos en la necesidad de darle lugar a la voz de varones “antipatriarcales”¹¹, pensar junto con ellos formas de llegar a los sectores más resistentes (en ciertos temas como masculinidades). Hay algo todavía que dos mujeres docentes feministas no logran conmovier como deseamos.

Por otra parte, también experimenté de parte de algunxs colegas la pregunta incómoda, la mirada prejuiciosa, el análisis banalizado del trabajo con la ESI como algo menos importante que la enseñanza de contenidos disciplinares tradicionales. Y, en paralelo, tengo la dicha de haber experimentado el enorme entusiasmo por aprender por parte de lxs estudiantes, los sinceros agradecimientos de algunas familias, la sororidad en las aulas, el nacimiento de voces que se animaron a hablar, el surgimiento de redes que se multiplicaron, el abrazo en una marcha con colegas y con alumnas...

11 Esta expresión tiene su génesis en el “colectivo de varones antipatriarcales” surgido en La Plata en el año 2009, entre los pioneros se encuentra Luciano Fabbri. Bajo esta expresión se designa a grupos de varones que problematizan y realizan un cuestionamiento a los mandatos de masculinidad patriarcal, la complicidad y violencia machista, los privilegios, entre otros temas.

DIE: La ESI propone una mirada integral de la sexualidad y ustedes en los diferentes talleres que hicieron abordaron el “cuidado del cuerpo y la salud”. ¿Cómo les parece que la perspectiva de género atraviesa este tema?

FT: El abordaje siempre es integral, sobre la sexualidad y también de la salud. Comprender a la salud sin perspectiva de derecho, sin perspectiva de género y sin una mirada integral fomenta la desigualdad y les quita a las personas autonomía sobre sus cuerpos y decisiones de vida. Cuidar también implica revisar las formas en que nos relacionamos, amamos, tenemos encuentros íntimos, no es solamente “prevenir riesgos”, hay que poder cuestionar también ese concepto y sus asociaciones con lo biomédico para poder atravesarlo por el género. Cuestionar lo biológico no implica que no se enseñe biología. Asimismo, la salud mental debería ser considerada si se piensa en un abordaje integral, como los vínculos sexo-afectivos mediados por la tecnología, el placer como derecho, el autoerotismo. Ampliar la mirada cuando abordamos métodos de prevención de ITS en relación a la diversidad de prácticas eróticas. Ofrecer espacios de información sobre el acceso a la salud de personas trans, la interrupción voluntaria del embarazo, la importancia del testeó...

PB: Sin perspectiva de género es bastante complejo poder pensar la integralidad en cualquier perspectiva de salud (mental, física) y toda esa compleja trama de vulnerabilidades se pone muy en evidencia en los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado.

FT: Entonces me parece que ahí también el cuidado del cuerpo y la salud apunta a desandar esas tramas vinculares, no se puede pensar la salud, enfermedad y cuidado si no se piensan las formas en las que nos relacionamos. No podés hablar de métodos anticonceptivos sin antes advertir cuáles son las relaciones de poder, las posibilidades de accesibilidad y las lógicas que subyacen.

PB: Yo soy hinchada del “deportivo biología”. No me mueven de ahí (risas). Me encanta porque el conocimiento sobre el propio cuerpo

genera autonomía y libertad para decidir y para gozar. De todas maneras, creo que hay que pensar las formas, porque si no incorporamos una mirada crítica, puede funcionar como insumo para las posturas más reaccionarias y conservadoras.

FT: Sí, a mí me parece que hay que poder identificar con claridad cuáles son los posibles en cada contexto, y sobre todo cuando pensamos la enseñanza. Ahí sobre todo hay que poder tener un criterio que permita que el otro aprenda y que no obture esa posibilidad de pensamiento. Y alojando, como nos han dicho hace un tiempo: «profe, dan una ESI binaria». Y sí, ¡tenían razón! Pudimos revisar, pero porque pudimos escuchar.

PB: Quizá esa fue nuestra mejor estrategia para enseñar y para aprender durante el recorrido de la ESI, estar disponibles para escuchar. Y ha sido una escucha de gritos y silencios, de avances democráticos y de ecos retrógrados, una escucha que nos fue orientando y problematizando a la vez. Porque la ESI se fue haciendo, se sigue haciendo, la seguimos haciendo.

CURRÍCULO ESCOLAR Y ESI:

Invitaciones, interpelaciones y desplazamientos

Analís Escapil¹ y Moira Severino

1. Introducción

En febrero del año 2019 tuvo lugar el encuentro-taller que construimos con l*s docentes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” Anexa que titulamos “Currículo escolar y ESI: interpelaciones desde una perspectiva de género”. En este trabajo nos proponemos evocar la propuesta realizada en aquel encuentro con el objetivo de volver sobre el tráfico de preguntas y reflexiones que la orientaron. Allí, llevamos a la escena al currículo escolar en general, y a la ESI en particular, y nos invitamos a problematizar desde una perspectiva de género las relaciones que propone con el conocimiento. Aquí, haciéndonos eco de ese ejercicio, deseamos profundizar en esa interpelación vi-rando la estrategia indagatoria a las relaciones que construimos con los documentos curriculares, cómo nos vinculamos, qué vestigios de

¹ Profesora en Ciencias de la Educación por la FaHCE-UNLP. Realizó la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades y se encuentra desarrollando la Maestría en Educación en la misma institución. Es Ayudante Diplomada de la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum e integrante de proyectos de investigación radicados en el IdIHCS -UNLP.

nosotr*s quedan en los saberes que construimos, cómo *arriesgamos lo obvio* en esos encuentros.

Para construir esta propuesta, en una primera parte, compartimos una composición de ideas desde y con las cuales comprendemos al currículum. En una segunda parte, profundizamos en la ESI, en su historia, en distintas interpelaciones suscitadas por los feminismos y movimientos socio-sexuales y en invitaciones que construimos a partir de ese recorrido para seguir pensando. Por último, y como cierre parcial de este relato de experiencia, delineamos algunas reflexiones respecto a lo acontecido en el encuentro y lo transitado en esta escritura.

2. Composición de ideas y propuestas sobre el currículum

Sin ánimos de edificar definiciones herméticas, invitamos a realizar un recorrido por la siguiente composición de ideas que, elaboradas en distintas latitudes nos permite significar al currículum a partir del siguiente entramado de propuestas:

- Currículo como documento de identidad

Tomas Tadeu Da Silva (1999) compone al currículum como un *documento de identidad*, un texto que, materializado en distintos niveles (nacional, provincial e institucional) y planos (prescripto, real, oculto, nulo), legitima relaciones con el conocimiento, formas de ser, estar, sentir, desear, produciendo a las mismas como “verdades”, “normas” para un determinado espacio-tiempo.

- Currículo como conversación compleja

William Pinar (1995, 1998, 2004, 2011/2014, 2017) remienda al currículum como una conversación compleja, donde emergen y se en-

cuentran distintas voces y temporalidades situadas, y las experiencias del pasado, presente y futuro se enlazan, colisionan. Los procesos de experimentación, indagación, introspección respecto al conocimiento y la experiencia vivida, constituyen los motores de ese encuentro.

- Currículo como síntesis de elementos culturales (institución)

Alicia De Alba (1991) entiende al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. A dicha síntesis se arriba a través de distintos procesos de negociación e imposición en el cual grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

- Currículo atravesado por ciclos de construcción y deconstrucción

Cleo Cherryholmes (1988/1999) afirma que el campo del currículo experimenta ciclos de construcción y deconstrucción que legitiman y autorizan, en determinado espacio y tiempo, ciertas prácticas, discursos, saberes, produciendo sentidos que no son verdaderos o falsos, sino que constituyen efectos de verdad.

- Currículo como texto de género

Guacira Lopes Louro (1997/2017) comprende al *currículum* como un texto que corporiza y produce relaciones de género. Las oportunidades de aprender que un currículo propone son enunciadas y estructuradas en contenidos que por un lado valorizan determinadas identidades (varones, cis, heterosexuales, blancos) sobre otras y frecuentemente, excluyen, omiten, exilian, invisibilizan identidades de género que escapan al binario varón/mujer.

- La justicia curricular como práctica metodológica para el diseño, desarrollo, evaluación e investigación de un currículo.

Rawelyn Connell (1997) propone tres principios para el diseño de un currículo que promueva justicia social: los intereses de l*s menos desfavorecid*s, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. Estos principios configuran los marcos analíticos de la justicia curricular como práctica metodológica que promueve el análisis de múltiples ejes productores de desigualdades como clase social, género, raza, etnia, sexualidad, religión, nacionalidad (entre otros) y a los procesos de colonización y neocolonización, implicados en la producción del conocimiento.

La composición de ideas que se teje a partir de estas propuestas nos permite construir una “partitura curricular” desde la cual podemos interrogar y analizar los vínculos que tejemos con los currículos en sus distintas formas de devenir (prescripto, oculto, real, nulo). Esta partitura nos convoca a hurgar en las estructuras institucionales, en los saberes construidos y a re-activar la pregunta respecto a los vínculos con esos conocimientos desde lugares localizados de enunciación. Se nos invita a hacer presentes a los sujetos, sus experiencias, sus voces, sus recorridos a través del contacto con el currículo; lo que implica situar e interrogar concepciones, recuerdos, fantasías, idealizaciones, normalizaciones, para comprender cómo los sujetos se conocen a sí mismos como sujetos de experiencias particulares en relación, enmarcados, sujetados a contextos más amplios (Miller, 2006).

El currículo escolar, materialización que recortamos y construimos como objeto de reflexión, produce identidades escolarizadas generizadas y sexualizadas que constituyen espejos de una sociedad más amplia, pero adquieren particularidades propias en el ámbito escolar. En los accionares más violentos y en los actos más sutiles, dentro de las escuelas aprendemos a mirar, a escuchar, a hablar; aprendemos a entrenar los sentidos: qué tonalidades de la voz, qué formas de caminar son las correctas y esperadas para cada cuerpo; aprendemos qué, con quién y cómo jugar; aprendemos cómo gustar y qué y quién debe

gustarnos; aprendemos qué conocimientos son los válidos y a cuáles nunca debemos aproximarnos. Aprendemos a desaprender otras posibilidades y potencialidades de los cuerpos, de las relaciones, de los placeres. Pero también, a partir de las resistencias que se dibujan en el acontecer de la Escuela por parte de docentes y estudiantes, aprendemos a desaprender, y a revulsionar los procesos de normalización, invisibilización y silenciamiento que ocurren.

En este marco, la ESI como política pública, educativa y curricular configura un plexo de proyecciones que nos convocan a re-interrogar y problematizar estos regímenes de poder-saber-placer que regulan y prescriben formas de entender y vivir los géneros, las sexualidades y los cuerpos. Visibiliza e institucionaliza la pregunta por la experiencia, por el ser y estar en el mundo, y en la Escuela. Se construye y de-construye en distintos acontecimientos que se suceden e interceptan en el tiempo, que amplían en cada intervención la letra escrita de la ESI y, también, el encuentro entre los cuerpos y entre estos y los conocimientos en la Escuela.

A continuación, l*s invitamos a recorrer estas interpelaciones al currículo escolar que nos propone la ESI.

3. La ESI: interpelaciones e invitaciones

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150) que constituyó un desplazamiento en los significados hegemónicos respecto al término “Educación Sexual” construidos hasta el momento en la Escuela desde lógicas morales y biomédicas. La ESI se configuró como política pública, educativa y curricular que organiza y propone una serie de materiales curriculares para su concreción en los distintos niveles: inicial, primario, secundario y superior no universitario. Enuncia a la “Educación Sexual” como “integral” y como un derecho de niñ*s y jóvenes. Construir a niñ*s y jóvenes como sujetos de derechos respecto a la Edu-

cación Sexual supone un quiebre con el modelo vertical de la patria potestad (Esquivel, 2013). Siguiendo a Eleonor Faur (2006) si bien el rol parental supone responsabilidades de quienes están jurídicamente a cargo de l*s niñ*s y jóvenes, las mismas no pueden coartar el derecho a la información, formación, salud, vida, educación de niñ*s y jóvenes establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño.

En este marco, el Estado se convierte en el principal garante del derecho a la Educación Sexual Integral de niñ*s y jóvenes y establece a las instituciones educativas formales como autoridad máxima para su cumplimiento. Podemos afirmar, entonces, que la sanción de la ESI constituye un hito que, haciéndose eco de distintas demandas, disputas y luchas llevados adelante por activismos socio-sexuales y feministas, y de iniciativas anteriores en material legal, resquebrajó formas tradicionales de abordar los cuerpos, los géneros y las sexualidades.

A lo largo de estos dieciséis años transcurridos desde la sanción de la ESI, surgieron múltiples debates asociados a sus alcances, abordajes y exclusiones, así como se esgrimen demandas vinculadas a la ampliación de ciertas temáticas y al fortalecimiento de enfoques dentro de sus lineamientos y materiales. Como plantea el colectivo Mariposas Mirabal (2018), las conquistas de derechos asociadas al género y la sexualidad tuvieron un efecto potenciador de la ESI en tres sentidos: llenándola de contenido, potenciando su visibilidad en las escuelas y otorgando legitimidad al trabajo de docentes en proyectos de ESI. La Ley para Sancionar y Erradicar la Violencia de Género N° 26.485 de 2009 permitió visibilizar y trabajar la violencia por razones de género; la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010 la homobitansfobia y cuestionar la hetenormatividad; la Ley de Identidad de género habilitó la discusión sobre la patologización y medicalización de las identidades trans, además de cuestionar el determinismo biológico y cultural. De la misma forma otras leyes que siguieron ampliaron y enriquecieron la ESI. En continuidad con la ley sobre violencia de género, la “Ley Micaela de capacitación obligatoria en

género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado” de 2018 se constituye en una herramienta que dialoga y traduce una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (que movimientos de mujeres y feministas instalaron con la consigna “Ni una menos” en 2015) en el marco de la lucha contra los femicidios y el trabajo en la despatriarcalización de las instituciones públicas. Asimismo, y en esta clave, podemos mencionar las luchas más recientes que llevaron a conquistar la Ley N°27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

En los últimos años activismos sexuales y feminismos vienen acompañando a la ESI y exigiendo su implementación. Dicha exigencia es acompañada de un reclamo por el laicismo en la educación, y una denuncia contra la iglesia católica e iglesias evangélicas por obstaculizar la aplicación de la ley. Desde las disidencias sexuales le exigen a la ESI el trabajo en torno a la no discriminación por orientación sexual e identidad de género y el trabajo sobre el nuevo marco legal asociado a la ampliación de derechos en función del género y la sexualidad. También, demandan la actualización de los contenidos de la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual para trabajar en contra de la patologización de las identidades no binarias. A dichos pliegos, los feminismos suman el trabajo en torno a la violencia machista y la crítica a la heteronormatividad. Reafirman la interpretación de la ESI como un punto de partida importante que debe resignificarse a la luz de los nuevos avances en materia legal, de las lecturas y aportes de la disidencia sexual, además de enriquecerse a partir de la diversidad de experiencias institucionales locales y situadas en la defensa de la ESI como derecho (Escapil y Severino, 2018).

En este recorrido histórico podemos visualizar las distintas disputas de sentido, propuestas, luchas que se sucedieron en torno a la ESI en tanto política educativa y curricular que impulsa otras formas de vincularnos con el conocimiento y de hacer currículum. En este sentido, y en sintonía con el viraje indagatorio propuesto en un inicio,

podemos pensar en tres grandes oportunidades que pueden tejerse en el cruce entre la ESI y el currículo escolar:

Hacer visible lo invisibilizado

La ESI convoca contenidos y experiencias históricamente invisibilizadas y exiliadas. Interpela lógicas patriarcales y heterosexistas de hacer sentido, además de promover una revisión de las formas de construir vínculos y autoridad al interior de las escuelas en vistas de construir relaciones más igualitarias y justas. En sintonía con las composiciones compartidas en un inicio, Da Silva (2001) propone entender al *currículo* como un “artefacto de género” que corporiza y produce relaciones de género. Para el autor, la manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de género. El currículo existente es visto como la expresión de la cosmovisión masculina que refleja y reproduce los estereotipos de género de la sociedad. De esta manera, ya no alcanza con promover el acceso a más educación, sino que importa construir un currículo que refleje, de forma equilibrada, la experiencia de todas las identidades de sexo/género.

Hacer visible lo invisible, lo omitido, silenciado o negado remite a la construcción y desarrollo de una justicia curricular. Esta práctica metodológica nos permite advertir las maneras en las que el currículo concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas y sus conocimientos e identidades. Los tres principios que propone Connell (1997) para la construcción de un currículo: la primacía de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, y el principio de producción histórica de la igualdad, nos permiten hacer un ejercicio analítico respecto a las operaciones de poder que se deslizan en el diseño, desarrollo y evaluación de un currículo. En esta sintonía,

consideramos que la ESI contribuye al ejercicio de una práctica de justicia curricular, visibilizando contenidos y promoviendo experiencias históricamente invisibilizadas con y desde los cuerpos.

Asimismo, una discusión que se instaló a partir del avance de los estudios de género y feministas y se potenció en nuestro país al calor de luchas de los feminismos y disidencias y los nuevos marcos legales asociados a la ciudadanía sexual, tiene que ver con las representaciones y perspectivas androcéntricas, sexistas y coloniales que subyacen a los campos de conocimiento disciplinares. Esta discusión atraviesa también a la ESI no sólo en los términos que mencionamos antes asociados a los contenidos que la integran (en clave de presencias, énfasis, sentidos, omisiones, ausencias) sino también respecto a las perspectivas que subyacen a los mismos abriendo la posibilidad de una revisión epistemológica sobre el currículo y disciplinas escolares, además de una deconstrucción del lenguaje. Un camino que se inició con la perspectiva integral que propone la ESI está vinculado a conmover, por ejemplo, el paradigma biomédico en el abordaje de la sexualidad y el género que tradicionalmente caracterizó a la enseñanza de la educación sexual en la escuela.

Ahora bien, podemos pensar que dicha mirada integral no implica sólo un enfoque interdisciplinario que evite los reduccionismos sino también una revisión del sustrato biologicista que subyace a los campos de conocimiento. En este sentido, el cruce entre campos disciplinares por ejemplo el de las Ciencias Sociales y Humanidades y la Biología resulta necesario para posibilitar una integralidad y transversalidad con perspectiva de género, derechos y diversidad. En esta línea de revisión epistemológica, Graciela Morgade (2009) señala la importancia de realizar una crítica a los saberes de referencia del currículo escolar en una empresa orientada a visibilizar el androcentrismo y etnocentrismo presente en ellos y cuestionar los modos de construcción y validación del conocimiento.

A partir de los aportes mencionados, en el encuentro-taller que construimos con l*s docentes de la Escuela Anexa nos arrojamos a

problematizar nuestro quehacer cotidiano en las escuelas: reflexionamos respecto a las operaciones de paradigmas biomédicos que transforman a los cuerpos sexuados en amenazas latentes, legitimando mitos que ubican bajo lo “científicamente comprobado” clasificaciones arbitrarias acerca de “lo natural”; desnaturalizamos una visión de la naturaleza como lo normal, bueno, verdadero, sano, acabado, puro, tensionando el uso de los términos “naturaleza” y “normalidad” como intercambiables a la hora de dictar un contenido o el uso de la idea de “evolución” como “progreso”; discutimos respecto a la construcción androcéntrica y dicotómica del saber científico, analizando el canon, el sexismo en el lenguaje, la opresión de leyes/instituciones sobre las mujeres, los estereotipos de brujas; analizamos la invisibilización de las mujeres y otras identidades y grupos en las transformaciones sociales, observando, desde un punto de vista teórico y en las intervenciones sociales/pedagógicas un carácter jerárquico atribuido a los géneros y a la heterosexualidad.

Entre otras operaciones que allí acontecieron, nos arrojamos a habitar una pedagogía de la pregunta que indagara los procesos de invisibilización, silenciamiento y ocultamiento que se desarrollan en la Escuela. Indagar sobre lo escrito y prescripto configura un ejercicio de re-pregunta sobre los acuerdos que llegan a hacerse letra en un documento curricular en particular. Volver sobre estas letras nos permitió contextualizar y complejizar el tejido y materialización de sentidos producto de disputas de poder.

Currículum como verbo, como experiencia vivida

En sintonía con la ejercitación mencionada con anterioridad, y retomando la partitura curricular esbozada en un inicio, otro bastión que edificamos en aquel encuentro con l*s docentes fue respecto a enfatizar en el currículo como verbo. En este sentido, William Pinar re-construye la noción de *currículum* como verbo, *currere*, lo

que supone comprenderlo como experiencia vivida encarnada que es estructurada por el pasado al tiempo que se enfoca en el futuro. El autor afirma “no puede haber reconstrucción de lo social sin el conocimiento de la propia subjetividad” (2014, p. 30). En esta clave, y como plantea Antonio Bolívar (2008), existe un cruce entre currículo y la formación inicial y permanente del profesorado entendida esta última como un proceso de desarrollo personal y profesional cuya trayectoria da lugar a una identidad profesional. De allí se desprende la importancia de que los procesos formativos se articulen con la propia trayectoria biográfica para promover una reapropiación crítica de las experiencias vividas. Es decir, una articulación entre experiencia de vida y profesional en el sentido de “formarse” en lugar de formar al profesorado. La formación estaría orientada a una reapropiación crítica (no ruptura) con las experiencias y modos de hacer anteriores. Podemos tejer un puente entre estas propuestas y el “trabajo sobre nosotr*s mism*s” que se propone desde la ESI, tendiente a reconocernos como seres sexual*s además de reponer la dimensión subjetiva involucrada en todo proceso de enseñanza. Como explica Luciana Lavigne (2019), la ESI recuperó experiencias de práctica feminista, como los llamados grupos de concienciación, como una estrategia para propiciar la “sensibilización” docente, de modo de bucear, revelar, interpelar los supuestos y representaciones con que habitamos las escenas escolares. Esto habilitó, dice la autora, el ingreso de narraciones en primera persona y que deseos, pasiones y emociones cobren relevancia como territorio de producción de conocimiento.

Reponer la integralidad que nos conforma como sujetos implica también introducir los cuerpos en la escena escolar desde un lugar afirmativo orientado a su reconocimiento y cuidado. Recordemos que el cuerpo tradicionalmente fue moldeado y disciplinado a través de las asignaturas escolares y por medio de dispositivos asociados a la vigilancia y el control. Esto que Michel Foucault (2009) caracterizó como un poder disciplinador, que se ocupa del control y endereza-

miento de las conductas sobre todo a través de instrumentos como la sanción normalizadora y la inspección jerárquica.

Habitar la pregunta y reflexión sobre las propias prácticas y experiencias en la Escuela que como docentes construimos constituye un gesto de reflexión, un “volver a pasar por el cuerpo” todo eso que devenimos en el ámbito escolar. Esta ejercitación nos convocó a problematizar los vínculos con los conocimientos edificados y, también, a narrar experiencias que tensionan día a día regímenes de poder-saber-placer que prescriben formas de ser y estar heterosexistas, capacitistas, binarias, clasistas (entre otras operaciones de poder).

Ampliar los límites de lo posible, arriesgar lo obvio

La ESI brinda saberes y conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de proyectos de vida autónomos independientemente del lugar de origen y las creencias de l*s responsables afectivos de l*s niñ*s y jóvenes. Los avances en materia curricular respecto a los temas de género y sexualidad en la escuela permiten conmovir la histórica asociación entre moral pública y moral católica tradicionalmente presente en la orientación de la política curricular. En este sentido, el Estado no es neutral frente a la diversidad de grupos y sectores que representan lo público y puede intervenir para evitar que barreras étnicas, raciales o religiosas vulneren derechos. No obstante, cabe recordar que a través del mencionado artículo N°5² de la ESI la libertad de enseñanza es legitimada en los diseños con el riesgo de que pueda ser contraria a prescripción del Estado, evidenciando una ten-

2 El artículo N°5 de la ESI N° 26.150 expresa: Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

sión no resuelta en relación al laicismo en educación. Aquí se instala una preocupación en torno a la posibilidad de que los proyectos educativos sustentados en la libertad de enseñanza y la libertad de elección de las familias atenten contra los derechos de niñ*s y jóvenes expresados en leyes nacionales e internacionales, tendientes a garantizar un marco común de ciudadanía que permita fortalecer la autonomía y la libertad individual (Hillert, 2011; Morgade, 2011).

Sin desconocer la relevancia de la conquista del derecho de niñ*s y jóvenes a una educación sexual integral, algun*s autor*s y activistas, desde una operación de queerización de los procesos educativos, nos permiten instalar preguntas y desestabilizar la mirada respecto a los sentidos y significados que se transmiten en el currículo escolar. Algunas críticas a la ESI por parte de movimientos sociosexuales, vinculadas a la denuncia de la patologización, el binarismo, la invisibilización de los cuerpos trans y travestis y la hegemonía de la heterosexualidad, nos brindan pistas en esta clave. Deborah Britzman (2016) advierte que cuando el tema del sexo es introducido en el currículo se catalogan ciertos tipos de sexo como inteligibles mientras que otros son relegados a lo impensable o moralmente reprensible. Es decir, desde una perspectiva normativa de la sexualidad se fija su geografía a las categorías estrechamente construidas socialmente. La autora retoma la noción de dispositivo de saber/poder/placer de Foucault para pensar la sexualidad no como desarrollo o identidad, que el conocimiento tiene que descubrir, sino como historicidad y relación. Esto no implica que l*s jóvenes no reciban información sino insistir en su carácter sintomático y no curativa ni final. La autora propone comprender a las identidades como hechas y no recibidas. En este sentido, el trabajo del currículum consistiría en incitar identificaciones y críticas, y no encerrarlas. Britzman apuesta por un currículo que realice esfuerzos continuados en una línea anti-racistas, anti-sexistas y anti-homofóbicos, que se aparte de fundamentos de la eugenesia y la higiene social, además de evitar constructos que “prohíban pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos

en viaje”. Es decir, un currículum más “próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí” (2001, pp.95-96).

En una línea similar Lopes Louro propone “extrañar el currículo”, es decir desarrollar un acto de desconfianza, un movimiento que permita pasar los límites, poner en cuestión las condiciones en que se da el conocimiento. Para la autora se trata de poner en cuestión “la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido (...) se trata por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento” (2012, pp.115-116). Lopes Louro retoma la concepción de Eve Sedgwick (1998) sobre la ignorancia, la cual no entiende como falta de conocimiento sino como residuo/efecto de un modo de conocer. En este sentido, puede pensarse a la ignorancia como productor de una forma de conocer o a ella misma como modo de conocer.

En sintonía con estas propuestas de pensamiento, val flores (2013; 2015) nos invita a cuestionar la heterosexualización del saber, lo que no implica enseñar sobre la diversidad. Bajo el término “diversidad” se connota “lo otro” de la heterosexualidad. Desde una perspectiva situacional y localizada, nos propone explorar las fisuras del conocimiento y problematizar las temáticas excluidas del espacio escolar como la pornografía, el autoerotismo, el trabajo sexual, entre otros que sí producen pedagogías de la sexualidad.

En aquel encuentro nos invitamos a recorrer los posibles contruidos, pero también, a impeler su deconstrucción, ampliando, a la vez que desplazando a los mismos. Impulsamos un análisis respecto a los imposibles que se edifican en distintos tiempos y espacios, analizando cuántos resabios de aquellas operaciones habitan y se deslizan en nuestro cotidiano, nuestro hoy.

Pesquisamos a la ESI como letra y experiencia, y nos aproximamos a sus posibles e imposibles, y al calor de las luchas, reclamos y pliegos de los movimientos feministas y de las disidencias, tambaleamos preceptos arraigados en los interlineados y las notas al pie.

Ampliar los límites de lo posible, arriesgar lo obvio, supone aventurar al yo en otras formas de construir vínculos con los conocimientos. Supone una metodología dislocante para habitar la transformación de nuestras prácticas de lectura y escritura más encarnadas, para pesquisar las ignorancias y silencios contruidos desde nuestras posicionalidades y lugares de enunciación.

4. Cierre

El encuentro que construimos y vivimos con l*s docentes de la Escuela Graduada configura una experiencia que nos impulsó a re-preguntar las formas en las que nos vinculamos con los conocimientos. A partir de un recorte del universo de invitaciones que nos propone la Escuela respecto al conocimiento, dialogamos con el currículo escolar y con la ESI.

En la concreción de la propuesta, la errancia constituyó el ritmo a través del cual nos deslizamos en aquel allí, que migra también, a este aquí. La errancia como gesto que escapa a la normativización de los tiempos y espacios para las preguntas y las reflexiones. Nos arrojamamos al encuentro con otros cuerpos e historias, para hurgar en las experiencias del pasado y presente, proyectando futuros más amplios y problematizadores.

Recorrimos el currículo escolar a partir de las claves de lectura que nos propone la ESI, y lo observamos, analizamos, significamos como un espacio abarrotado de itinerarios de conocimientos, contenidos, relaciones, imbricado en relaciones de poder-saber-placer. También, transitamos las experiencias docentes y estudiantiles que se tejen desde las resistencias, desestabilizando oposiciones binarias y fijas, complejizando las mismas en relacionalidades múltiples e interseccionales.

Asimismo, torcimos los interlineados y notas al pie de la ESI al calor de nuevos escenarios y conquistas que edifican una ampliación

de derechos y con ello, formas de ser y estar en el mundo que resquebrajan regímenes heterosexistas, patriarcales, binarios.

La experiencia, la encarnación, la situacionalidad de los vínculos con el conocimiento configuraron la proeza que intentamos ejercitar, entendiéndolas como relaciones móviles que trascienden las fronteras disciplinares, identitarias, espaciales.

Ensayamos la operación que supone *currere*, haciendo y experimentando, a la vez que deshaciendo el currículo para habitar la construcción de autobiografías que teoricen la memoria, la identidad, la encarnación, la experiencia y agencia como procesos constitutivos (Miller, 2006).

Tejimos historias en el encuentro de un*s y otr*s, configurando una matriz narrativa impregnada de experiencias vividas en la escuela, de prácticas de contra-lectura y contra-escritura que arriesguen lo obvio para explorar los significados pedagógicos, políticos y epistemológicos que edifican una propuesta político-educativa determinada y nuestras implicaciones en la misma.

Edificamos un aquí, escapando a la fijación de una posición eterna e inmutable, y nos animamos a interpelar los posibles e imposibles que se construyen en la escena escolar.

Aprendimos y des-aprendimos como gestos de una aventura pedagógica que busca ampliar los límites de lo posiblemente pensable y preguntable. Gestos, operaciones, metodologías e invitaciones que se trasladan, migran, mueven a este aquí, donde volvemos a pasar por el cuerpo las conversaciones construidas en aquel encuentro.

Agradecemos como acto amoroso de corresponsabilidad pedagógica a quienes hicieron ese encuentro, por animarnos a arriesgar nuestro yo.

Bibliografía

- Bolivar, Antonio (2008). *Didáctica y Currículum: de la Modernidad a la Postmodernidad*. Ediciones Málaga: Aljibe.
- Britzman, Deborah P. (2001). "Curiosidad, sexualidad y currículum". En: Lopes Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: Gabriela Herczeg.
- Britzman, Deborah P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (Trad. J. A. Gómez y L. Calandra). *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Connell, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cherryholmes, Cleo (1988/1999). *Poder y Crítica. Investigaciones post-estructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En: P. Gentili (Ed.) *Cultura, política y Currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Lozada.
- (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen (1), 9-76.
- (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (2ª ed.) Belo Horizonte: Auténtica.
- De Alba, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escapil, Analís y Severino, Moira (2018). Educación Sexual Integral en Argentina: disputas de sentidos en la historia reciente de una política curricular. Ponencia presentada en XII 79 Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideo, Uruguay.
- Esquivel, Juan Cruz (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

- Faur, Eleonor (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Nómadas (Col)*, (24), 130-141.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Ed. Siglo XXI editores.
- flores, val (2013). *interrupciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Trabajo presentado en III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa “La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada” Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://escritoshetericos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>.
- Hillert, Flora (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kosofsky Sedgwick, Eve (1990/1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- Lavigne, Luciana (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.
- Lopes Louro, Guacira (2012). “Extrañar el curriculum”. En: Spadaro, M. y Femenías, M. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>
- Lopes Louro, Guacira (2017 [1997]). A construção escolar das diferenças. En G. L. Louro, *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 61-91). Petrópolis: Editora Vozes.
- Mariposas Mirabal (2018). *Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Miller, Janet L. (2006). Curriculum studies and transnational flows and mobilities: feminist autobiographical perspectives. *Transnational Curriculum Inquiry* 3 (2) Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3a43/b4001d01e4fc9a56e3a975635dde2dc2523b.pdf>
- Morgade, Graciela. (2009). “Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina”. En Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Pinar, William (1995). Understanding Curriculum as Autobiographical/Biographical Text. En. W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (pp. 515-566) (vol 17). New York: Peter Lang Publishing
- (1998). *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2004). *What is curriculum theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2011/2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- (2017). Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 55-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>

SEGUNDA PARTE

Relatos de experiencias en torno a la ESI en las escuelas de la UNLP

DESAFÍOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS EN TORNO A LA ESI

*Daniela Alessi¹, María Agustina Barrena²
y María Fernanda Ronconi³*
COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”

En este trabajo nos proponemos compartir algunos interrogantes, atravesados de intuiciones, euforias y muchas veces frustraciones, que surgen a partir de nuestra experiencia en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

1 Prof. de Sociología (UNLP). Docente del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) en “Géneros, sexualidades y derechos humanos”; talleres de “ESI” y “Sociología”. Docente de la Escuela Secundaria Técnica (UNQ). Forma parte del equipo “Participación, democracia y nuevos lenguajes” de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE y trabaja en la Dirección Provincial contra las Violencias en el Ámbito de la Salud Pública del Ministerio de Salud.

2 Profesora de Sociología (FaHCE-UNLP). Se desempeña como docente en el Colegio Nacional “R. Hernández” en la materia “Géneros, sexualidades y DDHH” y también coordinando talleres de ESI. Docente del curso “Toda educación es política: herramientas, contenidos y recursos para la implementación de la ESI en el Nivel Secundario” (INFOD) y tutora en capacitaciones en Ley Micaela. Es becaria doctoral de CONICET.

3 Profesora en Letras graduada en la FaHCE (UNLP) y se encuentra cursando la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades en la misma casa de estudios. Se desempeña como docente de ESI en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” y forma parte del equipo de implementación de la Ley Micaela, dentro de la Dirección de Formación del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires.

Esta se inició en 2015 con la coordinación de una materia optativa, “Ni machos ni minitas: géneros, sexualidades y amor” en sexto año, que, a partir del 2019, se transformó en una materia cuatrimestral obligatoria para todxs lxs estudiantes de ese año. El hecho de volverse parte de la currícula obligatoria hizo que repensemos sus contenidos para dar lugar a la materia actual, “Géneros, Sexualidades y Derechos Humanos”, que en el colegio en general es identificada como “ESI” a secas.

Si bien nos centraremos en la experiencia en el marco de esta materia, es importante señalar que dentro del Colegio todos los cursos tienen talleres de ESI, de los que formamos parte como docentes desde el 2018 de manera continua. Los lineamientos curriculares de la ESI señalan la complementariedad entre la transversalidad y los espacios específicos, siempre y cuando esto no implique el abandono de la preocupación por el abordaje integral y transversal. Aún más, se recomienda la organización de espacios particulares para abordar aquellos temas importantes para el desarrollo de lxs estudiantes que no pueden soslayarse como contenidos curriculares⁴. Por otra parte, lxs docentes del colegio participamos en diferentes actividades de formación, entre las cuales se encuentran las organizadas directamente por la Universidad. En los encuentros entre docentes y también cuando trabajamos con lxs estudiantes de sexto año y nos cuentan qué contenidos relacionados se abordan en otras materias, podemos ver que existe por parte de muchxs docentes de la institución un esfuerzo por transversalizar la ESI. Es decir que estos espacios específicos coexisten con la ESI como perspectiva transversal a diferentes asignaturas, si bien no contamos con información que nos permita caracterizar los alcances de esto último.

En lo que sigue, vamos a compartir algunos desafíos con los que nos encontramos actualmente y las discusiones que han motivado

4 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

entre nosotras para ponerlas en diálogo con las experiencias y preguntas de otrxs docentes.

¡Más ESI! ¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de ESI?

En ciencias sociales generalmente partimos de presupuestos teóricos; muchas veces estos son acuerdos elaborados en ámbitos académicos por la comunidad científica, en otros casos, están dados por la legislación vigente que condensa -luego de arduos debates- lo que se considera justo en determinado momento histórico. Por ejemplo, en Argentina la justicia ha demostrado la existencia del Terrorismo Estatal y eso nos da un piso de acuerdo para analizar los años de la dictadura desde una perspectiva de derechos.

En el caso de nuestra materia se dan ambas condiciones: por un lado, existen leyes nacionales tales como la **ley de Educación Sexual Integral N°26.150**, la **Ley de Identidad de Género N°26.743**, la **Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26.485**, por nombrar solo algunas de las más fundamentales que reconocen estos contenidos como válidos y necesarios. Por otro lado, además, gracias a la investigación académica contamos con una serie de aportes conceptuales que siguen siendo muy valiosos para el análisis en el aula. El concepto de género, por ejemplo, o los desarrollos de las teorías queer con su valiosísima puesta en cuestión del sexo históricamente concebido como algo absolutamente biológico y natural, o el concepto de “heterosexualidad obligatoria” o “heteronorma” que tiene sus raíces en la noción de Gayle Rubin del “sistema sexo/género” y en los planteos de Adrienne Rich.

A pesar de los presupuestos teóricos, de los avances académicos y políticos, y de que los debates en torno a la Educación Sexual Integral se han instalado en la agenda pública, cada vez que comienza

una nueva cursada nos encontramos con reflexiones y comentarios de estudiantes que nos obligan a seguir pensando sobre dos cuestiones: por un lado, cómo se traduce, es decir, qué necesidades o búsquedas expresa la demanda de aquellxs estudiantes que piden “más ESI” o que afirman que “no han tenido ESI” durante su trayectoria en el colegio; por otro, qué significado tienen y dónde se originan las resistencias de aquellxs estudiantes que invalidan, cuestionan y hasta se enojan por tener que cursar esta materia.

En lo que sigue, presentamos algunas de las afirmaciones, inquietudes, enojos, preguntas, que aparecen en trabajos de lxs estudiantes que reflejan estos dos posicionamientos, nuestras propias reflexiones sobre ellas, preguntas, respuestas y más preguntas que esbozamos a partir de nuestra praxis educativa.

Antes de continuar, nos parece importante señalar que consideramos válidas todas las opiniones de nuestros estudiantes, mucho más en una sociedad democrática y en una escuela que también lo es. Pero, como insistimos en las aulas, cuando se trata de construir conocimiento, no podemos dejar de problematizar cómo se construyen las afirmaciones y qué sustentos existen detrás.

Algunxs andan diciendo...

“En el cole no nos dan ESI” o “recién tenemos ESI en 6to”

Estos son comentarios que solemos escuchar por parte de lxs estudiantes al iniciar la materia que, llamativamente, se ponen en tensión cuando, avanzado el programa, expresan que “ya han debatido mucho en torno a los estereotipos de género en otras materias” o que el abordaje de ciertos temas como identidades de género o violencias les resultan repetitivos, es decir, que los han abordado en otras disciplinas, en el marco de la escuela. Incluso, aunque señalan que se consideran privilegiadxs porque “en otros colegios no tienen estas

clases” y a pesar de haber cursado no solo la materia en el último año, sino transitado también talleres de ESI, la demanda en torno a que es necesaria “más ESI” sigue apareciendo. Entonces nos vuelve una y otra vez la pregunta acerca de qué significa esa demanda, qué temas esperan lxs estudiantes que sean abordados, desde qué perspectivas y cómo, y qué nos pueden decir estas expresiones de lxs pibxs acerca de las representaciones que existen sobre la ESI. Es decir, ¿en qué piensan lxs chicxs cuando piensan en ESI?

Ensayando algunas respuestas, creemos que, si bien el Programa Nacional de ESI propone un abordaje de la sexualidad en un sentido integral, es decir, tomando en cuenta sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, sigue existiendo una demanda de trabajar contenidos que se vinculan a lo que tradicionalmente se entendía como “salud sexual”, reproductiva y no reproductiva. Es decir, aquellos contenidos específicamente referidos a las prácticas sexuales, los cuidados, el placer, la posibilidad de conocer el propio cuerpo y el de lxs otrxs para decidir, aunque superando la perspectiva biologicista. Esto también aparece cuando lxs estudiantes nos señalan que “la parte social” -refiriéndose al patriarcado, la división sexual del trabajo, los estereotipos y mandatos- “ya la vimos”.

Creemos que esta necesidad de jerarquizar ciertos temas por sobre otros responde, por un lado, a que a partir de las luchas sociales del movimiento de mujeres y lgtbiq+, de los avances legislativos, de la irrupción de los temas de “género” en la agenda pública, hemos construido como sociedad algunos “sentidos comunes progresistas”, es decir, algunos pisos y consensos con respecto al carácter histórico y social de las desigualdades de género, a la necesidad de revisar los roles y estereotipos que sostienen estas desigualdades, de visibilizar y repudiar las violencias por razones de género, etc., que, aunque definitivamente no alcancen para saldar el problema de la desigualdad ni se traduzcan necesariamente en una transformación definitiva de prácticas discriminatorias y violentas, expresan nuevos acuerdos sociales.

Hemos observado que este estado del debate o este piso alcanzado genera en lxs estudiantes una sensación de repetición, por qué no de aburrimiento, de insistencia sobre problemas que parecieran haberse superado, que se expresa en las aulas con afirmaciones del tipo “profe, eso era antes, ahora ya no pasa”. Sin embargo, las estadísticas nacionales que aportan datos con respecto al número de femicidios y crímenes de odio cometidos anualmente, o las que señalan las formas en que perdura y se sostienen la división sexual del trabajo y las brechas salariales, nos muestran que existe aún una enorme distancia entre la transformación de los discursos y la modificación de las prácticas. Entonces, un desafío pedagógico con el que nos encontramos es el de, a la par de construir progresivamente consensos que resultan necesarios, poder complejizar las miradas sobre la forma en que se construyen las relaciones desiguales de poder, aportar una perspectiva interseccional que pueda poner de relieve la forma en la que se entraman las relaciones de género con las de clase, las raciales, con las territorialidades, así como también las formas capilares o más invisibles que asumen las violencias de género cuando sus expresiones más extremas y crueles se ven puestas en cuestión. Es decir, insistir con el carácter histórico del género, que nos desafía a ser nuestrxs propios sujetxs de estudio, en un esfuerzo situado por reconocer las maneras en que los mandatos de género siguen atravesándonos, y la certeza de que la variable de género no puede ni debe ser la única a observar si queremos analizar el origen de las desigualdades.

Por otra parte, esto también nos implica un desafío como docentes, de hecho, la motivación para empezar a pensar qué está pasando en las aulas surge de nuestras propias sensaciones: a veces desconcierto, porque cuestiones que antes “funcionaban”, interesaban, ya no interpelan de la misma manera, nuestras propias angustias, miedos e incluso bronca, enojo, a veces ante el desinterés, otras ante la descalificación abierta de nuestros posicionamientos. No todo es armonía en el aula de ESI, sino a veces todo lo contrario. Entonces, ¿cómo re-encontramos la forma de seguir abordando la ESI? ¿Son necesarias

nuevas formas? ¿Por qué nos incomoda y atraviesa de esta manera la demanda de lxs estudiantes? ¿Qué nos incomoda a nosotras mismas del discurso de la ESI? ¿Podemos creer que nosotras mismas no nos vamos a ver afectadas por lo que lxs estudiantes nos devuelven?

Nos preguntamos si es los contenidos vinculados estrictamente a las prácticas sexuales y a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva no se “saturan” nunca en la escuela, es decir, nunca son suficientes, ya que lxs estudiantes se encuentran en un momento de la vida en el que descubren y exploran su sexualidad; y en el que los vínculos afectivos y eróticos se vuelven centrales. En la medida en que las experiencias eróticas y afectivas concretas, personales, íntimas y subjetivas de lxs estudiantes se van dando, las preguntas, y las necesidades de saber sobre la sexualidad van cobrando nuevos sentidos. Al mismo tiempo, las fuentes de información sobre el sexo ya no se limitan a la familia, la escuela o el grupo de amigxs, sino que entra en juego también aquello que circula por las redes sociales, la pornografía en formatos más accesibles, los medios de comunicación. Esta realidad nos interpela como docentes y nos desafía a, en primer lugar, ahondar y recoger las preguntas de lxs estudiantes para reconocer cuál es la demanda concreta, para poder construir algunas orientaciones generales desde una perspectiva de derechos, que no restrinjan ni homogeneicen prácticas y experiencias, sino que, por el contrario, reconozcan la complejidad y multiplicidad de formas que pueden asumir hoy las relaciones sexuales y los vínculos eróticos y afectivos, acompañando a lxs estudiantes a observar y transitar las necesarias contradicciones con las que nos encontraremos en un momento histórico en el que conviven nuevos debates con formas más tradicionales o cristalizadas de vincularse. Nos preguntamos, y queda el interrogante abierto, si nuestra propia vivencia de la identidad y la sexualidad como docentes puede ser, a veces, un marco de inteligibilidad limitante para la escucha de las vivencias y experiencias de lxs estudiantes, y sea esta la razón por la que por momentos sentimos

que no alcanzamos a cumplir con ciertas expectativas de lo que debería ser abordado.

Para terminar con este punto, creemos que la expresión “No hay ESI en la escuela” expresa también la dificultad de reconocer como “contenidos de ESI” aquellos que se abordan de manera transversal en los espacios curriculares no específicos. Lo que da cuenta, por un lado, de lo desafiante que resulta pensar contenidos transversales, abordados desde una perspectiva de género, y cuán arraigadas tenemos aún profes y estudiantes las concepciones más tradicionales de la educación sexual. Por otro lado, nos plantea la necesidad de trabajar en mayores y mejores articulaciones institucionales (entre departamentos, docentes, preceptoras/es) para que la ESI tome mayor visibilidad, ya que no siempre se trata de “contenidos” sino muchas veces de perspectivas y formas de abordaje de lo que se enseña, lo que las hace más difíciles de identificar.

Nos surge también como pregunta si la afirmación de que no hay ESI en las escuelas, que se da no sólo en las aulas, sino, y de manera bastante recurrente, en los medios de comunicación, o en actividades en las que exponen especialistas, médicxs, psicólogxs, sexólogxs, hablando de ESI y “defendiendo” la ESI, no parte también de una invisibilización o al menos de un desconocimiento de lo que lxs docentes hacemos en las aulas y de la escuela como territorio de negociaciones con muchísimos interlocutores, entre los que se encuentran las familias, las instituciones religiosas, lxs funcionarixs que desarrollan la política educativa, etc. Con esta pregunta no queremos afirmar taxativamente que en todas las escuelas se abordan contenidos de ESI aunque no se visibilicen; sin dudas es necesario seguir trabajando para que la ley se cumpla. Pero sí nos preguntamos sobre qué cifras, estadísticas, experiencias, están construidas esas afirmaciones. ¿Será que a veces la demanda de más ESI funciona como una respuesta un tanto fantásica a problemas de larguísima data que necesitan de respuestas más complejas? ¿Será que a veces no tenemos respuestas

dadas y fijas para ofrecer, sino más bien preguntas? ¿Qué otras demandas debería traer aparejada el pedido de más ESI?

“Mi educación sexual me la dio mi familia y me enseñó todo lo que tenía que saber” (1er. cuatrimestre, 2021)

Una de las formas en que solemos dar inicio a la materia es intentando reconocer y desarmar los discursos que, a lo largo de nuestras vidas, nos han enseñado sobre sexualidad y qué ideas nos han transmitido. Así, proponemos el ejercicio de hacer una “biografía de nuestra educación sexual” intentando reconocer cuáles fueron esos discursos, qué mandatos, estereotipos y silencios en torno a la sexualidad podemos ver presentes en ellos, para luego proponer la mirada desde la educación sexual integral.

La frase citada representa algunas expresiones que suelen aparecer ante este ejercicio y que dan cuenta, por un lado, de la persistencia de la idea de sexualidad como propia del ámbito privado y familiar, donde la escuela no tiene por qué irrumpir. Frente a esto, insistimos con el planteo de Morgade (2011) acerca de que “toda educación es sexual”, es decir, que somos socializadxs y educadxs en sexualidad en todos los ámbitos de nuestra vida, desde el momento en que nos ponen un nombre y nos asignan una identidad de género, en nuestro tránsito por clubes e instituciones educativas, a través de nuestros consumos culturales, etc. Por otro lado, también puede expresar una forma de resistencia, al señalar que la familia se encargó de transmitir la información necesaria, donde también podemos observar una concepción acerca de *qué es necesario saber*, cuáles son los contenidos válidos para transmitir y de que el aprendizaje sobre sexualidad puede darse por acabado en algún momento. Justamente, creemos que la complejidad, y a la vez la potencia de la ESI, es que no podemos circunscribirla sólo a información o a contenidos que puedan cristalizarse, sino que además y fundamentalmente implica preguntas, que todo el tiempo se renuevan, y la problematización de las diferentes experiencias que vamos transitando. Frente a respuestas como las que nos ofrece este alumno, que parecen cerrar debates, consi-

deramos que hay que volver a las preguntas que son, muchas veces, mejores recursos que las definiciones teóricas: ¿qué significa “todo lo que tenías que saber”? ¿Qué cosas fueron las que aprendiste? De esta manera, quizás, emerjan lo que se guarda bajo los silencios y los sesgos que son los que buscamos abordar y problematizar.

La perspectiva de géneros desde donde se posiciona la ESI invita a visibilizar esta educación sexual implícita tan invisible, a revisar la supuesta “neutralidad” y “apoliticidad” de lo aprendido en diversos ámbitos de la vida, y sobre todo, genera movimientos, nos corre de lugares que hasta hoy eran marcos de referencia que ordenaban el mundo, que lo explicaban de manera esquemática y sencilla, tomando como principio ordenador una realidad “natural” que se presenta como pre-cultural y pre-discursiva. Nos interesa profundizar un poco más sobre esto a partir de las preguntas que nos generan los siguientes comentarios de un alumno:

“‘Hombre o mujer se hace no se nace’. Con respecto a esta frase de Simone de Beauvoir yo no coincido. Hay puntos innegables que prueban que a la hora del nacimiento una persona, según su anatomía, es varón o mujer, es por esto que uno nace varón o mujer, que uno lo cambie con el tiempo es otra cosa, pero sería un atropello contra la ciencia decir que uno no nace de una u otra forma” (1er cuatrimestre, 2020).

Durante toda mi educación en el colegio Nacional, me dijeron que no puede negarse la ciencia, es lo mejor que tiene el ser humano y no puede negarse, ya lo hizo la iglesia y lo condenan en casi todas las clases. ¿Por qué las personas que me dijeron eso hoy mantienen que es mejor negarla?” (1er cuatrimestre, 2020).

Como reflexionamos más arriba, creemos que muchas de las respuestas o resistencias de lxs estudiantes a los debates que propone la ESI no responden necesariamente a posicionamientos abiertamente conservadores (aunque en algunos casos sí), sino que se vinculan más bien a una necesidad de ordenar el “desorden” o la falta de límites o bordes que aparecen cuando se comienza a comprender el género

como artificio que sostiene un ordenamiento binario de los cuerpos y de las relaciones, que es de carácter histórico y social y que podría ser transformado o puesto en tensión.

Las dos citas que traemos al análisis apelan a un supuesto orden natural que es descrito por las ciencias desde una perspectiva positivista, como garantes de una verdad objetiva y neutral que aporta tranquilidad ante la distorsión y erosión de esquemas que propone la “ideología de género”. Este giro argumental que toma saberes presentados como científicos y jurídicos para construir posicionamientos en contra de la ampliación de derechos ha sido una estrategia discursiva de algunos sectores conservadores que, comprendiendo que los discursos vinculados a los fundamentalismos religiosos ya no interpelan a ciertos sectores de la juventud, optan por un “secularismo estratégico” (Vaggione, 2012).

Ante estos discursos que convocan un estado de neutralidad y de verdad objetiva, puede resultar interesante proponer algunas preguntas sobre la ciencia, su historia y los supuestos sobre los que se construye: ¿quiénes hacen la ciencia? ¿Puede haber neutralidad en la mirada? ¿Quiénes nombran y categorizan el mundo y desde qué supuestos? ¿Quiénes han tenido históricamente la autoridad para señalar las fronteras de lo considerado normal o patológico? ¿Quiénes se han visto beneficiados por los ordenamientos de la ciencia, y quiénes han quedado por fuera? ¿Qué afirmaciones que antiguamente fueron consideradas del orden científico hoy no lo son?

Nos preguntamos también: ¿es posible un conocimiento que simplemente ordene? ¿Que dé seguridad? ¿Que no tensione, que no cuestione, que no proponga complejizar los temas que aborda? Lo mismo podríamos preguntarnos con respecto al rol de la enseñanza.

Ante la complejidad y diversidad de existencias, corporalidades, identidades, ante las infinitas formas que pueden asumir las relaciones que trascienden las normas y formas de vincularse que propone la heterosexualidad, creemos que aparece por parte de muchxs estudiantes una demanda de orden, de límites, de fronteras más compren-

sibles. Tal vez el desafío está en poder reflexionar en conjunto acerca de los costos que implican para muchas personas esas fronteras y esos casilleros tan apreciados, y la necesidad de ampliar los parámetros de lo inteligible para que nadie quede afuera, es decir desarmar los esquemas de inteligibilidad que excluyen cuerpos e identidades, como imperativo ético, político y pedagógico.

Estas afirmaciones nos llevan a pensar que, si a las ciencias sociales les ha costado legitimarse como campo científico, los estudios de género y feministas resultan todavía más controversiales. Y esto no se debe a que no existan metodologías validadas y reconocidas dentro de la comunidad científica que sustenten los postulados, sino más bien a los temas que aborda y lo que pone en cuestión. Así, una forma de deslegitimar estos desarrollos teóricos es considerarlos no científicos, “opinología” o “ideología”. En este sentido, como docentes de la materia muchas veces nos hemos encontrado en la situación de tener que explicar qué estudiamos o en qué nos especializamos para enseñar ESI.

“Si se me permite una opinión, no considero que la ‘masculinidad hegemónica’ represente a todos los hombres. Yo soy hombre, pero con mis amigos hablo de mis sentimientos, según el texto no soy el estereotipo de hombre que se plantea. No voy por la calle tocando o gritándole a mujeres, según el texto tampoco soy hombre, o soy un masculino medio homosexual. No lo veo así, repudio esos comportamientos, creo que ser hombre es respetar a la otra persona, porque al igual que hombre soy ser humano” (1er. cuatrimestre, 2021)

Como sabemos, ese supuesto orden que aparece como puesto en cuestión es un orden que reproduce y sostiene jerarquías y desigualdades y, en este sentido, la perspectiva de género pone en tensión los privilegios de la masculinidad. Así, pensamos que estas resistencias también se vinculan con la interpelación hacia los varones (heterosexuales y cis), no sólo por parte de la ESI sino de los feminismos y fundamentalmente de la participación de las chicas, sus pares. En el Colegio Nacional viene desarrollándose un proceso similar al que se

vivió en otros colegios secundarios donde las jóvenes se organizaron y pusieron en cuestión violencias y prácticas naturalizadas en los vínculos sexo afectivos, así como también prácticas escolares. Eleonor Faur, en torno a experiencias de colegios de la Ciudad de Buenos Aires, señala que, para lxs estudiantes, esta politización de las relaciones “disolvió todo lo sólido en el aire”, especialmente para los varones (2019).

En la materia, apuntamos a visibilizar las relaciones de poder, las normas sociales que nos atraviesan y nos constituyen como sujetos. En este sentido, si existen ciertos consensos en torno a las violencias de género y la discriminación a las identidades disidentes y la diversidad sexual, el hecho de repensar la masculinidad en tanto construcción social interpela prácticas muchos más naturalizadas e invisibilizadas como producto de mandatos sociales y de relaciones de poder. Hablamos, por ejemplo, de aspectos como la competencia, la complicidad entre varones, de cómo la masculinidad se demuestra y se juzga entre pares, de los rituales en el mundo del deporte, entre otras cuestiones. Esta invisibilidad de la masculinidad, que deviene de su estatus de poder y privilegio, constituye uno de sus rasgos fundamentales (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019). Así, desde el Instituto de Masculinidades y Cambio social señalan en torno al trabajo con varones:

cuando pretendemos que los varones se piensen como sujetos de género, situados, con intereses parciales y responsabilidades concretas, no saben cómo hacerlo, no quieren hacerlo, se sienten interpelados y cuestionados. Esa reacción, aunque muchas veces inconsciente, es una forma de defender el privilegio de ser considerado un sujeto universal, es el privilegio de que sus privilegios no sean visibles ni se encuentren amenazados. (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019, p.14)

Sin embargo, tal como señalan lxs autorxs, es fundamental que los varones se asuman como parte de un grupo social, más allá de su individualidad y esto constituye una fuente de resistencia. La idea en torno al “yo no soy así” se encuentra respaldada, además, por el hecho de que existe una distancia entre la masculinidad normativa y las experiencias de los varones adolescentes, fundamentalmente porque esos mandatos se dirigen al varón adulto y porque, además, justamente la función de la norma es la de ser una ficción reguladora que nunca se alcanza del todo (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019, pp.14-15).

“Mueren más varones que mujeres” (1er. cuatrimestre 2021)

“No creo que todo deba mirarse con perspectivas de género, en primer lugar, porque se saca todo de contexto (...) Creo que en este momento hay cosas mucho más importantes que centrar la lupa” (1er. cuatrimestre 2021)

La herramienta más valiosa para abordar las resistencias han resultado las preguntas. Habilitar a más preguntas y dudas en vez de recurrir a contraargumentos. En este caso, fue posible dar lugar a reflexionar sobre las masculinidades y la homosociabilidad y no poner el eje en el factor de riesgo o de vulnerabilidad que se da por el solo hecho de ser mujer o tener y vivir una orientación o identidad de género distintas a las dominantes: ¿por qué hay más víctimas varones? ¿Qué riesgos de morir tienen los varones? ¿De qué mueren? ¿Son asesinados por mujeres estos varones? ¿Cuáles son las estadísticas de varones asesinados por mujeres? ¿Son asesinados por su condición de varón? ¿Qué sucede con la salud de los varones? ¿Quién la cuida?

La pregunta permite a veces realizar un cambio de lugar, un corrimiento para comprender que el señalamiento no es individual, que no se ataca a los varones por su identidad de género, sino que es un cuestionamiento a las lógicas en las que fuimos socializadx. Muchas veces las resistencias a reconocer que existen aún desigualdades de género responde a un temor: a la exposición de sentirse en falta, a la pérdida de privilegios y a reconocerse privilegiados, a no poder responder como

se espera, a carecer de marcos de referencias para actuar, a que no haya recetas. Los debates que aporta la perspectiva de género incomodan, nos mueven de lugar, en una sociedad en que la incomodidad genera rechazo. Es cierto que hay privilegios que perder y es posible que no sea fácil dejarlos, pero es fundamental también poder comprender que esta es una pérdida que también los beneficia y nos beneficia, y que es posible construir subjetividades cada vez mejores, más solidarias, más empáticas, más amorosas, más justas. Por eso, en última instancia, confiamos en la posibilidad de que la pregunta acerca de qué sujetos, y concretamente, qué varones queremos ser, resuene a pesar de las resistencias que puedan manifestarse frente a otrxs. Y lo mismo en cuanto a las palabras y los recursos que ponemos en juego en el aula, que quizás aparezcan o sean resignificados en distintos momentos de las vidas de todxs, estudiantes y profes.

Para concluir

Si bien hemos compartido aquí más preguntas que certezas, estamos seguras de que la ESI, abordada desde una perspectiva de géneros y derechos, es necesaria para seguir fortaleciendo y creciendo en consensos sociales que nos lleven a ser una sociedad menos violenta y excluyente. Es importante reflexionar junto a lxs estudiantes en torno a que no se trata de “que cada unx puede ser lo que quiera”, sino de conquistar libertades colectivas, desde un posicionamiento ético y político que vuelva inteligible y que dignifique todas las existencias.

Es un desafío para nosotrxs como docentes reconocer que los contenidos de la ESI son dinámicos, que implica un ejercicio analítico situado y permanente de la realidad, y un compromiso para evitar caer en banalizaciones o simplificaciones. Al mismo tiempo, es una disciplina que genera movimientos y corrimientos incómodos, que muchas veces carecen de marcos de referencia, o preguntas que al momento carecen de respuestas cerradas o taxativas, por eso como

adultxs nos toca contener las angustias que esos corrimientos generan. Claramente la intención no será nunca clausurar el debate, porque sería lo contrario a nuestra función pedagógica y además podría dar lugar a mayores resistencias. Una y otra vez habrá que convidar preguntas y dar la discusión necesaria, volviendo siempre a los pisos y consensos que hemos conquistado colectivamente.

Surge, por último, la necesidad de desarrollar herramientas de investigación y sistematización para conocer efectivamente qué está pasando con la ESI en las escuelas, ante esa sensación de que “falta ESI”. Esto nos permitirá, a más de quince años de sancionada la ley, hacer revisiones necesarias y fortalecerla.

Bibliografía

- Faur, Eleonor (2019) “Del escrache a la pedagogía del deseo”, *Revista Anfibia* <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Instituto de Masculinidades y Cambio Social (2019). “Varones y Masculinidad(es). Herramientas Pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes”, Chiodi, Agustina (coordinadora). Disponible en www.onu.org.ar/IniciativaSpotlightArgentina
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Rich, Adrienne (1996). “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*.
- Rubin, Gayle (1996). “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 35–98. México: PUEGUNAM.
- Vaggione, Juan Marco (2012). La ‘cultura de la vida’. Desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos, en *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(2): 57-80, 2012.

LOS PELOS DE LA LENGUA

Diálogos entre prácticas del lenguaje y ESI

María Fernanda Carattoli¹ y Gabriela Hoz²
ESCUELA GRADUADA “J. V. GONZÁLEZ”

La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje ofrece una oportunidad ideal para poner en un primer plano las distintas acciones que realizamos los sujetos a través del lenguaje y que suelen ocultar posicionamientos naturalizados acerca del mundo social. Las Prácticas del lenguaje son formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje: “Vivimos en un mundo significado por el lenguaje. Las palabras recortan y delimitan objetos, espacios, prácticas e, incluso, nos nombran y nos significan a nosotras y nosotros mismos” (Merchán y Solbes, 2016, p.106).

1 Profesora en Educación Primaria e Inicial y Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Actualmente me desempeño como Secretaria Académica en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) y como coordinadora de tutores en la *Actualización Académica en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria* del Programa Nuestra Escuela (INFoD).

2 Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Directora de la Especialización y de la Maestría en Escritura y Alfabetización. Coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Graduada “J.V. González” (UNLP) y en la escuela primaria y secundaria Vientos del Sur. Profesora de Jornada Extendida de la Escuela Graduada y en instituciones de nivel superior universitario y no universitario.

La propuesta de Prácticas del Lenguaje en Jornada Extendida³ que relataremos a continuación concentra un conjunto interesante de certezas y reúne un manojito -cada vez más grande- de dudas y preguntas. Desde la enseñanza de Prácticas del Lenguaje intentamos construir un camino que permita a los alumnos abordar nuevos, y a la vez recursivos, contenidos sobre el área. Pretendemos promover prácticas de lectura y escritura en las que las, los y les estudiantes puedan posicionarse con crecientes grados de autonomía, que sean capaces de poner en juego diversas estrategias para abordar textos desafiantes, que avancen en la lectura crítica pudiendo identificar argumentos, opiniones, informaciones y que adquieran cada vez más herramientas para organizar el conocimiento y hacerlo comunicable a través de la producción de diversos textos. Y a su vez, que el ejercicio de estas prácticas les permita leer, escribir y pensar el mundo con sus propias plumas, sus matices, sus historias... A partir de estos propósitos, elaboramos una propuesta didáctica del área de Prácticas del Lenguaje que hemos dado en llamar “Los pelos de la lengua” y que describiremos a continuación.

Los pelos de la lengua

El espacio del área de Prácticas del Lenguaje de Jornada Extendida ha atravesado transformaciones en los últimos años, tanto en los conte-

3 La propuesta de Jornada Extendida en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” está dirigida a estudiantes que cursan el 6º año de Educación Primaria. Pone a disposición de niñas y niños distintas propuestas didácticas desde las áreas de los saberes seleccionados para los alumnos de educación primaria: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística, eligiendo los contenidos de acuerdo a los proyectos que se planifiquen, abordándolos con diversas estrategias y con metodología de taller. En la propuesta de Jornada Extendida, algunos rasgos de la organización pedagógica escolar presentan variaciones: se conforma con dos grupos de veinte (20) alumnos seleccionados al azar, es decir, los niños y las niñas no conservan a sus compañeros de sección, sino que se reagrupan.

nidos que se abordan como en las formas de nombrarlo⁴. En el año 2019 -con algunas experiencias desarrolladas y la formación en ESI que veníamos recibiendo-, decidimos elaborar una propuesta que permitiera inscribirse en los tres ámbitos de ejercicio de las Prácticas del Lenguaje: el ámbito literario, el ámbito de estudio y el ámbito de la ciudadanía. Como maestras con antigüedad en la escuela, reconocíamos la necesidad de profundización en el ámbito de estudio y, sobre todo, el ámbito de ciudadanía que, en general, queda relegado ante argumentos de falta de tiempo o ante la primacía de otros contenidos. A su vez, pretendíamos que se constituyeran en propuestas que problematicen la vida cotidiana, que inviten a hacerse preguntas sobre el mundo que nos rodea, a profundizar la mirada sobre la sociedad en clave de ESI. Por ello, también debía cambiar el nombre del espacio. Consideramos, entonces, que la identidad de nuestro espacio debía reflejar dos aspectos: por un lado, el entramado de prácticas, valores y discursos sociales que pretendíamos analizar en las clases; por el otro, los contenidos de ESI y las prácticas sociales de lectura y escritura.

Por otro lado, nosotras también veníamos viviendo un proceso de transformación en la posición docente que salpicaba en nuestros espacios de enseñanza. ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué creemos que es necesario enseñar? ¿Qué docente queremos ser? ¿En qué contenidos es necesario poner el acento? ¿Qué posición tenemos que asu-

4 En sus inicios se constituía en un “Club de Lectores” que proponía la apertura de espacios alternativos para la lectura de literatura en la escuela a partir de la promoción de los libros de la biblioteca. Luego, la preocupación por la formación del estudiante comenzó a instalarse en Jornada Extendida y con ella, comenzaron a cambiarse algunas propuestas didácticas. Se realizó durante algunos años un trabajo sobre la diversidad de carnavales en el mundo en coordinación con el espacio de Laboratorio de Ciencias Sociales.

Por otro lado, el nombre del área también ha sufrido cambios en los últimos años, de Lengua a Prácticas del Lenguaje. Dicho cambio es muy significativo puesto que define cómo se concibe al objeto de enseñanza. Sin embargo, es preciso aclarar que este cambio favoreció a la coherencia entre nombre y posición epistemológica adoptada para la enseñanza del área en la escuela, puesto que desde mucho antes del cambio de nombre ya se concebía que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales de lectura y escritura en los distintos ámbitos de ejercicio ciudadano.

mir ante ello? ¿Qué desafíos estamos dispuestas a enfrentar? Y sobre todo, ¿qué pasa si...?

Los pelos de la lengua propone un juego de palabras que alude a la expresión “sin pelos en la lengua” y a su vez invita a reflexionar sobre la “lengua” y los “pelos” en su doble significación. Por un lado, la lengua como medio de comunicación, pero también como objeto de estudio; y a su vez, la lengua como sistema de comunicación verbal pero también como órgano muscular. Por otro lado, los pelos como órganos exteriores muy ligados a normas sociales: los pelos nos dicen mucho de alguien (pelo corto, pelo largo, pelo con tinte, pelos peinados, pelos despeinados...), nos acercan una idea aproximada de la edad, de la pertenencia a un grupo social determinado, de las diversas preferencias o elecciones de las personas, los pelos son objeto de debate social y están muy ligados a cuestiones de género. Por último, combinar ambos órganos en la expresión popular “sin pelos en la lengua” permite aludir las discusiones que pretendíamos sostener en torno a cuestiones sociales y de sentido común a través de los itinerarios.

Para *peinar* esta lengua en continua transformación, planificamos diversos itinerarios que ofrecen un recorrido por los contenidos de la Educación Sexual Integral a partir de los diferentes ámbitos de las Prácticas del Lenguaje:

- Itinerarios del ámbito literario: “¿Es bueno leer cuentos clásicos a los niños?”; “¡Arriba los cuentos no sexistas!”; “La poesía se traviste”.
- Itinerarios del ámbito de la formación del estudiante: “La ley, ¿tiene género?”; “¿De verdad la sociedad acepta la diversidad sexual?”; “Somos científicos y científicas sociales”.
- Itinerarios del ámbito cotidiano/ciudadano: “¿Qué dicen los medios de comunicación sobre nosotros?”; “¿Qué dicen las publicidades sobre nuestros cuerpos?”; “#ni una menos y otras campañas”.

Veamos, sintéticamente, en qué consiste cada una de estas propuestas y qué supuestos la organizan.

Trenzas cosidas, largas cabelleras y pelucas cortesanas

La literatura infantil es un importantísimo factor de transmisión cultural, ya que les niños tienen acceso a ella antes, prácticamente, que a cualquier otro de los posibles factores. Los cuentos les transmiten modelos de vida, actitudes adecuadas y metas ideales que alcanzar antes de que sean capaces de distinguirlas de la propia realidad. Este factor de transmisión cultural es utilizado principalmente durante la socialización primaria y su capacidad de influencia se ve multiplicada por el hecho de que son varios los agentes socializadores que los emplean, la mayoría de las veces sin demasiado criterio en cuanto a su elección y a lo que pretenden transmitir. Tanto la familia como la escuela se valen de la literatura infantil tanto para transmitir valores y moralejas como para entretener. Así pues, su influencia es tan constante y cotidiana que se asume con total naturalidad y normalidad en la personalidad de los niños.

Los cuentos transmiten los roles de género y socializan en valores morales. El estilo, el léxico e incluso el idioma que utilizamos; los personajes, el papel que desempeñan, la actitud favorable o contraria a algunos estereotipos... fomentan una determinada ideología, un discurso (moral) concreto. Discurso este que puede ser claramente impulsado por quien escribe o quien ilustra la obra, aunque a veces también puede aparecer a través de una redacción “neutra”, no rupturista, pero que afianza la ideología existente y potencia los estereotipos actuales. Los cuentos infantiles aportan información discriminatoria sobre los seres humanos por diferentes condiciones (sexo, edad, clase social, religión, etnia, condición física, etc.).

Por eso, desde el ámbito de la literatura, proponemos, por un lado, la lectura reflexiva de los cuentos clásicos para desvelar los estereoti-

pos de género que están presentes en los diferentes relatos y, por otro, la producción de nuevas versiones que incorporen la perspectiva de género. Asimismo, a través del itinerario “La poesía se traviste”, proponemos la lectura de poemas escritos desde las múltiples y variadas identidades de género que intentan romper con la subjetividad hegemónica heterosexual dominante.

Con gomina, gel y spray

Como decíamos antes, las prácticas del lenguaje son formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje. Por eso, para formar a los alumnos como lectores y escritores competentes, estudiantes que puedan progresar en la escuela y ciudadanos críticos, activos y participativos frente a los discursos de los medios de comunicación y en relación con las distintas instituciones democráticas, los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberán tener algunas particularidades frente a los usos sociales.

Las secuencias de estudio que conforman los itinerarios de este ámbito, por un lado, proponen estudiar desarrollando prácticas propias del ámbito de la formación del estudiante y, por el otro, se plantea abordar las complejidades del lenguaje en uso en la vida cotidiana en tanto sujetos sociales.

Los distintos discursos que circulan en la sociedad suelen naturalizar un conjunto de atributos, ideas e imaginarios de lo que es ser hombre, mujer, lesbiana, trans; qué se espera de cada uno de ellos, qué actitudes e incluso posturas corporales deben adoptar; qué roles sociales deben o pueden cumplir; qué trabajos deben o están capacitados para desempeñar... Los géneros son instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a sus expresiones. En distintas épocas las expresiones de género han ido cambiando, sin embargo, las nociones de masculinidad y femineidad se han estabilizado en un conjunto de significa-

dos y prácticas como producto de paradigmas dominantes, profundamente anclados en la cultura, mientras que han invisibilizado otras identidades y otras expresiones de género. Estos paradigmas enraizados en nuestras prácticas cotidianas conllevan naturalizar situaciones de violencia simbólica que pueden naturalizarse y tienden a atravesar nuestros sistemas de prejuicios sobre le otre.

Considerar estas cuestiones llevará a desplegar con les niñes, desde la más temprana edad, una conciencia de su propio cuerpo como espacio de ejercicio de derecho, para mantener excluidas todas las formas de coerción sexual y situaciones de la vida, así como la violencia de género que tiene lugar de manera explícita o implícita bajo la figura del sexismo, la discriminación, la estigmatización, y la represión por razones de género e identidad sexual.

Por eso, desde el ámbito de la formación del estudiante, proponemos tres itinerarios que pretenden deconstruir la posición hegemónica patriarcal instalada en las normativas y en los discursos sociales; ya sea a través del estudio de la Ley de Identidad de Género (26.643) y el contexto social que le dio origen, desentrañando los discursos sobre la diversidad sexual construidos en los medios de comunicación o instalados en las conversaciones cotidianas, e investigando los estereotipos naturalizados en las microprácticas culturales.

Rapados, crestas y colores de fantasía

La inscripción de los géneros en los cuerpos y las expresiones de la sexualidad son establecidas y codificadas por la cultura: “las identidades de género y sexuales son moldeadas por las redes de poder de una sociedad” (Lopes Louro, 2016, p.2). Y los medios de comunicación forman parte de esas redes de poder a través de las cuales se expresan y se reproducen los modelos establecidos, que no son más que formas estereotipadas del ser (ser mujer, ser varón, ser trans, ser lesbiana, ser travesti, ser...).

La escuela tiene la obligación de formar ciudadanos críticos capaces de reflexionar acerca de los discursos y de las imágenes que ofrecen los diversos medios (gráficos, televisivos, radiales, en internet). En este sentido, los itinerarios que proponemos para trabajar las prácticas del lenguaje en este ámbito ofrecen variadas situaciones de lectura y análisis de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación sobre: los comportamientos estereotipados de hombres y mujeres, y de otras identidades de género que también se estereotipan para su categorización social; las expectativas sociales y culturales; los mensajes acerca del valor de la imagen corporal y la tendencia a homogeneizar y anular la diferencias.

En relación a las publicidades, sabemos que ejercen gran influencia sobre las subjetividades de sus espectadores transmitiendo y repitiendo conceptos y estereotipos, negando así la posibilidad de cuestionarlos y pensarlos de una manera diferente. Por eso, en esta secuencia proponemos analizar a las publicidades como mensajes contruidos con intenciones de ventas, pero, sobre todo, como elementos de gran peso en la construcción de estereotipos, reforzando el sentido común con respecto a las actividades que “corresponden” a hombres y mujeres. Para su estudio, nos proponemos indagar qué personas actúan, en dónde, realizando qué actividades, de qué formas visten, quiénes aparecen más, cómo se muestran. De esta manera promovemos la reflexión de los estudiantes para que comiencen a desmenuzar el montaje publicitario, y así, empezar a cuestionarlo.

Por otra parte, la publicidad social asume una característica diferente a la publicidad de *marketing*; mientras la última tiene como propósito vender, la primera pretende invitar a la reflexión sobre algún aspecto de la realidad. Las campañas sociales permiten visibilizar, concienciar y convencer a cierto público para apoyar las grandes causas. En este caso, el itinerario se enfoca a la Campaña del “Ni una menos” como una instancia de visibilización que inició como un reclamo en contra de la violencia de género pero que, año a año, asu-

me nuevas luchas y, por ende, modifica sus modos de representarlas gráficamente.

Como en toda planificación, estos itinerarios nos permitían crear algunas anticipaciones o hipótesis sobre lo que podía suceder en el aula. Anticipamos itinerarios más polémicos, otros menos osados; itinerarios extensos y otros más acotados. Todos permitirían el interjuego entre Prácticas del Lenguaje y ESI, todos pretendían movilizar la mirada de la sociedad, las prácticas culturales o las microprácticas cotidianas. Todos apuntaban a poner los lenguajes al servicio de la realidad social. Todos exigían de una intervención docente cuidadosa, respetuosa y atenta. En tanto estamos convencidas de que la escuela es parte de un determinado escenario social y que les niños son ciudadanos portadores de valores y normas sociales de la época y la comunidad a la que pertenecen ¿Qué tipo de discusiones se darían en las aulas? ¿Cómo podríamos promover una educación no sexista y una democratización de las relaciones humanas en el interior de la escuela?

Relato de una experiencia

A continuación, vamos a relatar, sintéticamente y en primera persona, dos experiencias desarrolladas en dos grupos de niños durante el 2019 en el espacio Los pelos de la lengua. La primera experiencia es relatada por Fernanda, la segunda es narrada por Gabriela. Cada relato intentará reconstruir la experiencia, en el sentido que menciona Larrosa (2018), “eso que *me* pasa”. Ambas experiencias fueron elegidas por los estudiantes a partir de una votación y la elaboración de un *top ten* de “peinados”.

Sociedad, lenguaje y ciudadanía

El grupo de niños a mi cargo eligió dos de los itinerarios del ámbito de la formación del ciudadano. Los más votados fueron: ¿De verdad la sociedad acepta la diversidad sexual? y *Somos científicos sociales*.

Para comenzar a trabajar les propuse la lectura de un artículo periodístico que informaba un hecho de violencia policial contra una pareja gay. En la conversación, los chicos y las chicas analizaron la problemática de discriminación sexual y la manera en que la noticia la informaba. En las siguientes dos clases, organizados en pequeños grupos, los niños leyeron diferentes relatos de diversidad sexual en primera persona: la historia de Guillermina, una mujer trans; las historias de Alejandro y Facundo, dos hombres homosexuales; los relatos de Diana y de Lohana, dos travestis; la historia de Milagros, una mujer bisexual; el relato de Alejandro, transexual (Dema y Viedma, 2018). A partir de la lectura de estas historias conversamos acerca de las dificultades que todos ellos tuvieron que enfrentar a lo largo de sus vidas tanto en sus hogares como en la escuela y en sus trabajos. Además, a partir del relato de Lohana, conocieron la “Ley de identidad de Género” (26.743) sancionada en el año 2012. Por otra parte, la lectura de estos relatos nos llevó a investigar acerca de las diversas identidades sexuales incluidas en la organización LGBTQ y más.

Esta primera parte de la experiencia generó en los niños muchas inquietudes respecto a las diferentes identidades de género y a las problemáticas que plantean los relatos. Principalmente, las relacionadas con las identidades trans, ya que en ese momento había en la escuela un niño trans cursando otro grado. No todos lo conocían, sin embargo, comenzaron a sentir que esas historias de vida que habíamos leído no eran tan lejanas, estaban (están) entre nosotros. No fueron discusiones sencillas las que siguieron, ya que en los comentarios de los niños se entremezclaban los prejuicios inculcados por la cultura. Entonces, les propuse que intentemos entre todos identificar esos *pelos en la lengua* que nos impedían una verdadera aceptación

de la diversidad. Para ello, miramos algunos experimentos sociales⁵ con el propósito de analizar cómo actúan (actuamos) las personas ante determinadas situaciones que evidencian los estereotipos de género, la homofobia y la transfobia. En el transcurso de estas clases les niños pudieron reconocer diferentes maneras en que la sociedad enseña algunas formas de comportamientos en varones y en mujeres que naturalizan creencias sobre lo que deben hacer unos y otras en base a sus diferencias biológicas. Y cómo esas creencias promueven determinados estereotipos:

Los estereotipos no son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él. (González Gabaldón, 1999, p.82)

Estas reflexiones nos ayudaron a reconocer en nosotros mismos algunos comportamientos inadecuados y comenzamos a recordar situaciones escolares en las que alguna de nosotros u otros miembros de la comunidad educativa habían estado implicados. Este momento de la experiencia marcó un antes y un después porque comenzó a emerger, por un lado, un sentimiento de empatía para con *les otros* y, por otro, la necesidad de hacer algo para modificar esos comportamientos inadecuados dentro de la escuela. Hubo muchas propuestas: hacer carteles para colgar en los pasillos de la escuela, pasar por los grados para compartir algunas de las conclusiones a las que arribamos, elaborar folletos... pero finalmente los niños decidieron escribir algunas situaciones para recrearlas en sus propios experimentos sociales que, en realidad, terminaron siendo producciones audiovisuales, ya que resultaba imposible realizar un experimento social dentro

5 Algunos de los experimentos sociales con los que trabajamos: <https://www.youtube.com/watch?v=8bDoCtNxRgs>; <https://www.youtube.com/watch?v=L1b6Y1bDkUA>; <https://www.youtube.com/watch?v=K0gBN5phz8Y>; <https://www.youtube.com/watch?v=QjN-KMGmNHQ>

de la escuela y con los recursos con que disponíamos. Es así como cada grupo durante varias clases trabajó en la elección, escritura y revisión de una situación que evidenciara alguno de los problemas sobre los que habíamos reflexionado. Esta tarea tampoco resultó sencilla. Si bien les niños habían tomado conciencia de la problemática y querían hacer su aporte, al principio ninguno quería representar, por ejemplo, el papel del niño trans o del niño que le gustan las películas de princesas. Pensaban que podían ser blanco de las cargadas de sus compañeros. A raíz de este obstáculo, decidí hacer una pausa en la tarea para conversar acerca de cómo se sentían, cuáles eran sus inquietudes y preocupaciones y para pensar entre todas la mejor manera de llevar adelante el trabajo. Este momento fue muy importante porque no sólo lograron expresar lo que estaban sintiendo, también pudieron pensar entre todas la manera de compartir los videos con los chicos y las chicas de todos los sextos. Es así como decidieron organizar en cada curso una clase en la que se proyectarían los videos y se abriría un espacio de intercambio que ellos mismos moderarían.

Estas son algunas de las situaciones desarrolladas en las producciones audiovisuales:

- Un niño festeja su cumpleaños en su casa con compañeras y compañeros de la escuela. En un momento les propone ver una película: *La sirenita*. Ante esta invitación, un compañero manifiesta su enojo porque “es una película para niñas” y lo agrede. Otro niño intercede defendiendo a su compañero y explicándole al “agresor” que las películas no tienen género.
- Un grupo de niñas se reúne en una plaza a jugar. Una de ellas lleva una pelota de fútbol y las demás se enojan porque “es un juego de varones”. Finalmente, la niña logra explicarles a sus amigas que los juegos no tienen género, que a las niñas también les puede gustar el fútbol.
- En una sala de espera de un hospital está un niño trans con su mamá y su hermana esperando la entrevista con el cirujano

que le realizará la cirugía de reasignación de género. En la sala también hay dos niños que escuchan hablar a la familia y reaccionan diciéndole que está enfermo, que es un “raro”. El médico sale en defensa del niño trans y les pide a los otros que se retiren si no son capaces de respetar la diversidad.

Una vez ensayadas las distintas situaciones, el maestro del Taller de video experimental⁶ realizó la filmación de cada una y la edición de las producciones audiovisuales con la participación de los niños y las niñas de cada grupo.

Finalmente, les niñas compartieron sus producciones con los otros compañeros de sexto para promover la conversación en torno a la aceptación de la diversidad sexual y acerca de los estereotipos de género. Esta última etapa del trabajo resultó muy estimulante para las niñas, ya que pudieron conversar con sus compañeros acerca del trabajo realizado manifestando también los obstáculos que tuvieron que sortear durante la tarea.

Sociedad, lenguajes y estadísticas

El otro grupo eligió, en cambio, una propuesta del ámbito de ciudadanía y otra del ámbito literario. Los itinerarios más votados fueron: #niunamenos y otras campañas gráficas y ¡Arriba los cuentos no sexistas! Comentaremos brevemente aquí el recorrido didáctico realizado en el primero.

Para introducirnos a la temática, durante las primeras tres clases realizamos la lectura compartida de las siguientes tres notas⁷: “Ni

6 La escuela Graduada “Joaquín V. González” tiene una amplia propuesta de talleres a contraturno entre los que se encontraba en el año 2019 el Taller de video experimental a cargo del maestro Mauro De Marzo. El propósito del espacio era utilizar el recurso audiovisual como medio de comunicación y creación de distintos tipos de discursos.

7 Se procuró que los tres artículos periodísticos fueran de medios diversos, pero del mismo período para que esto permitiera introducir el “aire de época” propio del 2015.

una menos' el arte de hacer visible" de M. Wainfeld del 7 de junio de 2015 en *Página/12*⁸, "Un nuevo 'Nunca más'" de M. Scarcello en *Revista Anfibia*⁹ publicada el 2 de julio de 2015 y "Machismo oculto: polémica por los famosos que apoyan la consigna #Niunamenos" de C. Toledo en *Infonews* del 19 de mayo de 2015. Luego de cada lectura, se daba lugar a un intercambio colectivo analizando lo leído y discutiendo puntos de vista. El clima se acaloraba, en ocasiones ellos como quienes redactaban los artículos. La tercera nota menciona ciertas contradicciones en los discursos de los agentes mediáticos y ello resultó derivar en un gran debate: ¿por qué Tinelli corta polleras si dice que está a favor del #NiUnaMenos?, ¿es un juego?, ¿qué idea se comunica con eso? Al final de cada clase se anotaron los temas tratados en cada material o las reflexiones a las que arribó el grupo.

Los contenidos que estábamos trabajando y las preguntas que se abrían de cada lectura provocaron un movimiento en las familias de los chicos. Algunas familias pidieron reunirse conmigo. Recién empezaba la secuencia de trabajo y ya se presentaban los primeros obstáculos. ¿Qué pasaría en esas casas? ¿Qué dirían los niños? ¿Interpelarían a sus madres y padres? Decidí pausar el itinerario por una semana y dar lugar al intercambio, a la conversación que habían solicitado, a escuchar las inquietudes que tenían.

Las dos familias que habían pedido la reunión manifestaban cierta preocupación sobre qué estábamos trabajando y cómo lo hacíamos. Sus hijos les habían contado que estaban estudiando sobre el "Ni una menos" y que apreciaban cierta idea respecto a que "el hombre es malo" que les preocupaba mucho. En ese momento, conversamos explicando cuál era mi propósito de enseñanza, qué notas periodísticas habíamos leído, cómo habíamos intercambiado sobre ellas, qué aspectos relevantes habíamos dejado anotados... El clima era tenso pero respetuoso. Aunque yo sabía que en cada clase habíamos promovido instancias de reflexión y análisis, sin asumir posiciones ta-

8 Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-274378-2015-06-07.html>

9 Disponible en: <http://revistaanfibia.com/cronica/un-nuevo-nunca-mas/#search>

jantes sobre el tema, no tenía certeza sobre qué habrían contado les niños en sus casas o qué nociones les habían quedado de dichos intercambios. Tuve que contar y justificar cada decisión tomada, dando cuenta de mi criterio didáctico. Era la primera vez que me pasaba y resultaba ciertamente fastidioso.

Vale decir que, en 2019, cuando esta experiencia tuvo lugar, el debate social sobre la legalización del aborto tenía a la sociedad polarizada. Las discusiones de pañuelos verdes y pañuelos celestes también habían invadido las calles y también las aulas y los pasillos de la escuela. Es decir, no era extraño que esta propuesta sea interpelada. Era incómodo.

Aunque no fue sencillo, después de la reunión, decidí avanzar en el itinerario. No iba a abandonar la propuesta, les chiques estaban realmente interesadas y ya se habían construido los acuerdos de trabajo con el grupo. Por ello, decidí iniciar la clase 4 contándoles que había tenido una reunión con algunas familias que estaban preocupadas por lo que estábamos estudiando y que, les invitaba a conversar en casa sobre estos temas. Para eso les entregué a cada una, un comunicado para poner en sus cuadernos de comunicaciones que contenía las 3 notas periodísticas leídas y las tomas de notas hechas. La propuesta fue bien recibida por les chiques, que no entendían por qué algunos adultos podrían preocuparse.

Las clases 4 y 5 consistieron en analizar las relaciones entre la evolución histórica de la marcha “Ni una menos” y las imágenes representativas de las campañas desde 2015 hasta la fecha. En grupos, analizaron las imágenes buscando qué tenían en común y en qué diferían; luego, se compartió la lectura del apartado histórico del artículo “Ni una menos” de Wikipedia¹⁰ para identificar las transformaciones de la campaña en cada año sucesivo y reorganizar las imágenes analizadas anteriormente.

10 Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ni_una_menos



Por último, en las siguientes clases nos involucramos en las relaciones entre la marcha, la campaña y los femicidios. Estas clases eran las más difíciles de todo el itinerario, ¿qué pasaría con los chiques?, ¿cómo recibirían la propuesta? Y a raíz del intercambio con las familias, ¿qué pasaría en sus casas? ¿Cómo se transferirían nuestras preguntas?

En la clase 6 se visualizaron dos breves videos¹¹: uno en el cual se aprecia la magnitud de la primera marcha “Ni una menos” y las consignas que se leían en los carteles de los manifestantes, y otro que tematiza los femicidios y los vincula con el origen de la marcha como forma de manifestación popular. Mientras que en la clase 8, a propósito de discutir si es necesario hacer una campaña como la del #Niunamenos, se analizaron datos estadísticos de feminicidios recogidos por el Observatorio MuMaLa¹². A partir de conocer estos datos, las niñas se mostraron muy movilizadas, se indignaban, se enojaban... Les resultaba muy difícil entender cómo era posible que hubiera tantos femicidios y, sobre todo, les impactaba mucho darse cuenta de la desprotección de las mujeres ante estas situaciones. ¿Cómo podía pasar eso cuando podrían haberse evitado porque la mayoría contaba con denuncias previas? También les resultaba muy problemático el hecho de que sean los mismos familiares quienes eran los femicidas. El trabajo de análisis de estadísticas promovió conversaciones profundas en el aula, la conmoción era grande y tocaba la fibra más íntima de cada una. Surgieron, así, relatos familiares de situaciones de violencia simbólica y escenas de vida de acoso callejero que algunas de las chicas ya habían atravesado. En esos momentos, la clase se convertía en un entrañable espacio íntimo, una hermosa red colectiva en la que cada palabra se sostenía desde el silencio, desde la escucha, desde las miradas; red de abrazos y consejos de un grupo de niñas de 11 años.

11 Síntesis de la marcha del #Niunamenos 2015, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FVIEmA32P0> *Capítulo 16: Los Femicidios (2:36)*.

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xyzT4yvjvJuQ&list=PLtR7M_AB3_U3aftw88NNbSXvyH-G9o9WC&index=16

12 Ver <https://www.mumala.ar/observatorio/>



Después de analizar los datos estadísticos, resignificaron el debate sobre el que habían leído clases anteriores y se empezaron a preguntar si el resto de las personas saben esto. A partir de esta inquietud surgió la propuesta de elaborar un spot de publicidad social, un video que contuviera la información más significativa estudiada y que sea una convocatoria a sostener la lucha iniciada en 2015. Durante dos clases, relevaron todos los materiales, elaboraron fichas informativas, se distribuyeron roles, elaboraron un guion de video y grabaron la producción. En otras jornadas se compartió el video con los estudiantes de otros cursos y en las redes de la escuela.

El trabajo realizado a propósito del #niunamenos no solo promovió situaciones de lectura de noticias y de medios gráficos, escritura de síntesis y elaboración de textos intermedios como toma de notas, líneas de tiempos, cuadros y gráficos; también permitió poner sobre la mesa un tema que nos atraviesa y que merece ser tratado en la escuela. Sobre todo porque ellos necesitan propuestas que les conmue-

van, que les interpelen, que les permitan hacerse preguntas sobre este mundo que todavía están tratando entender.

Conclusión

Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre.

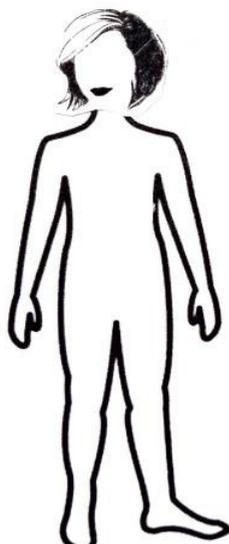
(Morgade, 2011, p.100)

La escuela es el espacio ideal para habilitar la palabra, para darle lugar a las preguntas, a las múltiples respuestas (siempre provisorias) y a la escucha atenta y respetuosa.

Como docentes tenemos la responsabilidad y, a la vez, la gran oportunidad de enseñar Educación Sexual Integral en la escuela. No vamos a decir que esto sea sencillo. Resulta complejo, puede ser muy incómodo, requiere de mucho estudio y de tener una mirada atenta que sea respetuosa y problematizadora a la vez.

Hemos intentado dar cuenta aquí de una propuesta sistemática de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de Prácticas del Lenguaje desde un espacio específico. Asumir desde la enseñanza la educación sexual demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano de lo afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. La tarea es compleja, requiere atender a la construcción del grupo pero también a lo individual, al proceso que cada uno va realizando, a la escucha de preguntas y la habilitación de múltiples respuestas. Somos los docentes quienes debemos generar un ambiente de intimidad y confianza para que esto sea posible.

También creemos que *Los pelos de la lengua* ofreció a les niñas la posibilidad de deconstruir algunas ideas acerca del mundo invisibilizadas en el lenguaje y, al mismo tiempo, abrió un espacio de intimidad y de confianza habilitada por la relación pedagógica. Una confianza que “posee lenguajes propios: el del diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin *apropiaciones* cristalizadas” (Morgade, 2011, p.94). Un espacio en el que se despeinó la lengua y se la rapó para estudiar, con cuidado, pero sin tapujos, el mundo social que nos rodea. O como dijeron les chiques, esta propuesta consistió en animarse a un peinado atrevido.



EL PEINADO ES ATREVIDO,
COMO LA PROPUESTA

[EL PEINADO ES ATREVIDO, COMO LA PROPUESTA]

Bibliografía

- Dema, Verónica. y Viedma, Alejandra. (2018). *#Les rares. Relatos de diversidad sexual*. Edición Milena Caserola.
- González Gavaldón, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12) [fecha de Consulta 24 de septiembre de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- Lopes Louro, Guarcira (2016). Pedagogías de la sexualidad. En Zemaítis, S. *Pedagogías de la sexualidad (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata)*.
- Merchan, N. T., & Solbes, J. (2016). “Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico”. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 34(2), 43-65.
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.

CV DESNORMALIZANTE. O ALGO SOBRE CÓMO HACER JUSTICIA VISUAL DESDE OTRAS HISTORIAS DEL ARTE

María Noel Correbo¹

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES Y LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

*Todo trabajo es sexual.
fer guaglianone*

¿Quién enuncia y desde qué sistema de referencias?

¿Qué significa tener un “CV normalizado” para entrar a trabajar en una institución escolar? ¿Desde qué “saberes disciplinares” nos leen a las lesbianas? ¿Cómo torcer lo instituyente desde cada acontecimiento educativo gestionado, compartido, abrazado? ¿Para qué cuidarnos con alcohol en gel si la violencia insalubre a los cuerpos también está hasta en cómo nos moldean los marcos normativos sociales? ¿Por qué tales niveles de control sobre nuestras prácticas desde los mecanismos verticalistas que estandarizan y “ordenan” según una escala

¹ Nacida y criada en La Plata. Estoy siendo trabajadora del arte, amiga, mamá, activista transfeminista y lesbiana. Por titularme “profesora y licenciada en Historia de las artes visuales” trabajo como docente de historia/teoría del arte en cinco espacios educativos públicos (nivel secundario y superior, dependientes de provincia y de nación). La afectividad es mi bandera, en casa, el aula y la calle. Creo en la ESI como un acto de justicia y ternura que articula necesariamente los activismos con la academia.

tan desafectada y “desinfectada”? ¿Cuáles podrían ser las otras maneras “más epidérmicas y calientes” de escribir nuestra propia “carrera de vida”? ¿Hay espacio en los CV para quienes laboramos desde el activismo no sólo en las calles sino en las clases? ¿Cuánta de esa supuesta neutralidad normalizante canceló en las escuelas otras representaciones de cuerpos posibles? ¿Hay espacio para otra equidad sentimental que sea “más justa afectivamente” con quienes nos desmarcamos de la heteronorma? ¿Qué escrituras nos interpretan como celebración (incluso de la rabia) y no desde la victimización?

Si la ESI no es contenido sino perspectiva, ¿cómo sería un CV atravesado por sus preguntas? ¿La construcción vincular desde la ternura, la empatía, el eros de nuestras identidades no es pronunciable en las currículas de nuestros programas? ¿Qué lugar tienen en el aula el miedo y la vergüenza? ¿Cómplices de qué cosas somos con nuestros silencios e indiferencias e invisibilizaciones decididas? ¿Sostener la militancia por la aparición con vida de Johana Ramallo es un espacio de formación menos valorado que ir a un congreso sobre la representación de los cuerpos? ¿Habitar marchas con tortas, maricas y travestis como acto poético-político tiene un valor descalificado curricularmente en relación a las prácticas artísticas museables legitimadas? ¿Qué existencias ponemos en escena con nuestros repertorios de obras y artistas compartidos? ¿A los conflictos sólo hay que resolverlos o podemos habitarlos como tema y procedimiento pedagógico? ¿Cómo garantizamos la ESI si preferimos reproducir lo canónico sin cuestionarlo? ¿A quiénes les somos “productives”² con nuestro hacer cotidiano?

Ya quedó evidenciado que la historia institucional fue enunciada desde la voz de un varón blanco, burgués, europeo, heterosexual, no migrante, urbano, especista, capacitista, académico y ¡hasta flaco! El

2 La decisión de usar lenguaje inclusivo como “desobediencia lingüística” respecto al género es política. Uso la E teniendo en cuenta que sustituirla por la X no siempre funciona del mismo modo, a veces redundante en el plural masculino aunque me desmarque de ahí. Hasta hace poco la usaba, pero reconocí que la X también es capacitarse.

CV normalizado también fue/es parte de lo que esa voz fabricó reproduciendo la consolidación de una tríada letal para articular los sentidos de la historia de las artes visuales (HAV): capitalismo, colonialismo y patriarcado. Por ello -como en casi todos los campos de conocimiento- fue falsamente instalada como “occidental”, pues hasta usamos un idioma propio de la dominación eurocéntrica. Las convenciones instituidas e instituyentes sobre cómo contar nuestra vida para el mundo laboral suelen tener bastante poca “proporción” con lo que nos identifica sexualmente como personas. Y ni hablemos de esto en el mundo educativo, donde –como pasa en la mismísima UNLP- los pilares fundamentales del ser académico se dividen en la investigación, la docencia y la extensión. Incluso en el mundo de “las ciencias” e instituciones más amplio, la jerarquización de la investigación no supuso NUNCA el despliegue de mil territorios en los que el quehacer cotidiano de la docencia no sólo implica una constante investigación sino muchas veces ciertas formas de extensión educativa. Esto se da con aún más potencia en el universo de las artes. Entonces, además del perimido discurso académico que escinde teoría de práctica, también les docentes somos afectades por una forma de normalizar nuestro trabajo no sólo des-jerarquizado en las academias mismas sino medido en función de unas cuestiones moldeadas según una escala de importancia que tampoco evidencia ni la Ley de ESI N° 26.150 (nacional) ni la 14.744 (provincial). ¿Dónde entramos les lesbianas, maricas, trans y travas en estas dinámicas? ¿O creemos que las formas de nombrar en los formularios no violentan/cancelan/silencian/asesinan nuestras potencias vitales? No nombrar, desaloja.

Por esas mismas razones patriarcales y colonizadoras, la voz académica siempre fue legitimada por referencias de autoridad desprendidas de nuestros cuerpos, escritas en tercera persona, desafectadas del sentir, lejanas de los temblores de cada siendo, “objetivas” porque “científicamente comprobadas”, respaldadas por supuestos enunciados hegemónicamente aplaudidos por las instituciones. Todo esto muy “demostrable” en un “modelo de CV normalizado” para cual-

quier ingreso a cargos, cuyo significado primero sigue siendo: “locución nominal masculina derivada del latín cuya traducción literal es «carrera de la vida», designa la relación de los datos personales, formación académica, actividad laboral y méritos de una persona³”. ¡Ah, cierto que corremos! Era parte de la lógica productiva del capitalismo que cualquier trabajo sea una carrera, donde la velocidad por alcanzar metas exitosas nos permita *merecer una mejor vida*. ¿Mejor para quién? Pero, si es así entonces, ¿implica también un cuerpo des-sexualizado, des-identificado, des-sensibilizado pues la academia históricamente escindió “lo personal” de “lo profesional”? Esta dinámica institucional aún funciona en la escritura de textos, en las estrategias pedagógicas, en lo escenificado por los medios de comunicación, también en los mecanismos de ponderación del conocimiento como becas y congresos, consolidando relaciones de desigualdad y un régimen excluyente. ¿Cómo anida la ESI en esas instancias de-formación? ¿Ingresó?

La maquinaria que fabricó nuestros cuerpos docentes no nos concibió ni concibe siendo personas desde lo erótico, tierno, aventurero, afectivo, fugado de alguna de las normalizantes “figuras productivas”, ni desde la potencia de la fragilidad. Mucho menos desde 2020, donde la pandemia visibilizó los mecanismos desde los cuales el capitalismo y el patriarcado construyeron y abusaron del poder históricamente, evidenciando que somos la *mano invisible de los cuidados* para garantizar la continuidad educativa. ¿Dónde quedó nuestro cuerpo? ¿Qué propusieron muchas de las instituciones estatales que vienen trabajando desde el feminismo para ampliar derechos y visibilizar violencias? ¿La implementación de políticas educativas tuvo ESI?

Aproximadamente en las últimas seis décadas, las disidencias a la cisheteronorma potenciaron la visibilización de las fisuras a los

3 El *curriculum vitae*, currículum, currículo u hoja de vida (abreviatura: CV) es un resumen del conjunto de estudios, méritos, cargos, premios, experiencia laboral que ha desarrollado u obtenido una persona a lo largo de su vida laboral o académica. Se suele exigir en forma de documento para verificar la idoneidad de un candidato al optar a un puesto de trabajo (Wikipedia, agosto 2021).

mecanismos de control y regulación de los/nuestros cuerpos. Como parte de la militancia poético-activista que para mí también es la docencia, en mis más de dos décadas en pre-grado y grado, lo transversal siempre fue la política del afecto y el cuidado. Pero en la última década, mi decisión también es focalizar en algunas prácticas artísticas contemporáneas que cuestionan los estereotipos consolidados por la historia del arte convencional, como también en la ampliación de derechos inscripta desde la ESI y la ley de identidad de género (Nº 26.743), especialmente. Así, en las aulas que habito, mi horizonte insiste en repensar(nos) en/con los cuerpos que escribió el capitalismo heterocentrado y colonial (desde las fuerzas del Estado, las iglesias, los medios, el mercado) y reflexionar sobre los cuerpos que escribimos también cuando construimos colaborativamente en aula la HAV, pues también somos responsables de seguir oprimiendo o de generar condiciones para elegir, alojar, posibilitar, infectar. El cuerpo sexuado nunca quedó fuera de las aulas e históricamente fue educado en género, sólo que se armó desde la norma hegemónica. Por eso es urgente molestar lo instituido para re(des)armar lo instituyente.

¿Y si intentamos DESnormalizar el CV?

¿Qué te permitís desear?

Frente docente disidente, Existencias Sexuales Infinitas

Me/nos propongo interpelarnos a nosotres mismas ensayando imaginarios otros acerca de nuestra biografía personal, nuestro currículum otro de acciones institucionalmente invisibilizadas (¿por qué es “oculto”?). Juguemos a torcer los sentidos -como solemos hacerlo en las aulas- para problematizar lo dado, reescribir las escrituras insta-

ladas sobre nuestros cuerpos normados y activar otras acciones pedagógicas transgresoras⁴: ¿qué pasa si consideráramos a la típica sigla del CV de otra manera?; ¿qué cosas no se cuentan allí y constituyen nuestro trabajo?; mi voz lesbiana ¿cómo se desmarca de lo que acallan las instituciones y se inscribe des-silenciando el repertorio de obras que en HAV no me narran?; la maternidad que transito hace más de 21 años ¿no atraviesa también las posibilidades reales de escritura de la docente-investigadora que por todo esto soy?; trabajar desde el arte ¿no me ubica también al margen de los legitimados lugares del saber académico normalizado? Esto me identifica, constituye mi hacer con otro registro de reciprocidad sensible, y visibilizarlo cuestiona la masculinidad como dispositivo de poder. Pero esta integralidad no es considerada vital a la hora de evaluar, leer, considerar mi trabajo, ni es posible de nombrar para presentarme “formalmente” según la academia. Y no estoy hablando de que “me deben integrar/incluir/aceptar” sino de otra cosa... por algo nos fugamos como disidencia al sistema.

Para mí, *obrar supone espacio y tiempo alterar*, sea siendo docente o lo que cada quien elija ser. Obrar en docencia de arte siendo madre lesbiana representa un vértigo que me atrae int/mensamente, también insistentemente me expulsa... lo que no siempre representa un problema. Y estar obrando dentro y fuera de espacios académicos siempre supuso -y sigue suponiendo- una posición poético-política que no sólo mapea prácticas institucionales y activistas situadas en más de una dimensión de la docencia, sino que me reconstruyen como archivo en constante alteración. Entonces, juego desde mi biografía pero convido para ensayar una parcial reescritura de CV⁵.

4 Mucho de esta perspectiva se reactivó en mi hacer en rondas de los siguientes talleres: 1. “Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza”, con Leopoldo Dameno y Flavia Tersigni (2016); 2. “no hay cuerpo sin escritura. Imaginación educativa, prácticas de escritura y ESI” con val flores (2018).

5 Por extensión, sólo intento hacer foco en algunos de los puntos del CV normalizado de la UNLP para pregrado.

1. *Los datos personales ¿tienen que seguir escindidos de nuestros títulos y estudios académicos?*

Si “lo personal es político”, ¿cómo decolonizar y despatriarcalizar el CV en un escenario de derechos donde se reconoce a la maternidad como un trabajo y donde la distancia entre “lo profesional y lo personal” no es tal? Si es posible repensar el estatuto vital de los títulos y estudios en términos de *una biografía otra*, ¿según la voz autorizada de quién vamos a elegir nombrarla/nos? ¿Los puntos de partida transitados en la propia biografía cómo son tomados para evaluarnos a los docentes y ubicarnos en tal o cual cargo?

¿Cómo elijo nombrarme? Me gusta identificarme con Noel, más que con María Noel. Me encantaría portar el apellido de mi mamá (también soy Fanjul) y mi papá, pero llevo –como “corresponde”– sólo el del segundo. Soy hija de una obrera y un obrero que quisieron estudiar en la facultad y no pudieron porque necesitaban laburar. Nacida en plena dictadura del 76, primera hija, sobrina y nieta. También primera en acceder a título universitario (¿un privilegio?). No soy ejemplo de nada, imagino algo que cada quien puede también auto-ensayar. Ahora, ando siendo:

-Trabajadora docente en el campo de las artes, un espacio interseccional que para la tradicional y moderna forma de clasificar los saberes no está ni jerarquizada como conocimiento en la universidad (viene lejos después de investigación y hay evidentes dispositivos de categorización que siguen jerarquizando conocimientos, como por ejemplo: cantidad de becas desde CONICET, un Sigeva al que le costó mucho reconocer nuestro trabajo, por docencia y por arte). Inicia a trabajar en el mundo autogestivo de talleres en clubes, muy de a poco fui “ganando cargos” docentes en instituciones de educación pública. Hasta la pandemia trabajaba en 6, ahora en 5. Mi cuerpo no resistió, tampoco quería que lo siga haciendo, aunque haya que pagar el alquiler. Mi posición siempre apostó más al *vínculo afectivo y afectado* que a lo disciplinar: me fascina cuando les estudiantes me dejan

dando vueltas como un trompo. A pesar de lo que la academia diga, para mí la docencia fue y sigue siendo investigación política, laboratorio de exploración constantemente actualizable. Somos la mano invisible del cuidado acá, porque además hablamos de/desde el arte. Posibilidad y potencia, aunque “por amor al arte” es trabajo no pago.

-Madre de dos jóvenes (21 y 17 años) que nacieron antes de que el universo de muchos y costosos derechos sean tema público, y/o considerado trabajo. La crianza la desarrollo durante la primera mitad cual “familia tipo”, en la segunda ya separada/desmarcada del “núcleo ideal del amor romántico”. Por esa historicidad sincrónica de inicios laborales con maternidad, la solapa/sobrecarga/autogestión para malabrear con todo me hizo ir alejando de poder dedicarme a la investigación, aunque la experiencia indicó luego que la docencia lo implicaba. A pesar de lo que la heteronorma indique, para mí maternar fue y sigue siendo investigación política, laboratorio de exploración constantemente actualizable. Reconozco que para el patriarcado las madres son la mano invisible del cuidado siendo mujeres... ni imaginemos siendo lesbiana. Posibilidad y potencia, aunque trabajo no pago, por no registrado como tal.

-Lesbiana no binaria fugada en momento en que la ESI no sólo no era tema público, sino que ni el 3J ni los activismos desplegados por el colectivo LGBTTTINBQ+ tenían la visibilidad de las últimas décadas. Después de un tiempo, aunque “un tanto más cómoda con pronunciar me así públicamente”, sigo siendo discriminada/cancelada en espacios “progres” e instituciones educativas, sanitarias, judiciales, familiares/afectivas. A pesar de lo que la sociedad patriarcal sostenga, para mí la fuga lésbica fue y sigue siendo investigación política, laboratorio de exploración constantemente actualizable. Somos la mano invisible del cuidado, también una fiesta. Posibilidad y potencia, aunque trabajo no pago para el feminismo mujeril, por no registrado como tal.

-Activista poética transversal a todas esas dimensiones vitales de mi existencia, tanto dentro de las instituciones (exposiciones e inter-

venciones escolares, comisión de género BBA, disidencia por la interseccionalidad de las artes contemporáneas y las pedagogías transgresoras) como por fuera (hacer del colectivo LGTBTTINBQ+ en marchas, fiestas, revistas, encuentros varios). A pesar de lo que el sistema hegemónico del arte promueva, para mí el activismo fue y sigue siendo investigación política, laboratorio de exploración constantemente actualizable. Somos la mano invisible del cuidado acá también, porque en el imaginario social aún pesa el arte romantizado. Posibilidad y potencia, aunque trabajo no pago, tampoco registrado.

Trabajando como docente en la UNLP hace 22 años (incluyendo 8 en gestión) muy pocas veces se tuvo en cuenta toda esta caracterización de la persona que fui siendo. Algunas de esas, sólo porque hay amigos y el mapa afectivo afecta los vínculos con otra temperatura. Si no, pareciera que sigue prevaleciendo la perspectiva de nuestra labor como neutral, higiénica, aséptica, hasta sin cuerpo singular y supuestamente heterosexual. Y en pandemia, cuasi una máquina cuyo funcionamiento nos proponía un vínculo pedagógico exclusivamente alámbrico.

2. Nuestros antecedentes docentes ¿no son una convergencia multi-terreno de la “investigación académica” y la “extensión comunitaria”?

Decidir qué fuga nos constituye es un gesto poético-político geosituado, porque Desmontar el poder de la norma no es buscar su *sí*. Escribir lesbiana es escribir desde un Devenir Desterritorializado y Desmarcado de muchas normas instituidas: la de la familia, la escuela, el Estado y todas las jerarquías de poder verticalista que se habita en/desde estas. La Docencia y el activismo me permitieron Deshabitar y rehabi(li)tar el/mi cuerpo escrito, re/escribiéndolo aún: Desa(r) mándolo. Y en esa fuerza Deseante, también Decidí continuar con mi De-formación profesional... porque Desplegar el latir de la ESI

puede Desanudarnos las Distancias del lenguaje Desimplicado de la escuela que nos Desaparece, pero también puede Desdisciplinarnos. Entonces, ¿cómo no imaginar algo Desnormalizante?

Nunca es neutra la voz que enuncia, ni la nuestra en el aula, ni la del repertorio de autores que ponemos en escena (sean de artistas y/o historiadores, curadores, críticos, etc.) ni la de con quienes trabajamos en/para la misma (desde la gestión, preceptores, estudiantes, administrativos, mantenimiento, etc.). Decolonizar y despatriarcalizar los saberes también implica hacernos cargo de identificar y convidar recursos visuales que visibilicen otras narrativas. ¿Una tarea escolar puede resultarnos afectiva? ¿Una imagen imaginada puede hacernos bien a la salud? ¿Una lectura puede abrazar? ¿Una poesía puede también cuidar? ¿Sólo agreden las “malas palabras”? ¿No es violento que te llamen como no deseas? “¿Cómo inventarse un tiempo para la reflexión de visualidades y posibles performatividades lésbicas?” (Guaglianone, 2018).

Lo que el modelo normalizado de CV refiere como “producciones” (y encima las distingue por “publicadas”, “asistidas”, “expuestas”) desde la docencia que habito constantemente converge. Entonces si deseo desnormalizar la “carrera de vida”, ¿por qué por separado de lo que es la investigación y la extensión? Si la historicidad en las imágenes permite siempre observar cómo se construyó una idealización (y domesticación) de cuerpos, afectos, deseos, acciones, creencias, identidades (Correbo, 2019), visitar/reconfigurar/reconstruir en el aula esos modos de haber contado, pero con otros interrogantes, sea el nivel educativo que sea, puede alojar(nos) a otras subjetividades, volverlas posibles y no oprimirlas desde la reproducción de la norma. Esas subjetividades existieron siempre “más allá” de la escuela, como también seguro fueron muchas canceladas y “podrían haber sido”, por el “más acá” de las normas escolares que no las hicieron inteligibles ni nombrables. El temita es hacernos cargo de la responsabilidad que supone que no toda la escuela garantice el latir de la implementación de la ESI, como de muchos derechos que nos protegen. Que

seamos pocas las personas preocupadas porque esto ocurra, y que casualmente también coincida con las que nos sentimos violentadas, es de temer ¿no?

En este sentido, si la HAV, como relato sobre la representación de los cuerpos, generó silencios sobre todos aquellos modos de existencia disidentes a la norma cisheteropatriarcal, obvio que, en su versión institucionalizada, escindió aquellos cuerpos que importan de aquellos que no, siendo funcional también al sistema hegemónico capitalista y colonial. Su operar en forma binaria, no sólo en los mecanismos de inclusión/exclusión de su escritura (la voz de quien enuncia, por ejemplo: una historiadora) sino en la inscripción de género de los cuerpos visibilizados (observables que aborda, esos cuerpos representados), formó parte de la reproducción disciplinante y moralizante de un sistema de imágenes que funcionó activamente en la forma en que subjetivamos socialmente nuestra corporalidad, sexualidad, identidad. Así también, ese *cuerpo visual normal*, entre tantos otros parámetros sociales, normalizó nuestras formas de mirarnos, vestarnos, coger, comer, construir vínculos sexo-afectivos, consumir sentidos y sentires. Que lo problematicemos así implicaría que posibilitemos todas las experiencias de cuerpo como posibles (la nuestra y la históricamente relatada) garantizando que todas las existencias sean posibles en el acontecimiento educativo.

Pues “entonces necesitamos una historia del arte otra, cuyas operaciones no impliquen sólo reponer aquellas invisibles y desconocidas, sino comprender la historia del arte como *una serie de prácticas de representación...*” (Busse, Correbo, Gentile, Perez Balbi, Savloff, 2017, p.3). Así, sea en el bachi o en el Liceo, ¿cómo materializo estas “preguntas de la vida” en las aulas donde trabajo desde esta otra HAV? ¿Cómo creo que habito una justicia curricular agenciando una posible justicia visual? Reflexionando en ronda sobre las violencias de género estructurales y sistémicas, fisurando el relato hegemónico de cada HAV desde los activismos contemporáneos, y articulando el período correspondiente a cada cursada con sus proximidades actuales posibles y las

voces de todes. Por ejemplo, a las aulas de 3°, 5°, 6° y 7° llevo recursos que creo potentes para hacerles múltiples preguntas:

- Marchas, cuerpos y visualidades de/en marzo: ¿Qué significa reflexionar/experimentar la memoria y sus reparaciones durante el mes de marzo en Argentina torciendo el relato cisheteronormado? ¿Cuáles de las narrativas contadas en los libros legitimados por el universo académico visibilizan la consigna “la memoria no es un privilegio heterosexual”? ¿Alguna bibliografía nombra a Pepa Gaitán? ¿Sólo hay marchas y activaciones el 24 y el 8M? ¿En cuántas aulas se habla de 7⁶ y el 31M⁷, por ejemplo?

En los últimos años, me interesó infectar el discurso de algunos “revisionismos históricos” conversando sobre quiénes enuncian las nociones de memoria, verdad y justicia, repreguntando desde qué lugares instituidos de familia y desde qué repertorio de imágenes sobre les desaparecidas por el terrorismo de estado se posicionan los relatos. La invisibilización de las disidencias sexuales sigue generando -incluso- la tensión respecto al 30.000, pues negar existencias es parte de la violencia estructural y sistémica. El 400 no es sólo una lucha simbólica, pues hay personas no buscadas por no nombradas concretamente: “La negación de su existencia previa a la desaparición -en un contexto de violencia política- refuerza la invisibilización y negación. No ser ni una silueta en la calle capaz de dar cuenta de que ese cuerpo estuvo entre nosotros” (Solari Paz, 2021). Muchas estamos rearmando archivos de los activismos⁸, incluso en las aulas.

Desde *Memoria disidentes sudacas*⁹ trabajamos hace un tiempo colaborativa y colectivamente por activar otras preguntas y generar

6 Día de la visibilidad lésbica en Argentina. Ese día del 2010, en Córdoba, fue fusilada Pepa Gaitán por la espalda, a manos del padrastro de su novia.

7 Día de la visibilidad trans. Desde 2009, se conmemora a nivel internacional. La iniciativa surgió inicialmente de la activista trans Rachel Crandall, co-fundadora de la organización Transgénero Michigan.

8 Proyecto de Investigación Educativa: “Archivos de la acción artística: activismos en La Plata”, con M. Perez Balbi y D. Camezzana (BBA, 2020), como parte del trabajo de llevar la calle al aula.

9 Grupo independiente de personas del colectivo LGBTTTINBQ+, cono sur. memorias.disidentes.sudacas

otras acciones para desmontar sentidos respecto a esa cancelación histórica a nuestras existencias. También, y en otros sentidos de activación lo son el archivo *Potencia Tortillera* (desde hace ya 10 años) y el *Frente Docente Disidente* (desde hace 3). Porque: ¿cuáles son las siluetas tortilleras, maricas, travas -sujetes de persecución política- que recupera la HAV? ¿Cómo *hackear* la noción de verdad cuando hablamos de la visibilidad lésbica y los otros activismos que movilizó el asesinato de la Pepa? ¿Quiénes buscan a las travas? ¿Qué justicia visual trasversalizamos en las aulas cuando decimos que la ESI es justicia social? ¿Cómo reconocer que las representaciones siempre tienen la moral inscrita de su época y de la que la mira? ¿Qué categoría de las artes visuales aloja la alegría del carnaval como resistencia a las represiones? ¿Cuánto puede empatizar el ingresar a las aulas las producciones performáticas escenificadas en las Marchas del Orgullo con sus derivas festivas?

- Marchas y activaciones públicas contra femicidios, trans-taves-ticidios, lesbicidios y manifestaciones de odio: Sea cual sea el momento de la historia al que queramos ir en el aula, siempre encontramos representaciones visuales que nos dan pistas/marcas/rastros del patriarcado asesino. La HAV de los libros con publicaciones para el CV normalizante no incluye algunas narrativas al respecto, ni imágenes, ni soportes, ni voces que justamente no sólo existieron sino obraron alterando sentidos colonizantes. ¿Cuán estigmatizantes son las imágenes donde aparecen las travestis, les migrantes, les originaries? Entre otras cosas ¿no hay relación obvia entre racismo y muchos femicidios? ¿Qué relación hay entre el caso de Johana Ramallo y la HAV, en la calle y desde las aulas? ¿Cómo cuidar reflexionando con les compañeres de Lucía Ríos Muller¹⁰ respecto a los abusos de poder sobre los cuerpos feminizados construidos por las imágenes que nos rodean? ¿La consigna de una marcha importa menos que la de un

10 Estudiante del LVM asesinada por su novio el 16/9/2016 mientras cursaba 3°. Sus compañeres, como toda la comunidad educativa, no sólo se movilizaron sin descanso dentro y fuera de la escuela sino que participaron del proceso del juicio. En diciembre de 2019 -cuando también egresaban de 6°- la sentencia fue caratulada como femicidio.

aula? La ESI tendrá muchos años y la ley de identidad de género otros tantos, pero hoy el discurso escolar tampoco nombra ni busca a Tehuel, lo hacemos a solas... quienes desnormalizamos “narrativas maestras”.

Habitar las aulas para reflexionar sobre la pornomodernidad para ver tabúes en siglo XIX y en nuestra actualidad obvio que nos posiciona ante/con las imágenes que consumimos y/o producimos de otra forma (esto aplica para las pinturas de otro siglo como para las fotos de Instagram hoy). Las tetas mostrables siguen siendo privilegio sólo de algunos cuerpos, tanto en la HAV como en las playas de Necochea. Erotismo/desnudos/privilegios según género/raza/clase, regulacionismo/abolicionismo, trabajo sexual/derechos laborales, “las putas” / “mala palabra” como nociones desde las que vincularnos con las visualidades en la historia y en nuestra biografía. ¿Cómo se hacen visibles las condenas sociales según el contexto de las imágenes y de nuestros cuerpos al percibir las? ¿Por qué “lo femenino” está vinculado a cierto discurso sobre sexo y el género? ¿Qué cuerpos se representan en el museo y qué violencias reproducen? ¿Quiénes quedan por fuera de los museos y los medios? Las identidades marronas de nuestras aulas ¿en qué repertorio de narrativas visuales aparecen y cómo son enunciadas?¹¹.

En el bachi se armó la Comisión de género (junio de 2017) como una movida interclaustrós que visibilizaba lo que nos pasaba como comunidad de cuerpos “violentados” cotidiana y socialmente. Hicimos muchas actividades: asambleas, intervenciones, marchas, archivos, señalamos la escuela con recursos visuales, incluso instalamos el violentómetro¹² en la entrada. Incomodamos. ¿Marchar con estudiantes en situaciones de denuncia y/o lucha por derechos puede ser un ejercicio educativo y/o un acontecimiento de aprendizaje articulado en/con aula? ¿Porta el mismo sentido que una salida educativa

11 El colectivo *Identidad Marrón* viene haciendo un tremendo trabajo político-poético-pedagógico para visibilizar el racismo estructural y sistémico de las instituciones “nacionales”, aportando también a la revisión de archivos y modos de narrar.

12 Insumo compartido en Taller “Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar”, equipo de FAHCE, 2017.

a museos? ¿La ronda no es un dispositivo antiviolencias que al horizontalizar las voces *hackea* el formato frontal de autoridad? ¿Una asamblea no arma tremendo texto? ¿Cómo se inscriben en nuestros cuerpos esas prácticas que nos igualan como personas que compartimos la escuela, más allá de si sos quien limpia, alguien de 3° o 7°, un coordinadore de área o la profe?

Construir Vértigos

Mi decisión política es que les estudiantes con quienes comparto aulas, pasillos y calles sientan que su voz es alojada. Estos disparadores compartidos son un recorte dentro del material didáctico construido con esas voces disidentes, con quienes compartimos horizontalmente la expulsión, pero también la potencia de la fuga del sistema educativo. Tengo montones de cosas más que me invitan a repensar no sólo un CV, sino finalmente cuánto de eso que no entra, y/o que de-forma nuestro título universitario, me resulta vital para agenciar deseos. Estimo que muchos tenemos ganas de contar otras historias y reversionar nuestra cartografía, dejarnos alterar en red es nuestra potencia por haber elegido la docencia.

Si desnormalizáramos el modelo de CV para que *se vea* otra sensibilidad y en ese gesto se traduzcan también otras singularidades, es probable que nuestros cuerpos des-re-formados se hallen abrazados. Entonces, ¿dar vuelta las habituales jerarquías sería una estrategia posible? Así como ESI puede ser “existencias sexuales infinitas”, CV podría ser de *Caminar Vitalidades* en una ronda común, de *Construir Vértigos* al interpelarnos como subjetividades que todes somos, de *Cartografiar Visibilizando* otros cuerpos representados en las aulas. Todo esto ¿desactiva las jerarquías de autoridad como lo activa la misma ESI con los 15 años de nuevos derechos que la suceden? Des-normalizar el modelo es para mí -en cualquier nivel educativo- un hacer/gesto/para la justicia visual desde HAV múltiples; un trabajo

que implica una constante línea oblicua que subvierte la verticalidad académica. Si nombrarnos es des-re-armar pasado, presente y futuro, si la práctica docente no da por supuesto nada y complejiza lo dado, si la ESI la habité primero como “deuda personal” luego académica, cambiar las preguntas nos puede hacer cambiar la historia sobre/con nuestras existencias. ¿No? La expulsión del Sistema puede cancelarnos, puede descalificarnos, pero también decidir y desear estar acá puede ser (agua)fiesta, rabia, política de cuidado y placer en el aula como la vida misma. ¿Qué más (se) nos ocurre?

Bibliografía

- AAVV (2020). “Memorias disidentes sudacas. La memoria no es un privilegio cisheterosexual”. Prácticas activistas en la calle y en su instagram: @memorias.disidentes.sudacas
- AAVV (2021). “Marzo anti-represivo” y “¿Qué te permite desear el museo?” del Frente Docente Disidente. Prácticas activistas en la calle y en su instagram @frentedocentedisidente, Intervención dentro del ciclo “¿Qué miramos, qué escuchamos, qué leemos” del @palaisdeglacear
- Busse Corbalán, María Eugenia; Correbo, María Noel; Gentile, Lucía; Pérez Balbi, Magdalena y Savloff Lucía (2017). La Enseñanza de la Historia del arte en perspectiva de género. Reflexiones desde el BBA (UNLP). Actas del 1º Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL). La Plata: FBA, UNLP.
- Correbo, María Noel (2019). Los cuerpos que no de la historia del arte. O cuando aprendemos sólo el relato cisheteronormado. *Octante* N.º 4, ISSN 2525-0914 Papel Cosido, FDA, UNLP.
- flores, val (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa: “La escuela como produc-

tora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada” - Escuela Normal Superior N°1. Cauce UBA y Desde el Fuego, CABA.

flores val. y Peláez, Agustina (coords.) (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*, La Plata, EDULP.

Guglianone, Fer (2018). “Lo personal como política visual”, en: *Lesbianas. Una fuga de posibilidades*. Arte al ataque. Ed. autogestiva Olga Vazquez. La Plata.

Guglianone, Fer (2019). “Todo trabajo es sexual”. Universidad de Sevilla

Solari Paz, Ana Cecilia (2021). “aMorales en dictadura”. Archivo documental del activismo lésbico: Potencia tortillera: potenciatiortillera.blogspot

COMENZANDO A CAMBIAR LA HISTORIA

Rubén Giovanini¹, Silvina Uri, Gabriela Arlego² y Ramón Río³
ESCUELA “M.C. Y M.L. INCHAUSTI”

¿De dónde venimos?

Para entender el relato es necesario hacer un poco de historia...

La Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería “María Cruz y Manuel L. Inchausti” se originó por el legado que María Cruz Inchausti

1 Médico Veterinario (UNLP). Post Título Formación Docente, con especialización en EGB 3 y Polimodal ISFD N° 16. Se desempeñó como docente del Eje Ganadero, de Trabajos prácticos dirigidos (Tambo) e Inseminación Artificial; Ayudante de Trabajos Prácticos de Ganadería y posterior Coordinador de Trabajos Prácticos. Trabajó como ayudante cargo *ad honorem* Zootecnia especial II de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP) y como docente técnico, Proyecto laboral, Escuela “MC y ML Inchausti”. Ejerció como Coordinador del Proyecto de extensión: “Agroquímicos, Medioambiente y Comunidad”, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Fue Vicedirector y actualmente se desempeña como Director y docente de la Escuela “MC y ML Inchausti”. Es Codirector y docente en la Tecnicatura en Producción Agropecuaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.

2 Profesora de Matemática. (ISFDyT N° 28). Cursó la Licenciatura en Tecnología Educativa (UTN). Formó parte del equipo conductor de Instituto Nivel Secundario dependiente de DIEGEP. Ejerció como docente universitario para UBA XXI en Matemáticas para Ingenieros Agrónomos y como docente universitario en la Tecnicatura Universitaria en Producción Agropecuaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP). Trabaja como Docente de nivel secundario en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Ejerce actualmente como Coordinadora Pedagógica y Profesora en la Escuela “MC y ML Inchausti” dependiente de la UNLP.

3 Licenciado en Psicología (UNLP). Formación y experiencia clínica en Psicoanálisis. Capacitaciones en prácticas educativas y ESI. Ex Concurrente clínico *ad honorem* en hospital público. Ex Jefe del Departamento de Orientación Escolar (Escuela “MC y ML Inchausti” - UNLP). Docente del colegio secundario “MC y ML Inchausti” (UNLP). Integrante del Departamento de Orientación Escolar (Escuela “MC y ML Inchausti” - UNLP). Práctica clínica privada.

hizo de sus tierras a la Universidad Nacional de La Plata. María Cruz Inchausti, hermana de Manuel y Herminia, fue hija de don Manuel Inchausti y de doña Úrsula Liona. Esta familia, dedicada a tareas rurales, poseía en el partido de 25 de Mayo los establecimientos “Santa Úrsula” y “Buena Vista”, conocido también con el nombre del fortín vecino “La Cruz de la Guerra”. En 1903 falleció Manuel Inchausti padre, lo que dio lugar al fraccionamiento del campo “Santa Úrsula”, al adjudicarle una parte del mismo a su hija mayor Herminia. El otro campo pasó por partes a propiedad de María Cruz y de Manuel. Este, durante la grave enfermedad que lo llevó a su fin, manifestó la voluntad de que el campo que le pertenecía se destinara a fundar una escuela de agricultura. Al ocurrir el fallecimiento de doña Úrsula, puso ella en manos de su hija María Cruz el campo “La Cruz de la Guerra” en su totalidad y un campo en Marcos Paz, cuyo destino había quedado establecido por su hijo Manuel; y colocó a María Cruz en condiciones para poder cumplir con la voluntad de su hermano. María Cruz Inchausti donó en vida el campo cuyo destino había sido fijado por Manuel, y agregó los que a ella particularmente le pertenecían, disponiendo así toda su fortuna en favor de la Universidad⁴. En el legado se hace clara referencia a la creación de una escuela gratuita y para jóvenes que carezcan de los medios necesarios con el objetivo de realizar sus estudios en formación agropecuaria.

El 3 de junio de 1934, en reunión del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, en ese momento presidida por el Dr. Ricardo Levene, se ordenó la creación de una Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería en el campo “Buena Vista”, ubicado en el

4 Cláusula de la donación: "Declaro que, no teniendo herederos forzosos, es mi voluntad disponer de mis bienes en la forma siguiente: a) Lego a la Universidad Nacional de La Plata, dos fracciones unidas del campo conocido por "Buena Vista", situado en el partido de 25 de Mayo, jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires (...) Estas dos fracciones de campo serán destinadas por la Universidad al establecimiento de una Escuela práctica de Agricultura y Ganadería, que llevará mi nombre y el de mi finado hermano Manuel L. Inchausti. En dicha Escuela se impartirá instrucción completamente gratuita con preferencia a jóvenes que carezcan de medios para costearse sus estudios (...)"

partido de 25 de Mayo, que se denominaría “María Cruz y Manuel L. Inchausti” y el 7 de abril comenzaron las clases en la novel escuela⁵.

Desde sus inicios en el año 1934, sólo concurrieron a la institución alumnos varones, quienes tenían la posibilidad de quedarse en la residencia estudiantil, en cambio las mujeres que quisieran cursar sus estudios allí, no tenían lugar donde alojarse y debían volver a sus hogares. Inchausti fue pensada para varones, la mujer quedó invisibilizada desde sus inicios en diferentes lugares y por muchos años. Y esta situación no se dio solamente con las alumnas: en cuanto al dictado de las materias que se daban en la escuela, en su mayoría eran las mujeres quienes estaban al frente de las aulas, en el interior de los edificios, en cambio, en los espacios curriculares relacionadas con el campo, la agricultura y la ganadería, eran los hombres quienes estaban a cargo. División sexual del trabajo como forma de organización de una sociedad según los roles establecidos que se consideran apropiados para cada sexo; bajo esta perspectiva se les asignaba a los hombres el trabajo desde lo público y productivo, mientras las mujeres quedaban asociadas a un espacio de lo privado y reproductivo. El hombre en el campo produciendo y la mujer en las aulas desde lo pedagógico y con un marcado rol materno y contenedor de sus alumnos.

La escuela estaba y aún hoy está sectorizada en áreas didáctico-productivas; las cursadas de las materias no sólo se realizan en las aulas, sino también en el campo donde se desarrollan los Trabajos Prácticos Dirigidos (TPD) para la enseñanza y formación agropecuaria y agroalimentaria. Hay diversos sectores como: apicultura, fábrica de productos lácteos, tambo, cría artificial de terneros, laboratorio de ganadería,

5 La Escuela “M.C. y M.L Inchausti” está ubicada en el medio del campo en el partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) a 47 km de la ciudad cabecera; a 55 km de la ciudad cabecera del partido de 9 de Julio, circundada por las rutas nacionales N° 5 y 205 y provinciales N° 46 y 65. La zona de influencia de donde proviene su alumnado está formada por los partidos de: 25 de Mayo, 9 de Julio, Bolívar, Carlos Casares, Pehuajó, Gral. Alvear, Saladillo, Bragado, Alberti, Chivilcoy, Suipacha, Mercedes, Gral. Viamonte y Roque Pérez. También acceden de La Plata y Ciudad de Buenos Aires.

huerta, taller de maquinarias agrícolas, monte frutal, cría de cerdos, granja, módulo de cría e invernada y lotes de producción agrícola.

Los sesgos de género han estado presentes en las definiciones de quienes estaban al frente de la institución y se veían reflejados en el área de las asignaturas específicas, que identifican la orientación agropecuaria, beneficiando a los hombres profesionales por sobre las mujeres. Estos sesgos contribuyeron a legitimar la concentración masculina en los lugares mencionados, generando asimetrías en el ámbito educativo y ocupacional, construyendo sistemas dicotómicos de pensamiento en el que uno de los polos asume la carga negativa y el otro una mayor valorización, conduciendo a una jerarquización de las partes, tal como lo expresa la Doctora en economía Lilian Ferro (2008) en su publicación “Status profesional agrario, educación y empleabilidad rural”.

La masculinización del empleo no sólo indicaba mayoría de varones prestando servicios laborales, sino también se evidenciaba en la morfología del empleo: horarios de trabajo, descansos, ubicación del lugar de trabajo dentro de la escuela, disponibilidad de transporte acorde a la función a desempeñar como uso de tractor, carro y herramientas para el desarrollo de cada una de las clases. Las mujeres profesionales que se fueron incorporando al staff docente/profesional tuvieron que lidiar con esas masculinidades que fueron sello distintivo años atrás, donde aquellos hombres se posicionaban desde la aparente fuerza física para desarrollar las diferentes actividades, el saber sobre las tareas rurales, el no exteriorizar sus sentimientos, construcciones de supuestas cualidades naturales que le otorgaba superioridad frente a la mujer.

En los años 90, las mujeres ingenieras y veterinarias comenzaron a incorporarse a las tareas que eran “propias” de los hombres, quienes no veían bien que ellas estuvieran en sus áreas ya que eran “sectores de varones”. La masculinidad se imponía y toda versión que no coincidía con ese rol hegemónico era colocada en un lugar de inferioridad, pero amenazante a la vez, que venía a desestructurar tantos años

de historia. Tampoco gustaba a ese grupo de camperos la formación, el título que traían estas mujeres, por lo tanto ellas debían trabajar solas, sin la colaboración de nadie, bajo la mirada soberbia, altanera y una sonrisa constante, que vislumbraba el “ustedes no pueden”⁶.

Cambio de rumbo

Transcurrieron 25 años aproximadamente para comenzar a cambiar esa historia, donde las mujeres fueron haciendo camino y se fueron instalando en la institución en general: en el aula, en el campo, en la industria, en los diferentes sectores, en los quehaceres cotidianos. Hoy en día, principalmente esta última gestión ha incorporado a muchas mujeres en los cargos jerárquicos y en diversos lugares que antes eran “exclusivos” de varones.

En cuanto a las alumnas, en el año 2014 comienza a pensarse la incorporación al establecimiento de una residencia para mujeres, debido a que la inclusión de las alumnas atendía a una demanda de formación rural y era por ello necesario iniciar el camino de ser una escuela de residencia mixta, algo que iba a cambiar una impronta que estaba marcada en todos como un sello de más de 80 años; ese cambio que implicaba e implica aún, todo un proceso de transformación de una matriz institucional muy arraigada en todos/as.

Llevó sus años la planificación y ejecución de lo pensado, fue un proceso donde se generaron cambios en la estructura institucional, la construcción de un espacio físico en áreas de descanso nocturno, la incorporación de preceptoras mujeres para el acompañamiento de las alumnas en los diferentes espacios, etc. Y fue a partir del año 2017 donde la historia de la Escuela Inchausti se ve transformada, pasando de ser exclusivamente un espacio para alumnos a la incorporación de alumnas a la convivencia diaria y a la residencia estudiantil.

⁶ Las historias aún hoy circulan en tanto anécdotas en los comentarios de la sala de profesores/as.

Todo este cambio originó muchos y variados movimientos, en toda la comunidad educativa, había familias que se molestaron por la incorporación de las chicas, alumnos también... su argumento: “la escuela ya no va a ser la misma”, “las alumnas bajan la calidad institucional”, por mencionar algunos de los comentarios que hacían, pero en silencio en la trama institucional también algún docente no se sentía convencido/a sobre esta nueva modalidad, que desde el discurso sostenía como importante y desde sus acciones se vislumbraba su pensamiento opuesto.

Luchas de fuerzas entre lo instituido y lo instituyente; entre lo que no habitaba y lo que se desea que habite; entre quedar por fuera y tener un alojamiento institucional.

Y sí, la escuela comenzaba su transformación, su metamorfosis, era la sociedad misma, era el entorno cotidiano al que estábamos acostumbrados, ya no era ese lugar al que podían concurrir sólo los varones... nacía una nueva escuela, con un nuevo escenario maravilloso, complejo y desafiante.

¿Cómo intervenir frente a estos posicionamientos? ¿Cómo opera lo instituido en la singularidad de la escuela? ¿Cuáles son las posibilidades de instaurar acciones instituyentes? Todos estos interrogantes abrieron al diálogo, reflexión e investigación con otros.

Y ahora... ¿por dónde?

Desde el Equipo de Gestión se empezó a trabajar sobre estas nuevas tramas que debían cambiar tantos años recorridos, para sostener, nutrir y construir juntos, alumnos, alumnas, docentes, Nodocentes y familias, esta nueva historia institucional.

Se comenzó a trabajar para transformar costumbres y prácticas fuertemente arraigadas que profundizaban desigualdades y obstaculizaban el desarrollo integral y pleno de nuestros/as jóvenes, no sólo pensando en la incorporación de la mujer, sino también en otros

cambios estructurales como, por ejemplo, las duchas universales⁷ que existían en la escuela, donde los jóvenes se bañaban todos juntos, sin pensar en las singularidades, en la privacidad de lo íntimo y la exposición del propio cuerpo frente a la mirada del otro. Hoy en el año 2022, todos los dormitorios poseen duchas individuales.

Profundizamos y le dimos más entidad a la ESI, si bien eran contenidos que veníamos trabajando en nuestra Escuela, tomaron mayor fuerza e importancia, recordemos además que a partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006 y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI), los y las docentes de nuestro país tuvimos la responsabilidad y a la vez la oportunidad de enseñar educación sexual integral a niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se pensó que nuestros alumnos y alumnas se formarían en un proceso de libre elección, que sean capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar al otro, para que conozcan y ejerzan sus derechos, sean soberanos de sus cuerpos y que, fundamentalmente, no se queden solos/as con sus miedos, sus incertidumbres y sus curiosidades.

Se realizaron capacitaciones de ESI para el personal docente, No-docente y estudiantes a partir del año 2018, en el que se involucró a todas las personas que hacen diariamente a la Escuela, desde el personal de cocina, limpieza, actividades en el campo, en el aula, todos y todas estaban en este nuevo camino que empezaba a hacer historia, camino complejo en el que se debía deconstruir más de 80 años de una escuela “de varones” como se la llamaba comúnmente.

Desde la Gestión se pensó en la Educación Sexual Integral teniendo como base la serie de cuadernos ESI del Ministerio de Educación (2010), quienes nos mostraron el camino y nos dieron el sustento teórico para poder pensar la Educación Sexual Integral desde el punto de vista cognitivo, afectivo y de las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad, como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que articula contenidos de diversas áreas, adecuados a

⁷ Espacio en común, sin separaciones, donde tenía instaladas diferentes salidas de agua desde la parte superior.

las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal. Esto incluyó, como señalan los mismos, el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

Se buscó generar aprendizajes de tipo *cognitivo*, en donde no sólo se brindara información científicamente validada, sino también el conocimiento de derechos, obligaciones y el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostenían actitudes discriminatorias.

Desde lo *afectivo*, se hizo hincapié en el desarrollo de capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por las/os demás y por sus diferencias. Sin dejar de tener en cuenta el aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y que promuevan el crecimiento integral de las personas.

En cuanto a la dimensión relacionada al *saber hacer*, es posible promover la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros/as, el fortalecimiento de conductas de respeto, cuidado personal y colectivo de la salud, también de habilidades psicosociales, así como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos.

Las diferentes intervenciones se realizaron y se siguen realizando en la trama institucional, donde los tiempos y acciones no se llevan a cabo linealmente, sino que son tiempos y formas en torsión; donde cada intervención modifica a la otra, le otorga una nueva impronta, un nuevo sentido, una nueva significación. Se trata de una construcción continua, en movimiento incesante y nunca concluida, con una lógica desde lo singular.

Inchausti, como otras instituciones y especialmente en la Educación Técnica Argentina, también se hizo eco del patriarcado al diferenciar la formación para varones y mujeres, pero pudo comenzar a dar un cambio en su historia, un cambio que quiere modificar y modificará el entramado institucional forjado hace más de 80 años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de las/os estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. Pero pensamos la inclusión también más allá del ámbito del aprendizaje, en un trabajo más amplio en torno a la deconstrucción y transformación del sistema organizacional y estructural de nuestra escuela, pensando por ejemplo la desigualdad de las mujeres en el ámbito agropecuario. Esto conlleva un proceso de elaboración del pasado institucional y a la vez presente en continúa construcción, donde la interpelación nos convoca desde la lógica de la perspectiva de género.

Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y desde este posicionamiento pensamos la transformación institucional y subjetiva para lograr un cambio a nivel estructural de nuestra escuela.

Bibliografía

- Ferro, Lilian (2008). Status profesional agrario, educación y empleabilidad rural. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en: https://www.trabajo.gob.ar/downloads/newsletter/ctio/plurales3/nota-ctio-lilian_ferro.pdf
- Ley 26.150 Educación Sexual Integral (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Marina, Mirta (2010). Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula>
Unesco (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia - UNESCO Biblioteca Digital. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

¿O ES QUE ACASO CREEMOS QUE LA BIOLOGÍA ES DESTINO? DEL BINARISMO A LA DIVERSIDAD SEXUAL/CORPORAL EN LAS CLASES DE BIOLOGÍA

Carolina Rosenberg¹, Santiago Zemaitis² y Milagros Álvarez³
COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”

Introducción

En este trabajo nos proponemos aportar reflexiones a la formación y a la práctica docente en torno a las relaciones posibles entre la enseñanza de la biología y la emergente perspectiva de la Educación Sexual Integral (ESI). Si bien la puesta en práctica de la experiencia

1 Doctora en Ciencias Naturales y Especialista en Educación en Ciencias Exactas y Naturales y en Pedagogía de la Formación (UNLP). Actualmente está finalizando un postítulo de Actualización Académica en ESI del INFoD (Ministerio de Educación, Argentina). Es docente en escuelas secundarias y en el nivel universitario. Ha realizado numerosos aportes en Jornadas y Congresos, especialmente, en los últimos años, en lo que refiere a la enseñanza de la biología desde una perspectiva de género interseccional.

2 Dr. en Ciencias de la Educación, Especialista en nuevas infancias y juventudes, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Becario posdoctoral del CONICET. Se desempeña como docente en la cátedra Problemática Educativa Contemporánea en la carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE) y en seminarios de posgrado. Asimismo, es tallerista y capacitador en temas de Educación Sexual Integral en los colegios de pregrado de la UNLP como en la formación docente continua.

3 Profesora en Historia. En la actualidad se encuentra finalizando la carrera del profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y un postítulo de Actualización Académica en ESI del INFoD (Ministerio de Educación, Argentina). Se desempeña como preceptora de nivel secundario.

que vamos a describir fue llevada a cabo por una docente integrante del equipo, la producción del escrito estuvo a cargo de tres docentes-investigadorxs, que entrecruzamos ideas y aportes para la gestación y desarrollo de la propuesta áulica. Apostamos por esta escritura colectiva entendiendo que este artículo es una intervención política, no sólo por trabajar la ESI y abordar la intersexualidad, tema que hoy en Argentina no ha sido legislado, permitiendo que los cuerpos sigan siendo violentados, sino también porque mediante esta producción buscamos compartir los saberes construidos y las incertidumbres creadas, así como también la bibliografía consultada.

Describiremos la planificación, implementación y reflexión sobre una propuesta de clase de Biología para un 5to año de un Colegio de Pregrado de la UNLP que, como se mencionó, fue producto de la reflexión colectiva de tres docentes que, sin pertenecer ni ejercer en la misma área disciplinar, estamos unidxs por un posicionamiento político, donde es premisa militar la ESI. Este intercambio colaborativo permitió que el escrito base pudiera ser revisitado, reflexionado y repensado, habilitando la voz de quien no tiene formación en Biología, pero sí una mirada más humanística, que permitió visibilizar rasgos que se esbozaban en la propuesta, pero que se diluían en el abordaje. Es así como su principal aporte devino en poder pensar que ese cuerpo del que se habla pertenece a una persona en su integralidad, que posee un rostro, una familia, deseos, donde cualquiera puede ser una persona intersex, aún quien está sentado al lado mío y no es algo sobre lo que yo pueda saber.

Repasaremos, a la vez, algunos antecedentes de investigaciones y experiencias educativas que vienen mostrando evidencias de la necesidad del cambio de mirada de esta asignatura (hacia enfoques más abiertos, que vayan más allá de lo biológico y lo orgánico y que involucren las relaciones entre el cuerpo y lo social, entre otros aspectos), en clave de pensarla ahora desde la perspectiva de género, de manera integral, curricularmente transversal y desde los fundamentos de los derechos humanos.

Comencemos en señalar que, como sabemos, desde sus orígenes la Biología intentó comprender el mundo natural, pero, al igual que el resto de las disciplinas científicas, ha enunciado, hipotetizado y determinado con un sesgo androcéntrico, señalando como “naturales” diferencias biológicas y psicológicas entre los hombres y mujeres, jerarquizando esas diferencias de modo tal que las características femeninas sean siempre inferiores a las masculinas y justificando en tal inferioridad biológica el estatus social de las mujeres (Harding, 1996, Maffía, 2006). Los hombres científicos, como miembros privilegiados de la sociedad, han construido imágenes y explicaciones de la naturaleza que refuerzan sus propios lugares y valores culturales, producto de sus prejuicios de clase y de “raza”.

Las transformaciones sociales y la redefinición de la socialización de los vínculos y hasta de los aprendizajes que las redes sociales han producido, nos invitan y obligan a ponernos al día, a (re)pensar en nuestras prácticas, adaptándolas a múltiples variables, sobre todo cuando trabajamos con contenidos relacionados a la sexualidad, los géneros y los cuerpos sexuados. El actual escenario de ampliación de derechos sobre educación sexual integral, salud reproductiva, identidad de género, matrimonio igualitario e interrupción legal y voluntaria del embarazo nos convoca a enseñar incluyendo y promoviendo el conocimiento de este marco legal. Además, es indispensable conocer las biografías de nuestros estudiantes y preguntarnos si nuestras prácticas y las concepciones de género y sexualidad que subyacen en ellas no están invisibilizando y omitiendo las vivencias, sentimientos, expresiones, orientaciones y experiencias de las juventudes (Seoane, 2016).

Históricamente las ciencias naturales y la biología han sido las únicas voces autorizadas para enseñar acerca de la sexualidad en las aulas, y lo han hecho leyendo a los cuerpos desde un determinismo biológico heteronormativo que mira al cuerpo de las mujeres con una finalidad reproductiva, a la vez que exige coherencia entre el sexo, la identidad y las expresiones de género y la orientación sexual de las personas. Esta tradición biologicista ha resultado ser la perspectiva

predominante, donde la sexualidad se reduce a la genitalidad, al estudio de los sistemas y órganos, omitiendo otras dimensiones. Así, este enfoque se ha complementado con una mirada medicalizante que, desde el modelo médico hegemónico, normaliza los cuerpos, patologizando a quienes se alejen de la heterosexualidad, y poniendo el eje en los “peligros y amenazas” de la sexualidad, tales como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Está claro, también, que en estos modelos de enseñanza no hay lugar para las emociones ni los deseos de estudiantes y docentes (González del Cerro y Busca, 2017). El orden simbólico (social, cultural y político) dominante en la modernidad enunció verdades sobre lo que significaba ser un hombre o una mujer, sobre cuál sería una adecuada economía política del deseo, y sobre el correcto uso del placer y de las emociones. En sintonía con estas concepciones, la pedagogía y los sistemas escolares modernos naturalizaron e hicieron universales ciertas prácticas, saberes, conocimientos, discursos y disciplinas educativas, entre otros aspectos, que contribuyeron a construir una gramática corporal sexuada propia de las instituciones educativas (Scharagrodsky y Zacarías, 2015).

Nuestra experiencia áulica

Antes de comenzar con la descripción de la misma, quisiéramos comentar que, aun cuando el desarrollo de esta experiencia se dio bajo el contexto de la pandemia y las clases se venían dando alternadamente entre virtualidad y presencialidad, esta clase en particular fue llevada a cabo (porque las condiciones sanitarias estaban dadas) en el aula. Hacemos esta aclaración porque la presencialidad permite e invita a posicionar e interpelar no sólo la palabra sino el cuerpo, a sabiendas de que en sus casas lxs estudiantes muchas veces están rodeados de sus familias, situación que conlleva a que, quienes ejercemos

la docencia, tengamos (en su mayoría) más recaudos sobre los temas a trabajar, ya que existe una mirada que vigila sin que podamos verla.

Resaltamos también que la presencialidad permitió la primacía del diálogo e intercambio de opiniones, el cruce de miradas, la captación de expresiones, el relato privado, la incomodidad, la duda a flor de piel. Donde la clase fue una invitación constante a pensar y re-pensar sobre el conocimiento/información que contaba cada unx, aun también para la docente. El uso de los dispositivos tecnológicos personales fue clave para el desarrollo, dado que desde allí leían lo propuesto o exploraban en internet los recursos sugeridos.

En Biología de 5to año los contenidos se organizan siguiendo un hilo conductor: el estudio de la biodiversidad como producto del proceso evolutivo. La reproducción es estudiada comprendiendo su importancia y su sentido adaptativo para diferentes contextos, comparando y analizando numerosos ejemplos de estrategias reproductivas. Si bien, al estudiar la historia de vida sobre la Tierra, nuestra especie es considerada como una especie más, nos detenemos para incluir en el análisis los aspectos socio-culturales que, junto a la biología, nos construyen como personas. Desde ese enfoque es que consideramos, por un lado, nuestra posición actual, alejada de la naturaleza, causante de innumerables desequilibrios ambientales, y por otro, la particular perspectiva desde la que debemos comprender a la reproducción en la humanidad y su (no) relación con la genitalidad.

La clase en cuestión inició retomando el contenido inmediatamente anterior sobre las *estrategias reproductivas* en animales. Se explicitó que en esta clase se avanzaría hacia el análisis de la *reproducción* en la especie humana y de la *genitalidad*. Estos contenidos y su secuenciación permitieron, como se desarrollará a continuación, arribar entonces al concepto de diversidad sexual, profundizando especialmente en la *intersexualidad*. Vale destacar que, del contenido de *estrategias reproductivas*, a lxs estudiantes les generó mucha curiosidad el hermafroditismo estudiado con algunos ejemplos de animales en clases anteriores.

Para iniciar el abordaje de los sistemas genital y reproductor en nuestra especie, se propuso, en el inicio, preguntarnos: ¿quiénes pueden gestar y tener hijxs? Las primeras respuestas dadas de manera directa fueron sobre la maternidad de las mujeres, pero al insistir en la repregunta emergieron otras voces, mencionando, por un lado, que no todas las mujeres podían gestar y por otro, que muchas no lo deseaban. La docente planteó entonces algunos interrogantes que sirvieron para hablar del mandato patriarcal de maternidad en las mujeres y su asociación a las tareas de cuidado y se invitó a pensar en desigualdades y relaciones de poder, debatiendo desde una perspectiva interseccional. Se habló de violencias de género y algunos varones cis se sorprendieron al “ser considerados privilegiados”. Otros rostros celebraban con sonrisas, algunxs se animaron y asintieron con palabras. Surgieron también algunos relatos sobre violencias y discriminación hacia las mujeres y disidencias. Se había habilitado la palabra y era posible hablar de lo que casi siempre se calla.

Para reflexionar sobre sus respuestas y, respecto de quiénes pueden gestar, en un segundo momento, la clase fue invitada a ver el video “Paternidad trans”⁴. Se trata de un material audiovisual breve, que narra la historia de Benjamín Génova, un padre trans argentino, quien fue la primera persona reconocida en su identidad autopercibida por parte del Estado argentino.

Luego de ver el video, algunxs estudiantes comentaron que conocían el caso de Benjamín, pero no lo relacionaron con la pregunta sugerida (¿tal vez pensando que el contexto de una clase de Biología no habilitaba ese debate?), no había surgido entre lxs estudiantes como respuesta, la posibilidad de gestar en hombres trans.

De a poco se iban yendo los silencios y muchxs estudiantes manifestaron, con tono de demanda, la necesidad de tener más clases de ESI, porque estos temas eran de su interés, pero no eran tratados en clases. Fue entonces que la docente tomó esos cuestionamientos y les recordó que la ESI es su derecho, que ellxs debían reclamar la

4 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UtxvXi7K-Io>

implementación de la ley. Si bien la profesora ya había presentado su posicionamiento político respecto de la enseñanza de la Biología, desde un abordaje integral y crítico, volvió a hacerlo explícito en ese momento y les mencionó que la ESI debía atravesar integralmente toda la educación, aparecer en cada clase, sin la necesidad de incluir nuevos contenidos en las planificaciones, que todo lo que se ha de enseñar puede y debe hacerse desde una perspectiva de género.

A continuación, en un tercer momento, se leyó información brindada respecto de la sexualidad propuesta por la docente en donde la misma fue planteada así:

La sexualidad como constructo histórico, producto de múltiples procesos donde interactúan diversos aspectos que van más allá de lo biológico meramente como son los afectivos, políticos, psicológicos entre otros.

Para abrir aún más esta definición, se presentó el cuadro que sigue, a los fines de complejizar sobre las dimensiones identitarias, visibilizando, de forma esquemática, las múltiples combinaciones, y desnaturalizar ciertos supuestos sobre los cuerpos, sus expresiones y deseos (aclarando que las mismas pueden fluir y cambiar con el tiempo)⁵.

5 Como sostiene Diana Maffia (2003), la asignación del sexo al nacer está atravesada por la cultura, desde una concepción que pretende que todos los cuerpos se ajusten al binarismo hombre-mujer, desde una visión determinista. Estos aspectos biológicos luego estarán ligados a las formas de reconocimiento público, o no. Después de todo, una pregunta profunda que ha sugerido el enfoque de género contemporáneo es sobre qué cuerpos son reconocidos como dignos de ser vividos, cuáles importan, bajo qué normas (Butler, 2002) y cuáles quedarán en los bordes de lo representable, incluso arrojados al campo de la patología, de la anormalidad y de indignidad moral. Con todo, queremos enfatizar el carácter articulado y articulable que tienen biología (como saber científico y como disciplina curricular/escolar) y política (en el plano del reconocimiento de los cuerpos y las identidades).

Sexo asignado	Identidad de género	Expresión de género	Orientación sexual/deseo
Mujer	Cis varón	Femenino	Gay
Varón	Cis mujer	Masculino	Lesbiana
Intersexual	Trans varón	No binarie	Bisexual
	Trans mujer		Heterosexual
	Travesti		Demisexual
	No binarie		Queer
	Otras	Otras	Otras

Con la lectura del cuadro surgieron muchas preguntas, y aparecieron más voces e intercambios acalorados. El aula se llenó de interrogantes y respuestas entre ellxs (la docente acompañaba este intercambio, pero en silencio), algunxs preguntaban, por ejemplo, por el concepto de *queer* y otrxs compañerxs contestaban. Al indagarlxs sobre sus fuentes de información, la respuesta fue diversas redes, como algunas cuentas de la red social Instagram. Algunxs recordaban, muy vagamente, haber hablado en algún taller de ESI en años anteriores.

A continuación, se realizó una lectura sobre las implicancias del género, donde se mencionaba que el mismo va más allá del aspecto biológico y que un ejemplo de esto, hoy en día, se observa en el DNI⁶ (hasta ese momento no existía la posibilidad recientemente incorporada de que las personas que no se reconocen dentro del sistema binario femenino/masculino puedan identificarse con una tercera opción, utilizando la letra X en la categoría “sexo”), para luego ha-

⁶ Nota disponible en: <https://www.conclusion.com.ar/info-general/la-justicia-argentina-ordeno-que-la-identidad-travesti-figure-en-el-dni/03/2019>

cer referencia a otro de los componentes de la sexualidad: el sexo biológico asignado al nacer (relacionado con los caracteres sexuales primarios: órganos sexuales o gónadas: ovarios y testículos). Allí se mencionaron varios niveles que conforman el sexo biológico: los cromosomas, las gónadas, las hormonas, los genitales y las características sexuales secundarias.

El cuadro resultó ser un disparador que convocó al estudiantado a conocer identidades o formas de nombrar que no conocían hasta ese momento. Al mismo tiempo, lxs estudiantes evidenciaron que temas como el de la intersexualidad o las identidades de género diversas, no habían sido tratados en la escuela y eran desconocidos por la mayoría.

Desde las decisiones didácticas, si bien nos detuvimos en recorrer el cuadro anterior, el propósito de direccionalidad del contenido tuvo que ver con focalizar en la *genitalidad*, particularmente, para luego poder llegar a la *intersexualidad*⁷.

Una de las preguntas para la problematización fue, más allá de lo que dice el cuadro, ¿cuántos sexos conocen? En general las respuestas tendieron a responder que sólo conocían dos sexos (varón y mujer).

7 Cuando se afirma que el sexo de una persona es uno de solo dos posibles, y que tiene que ser asignado al nacer, se está exigiendo a las personas una coherencia entre su sexo cromosómico y anatómico, su identidad y su expresión, se está asumiendo que aceptará los roles correspondientes, haciendo una elección heterosexual. Afortunadamente, desde hace años, nuevos aportes están generando quiebres, revoluciones y cuestionamientos en el conocimiento científico, poniendo en duda las “verdades científicas” de otrora. La bióloga Anne Fausto-Sterling (2006) señaló que las concepciones sobre el género afectan al conocimiento que tengamos sobre el “sexo”, en especial a partir de la producción científica, en tanto autoridad social legitimada. Así, las verdades producidas en relación a la sexualidad humana son construidas en el marco de debates políticos, sociales y morales sobre nuestra cultura y, por tanto, “Los científicos (...) crean verdades sobre la sexualidad; cómo nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y cómo estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno social (...)” (Fausto-Sterling, 2006, p.20). La escritora trae una visión diferente y superadora, respecto a la sexualidad, al sugerir abandonar la idea de dos sexos y reemplazarla por la de cinco, entre los que se incluyen tres casos de intersexualidad. Asociados a estas ideas, también pueden observarse cambios en el abordaje de lxs médicos sobre el cuerpo de lxs niñxs intersex al momento de nacer, tratando de no definir uno u otro sexo con una intervención quirúrgica sino esperar a que la persona elija con libertad, si es que desea hacerlo (Barral Morán, 2010; Cabral, 2003).

Tomando esta respuesta es que se dio lugar a otro momento, la presentación de la intersexualidad como una condición posible dentro de la definición sexual de algunos cuerpos. A continuación, se pasó a la lectura de algunos conceptos como los de “órganos genitales” y “reasignación sexual” y de fuentes de información sugeridas:

Los órganos genitales:

Nuestro cuerpo presenta una serie de órganos relacionados llamados genitales, que pueden denominarse conjuntamente sistema genital, y que tiene la posibilidad de participar (eventualmente) en la reproducción. Si bien son diferentes entre las personas, tienen características comunes, lo que hace que se suelen agrupar en dos variantes: “de varón y de mujer”. Pero podemos encontrar variaciones: la intersexualidad. Es una condición humana (pues en el resto de organismos se presenta de forma diferente y es denominada como hermafroditismo) por la cual una persona no se identifica con las normas binarias médicas y sociales de los cuerpos asignadas a individuos masculinos o femeninos. Las variaciones pueden encontrarse en los caracteres sexuales primarios, como genitales internos y externos, los sistemas reproductores, los niveles hormonales y los cromosomas sexuales, o caracteres sexuales secundarios, que se hacen patentes en la pubertad. Hay muchas variaciones de intersexualidad y muchos tipos de cuerpos intersexuales. La intersexualidad está dada por características biológicas y no determina la orientación sexual ni la identidad de género.

Reasignación Sexual

Durante las infancias intersexuales, algo que se repite en todas partes del mundo es la necesidad imperante de facultativos y familias de “normalizar” al cuerpo intersexual, a menudo quirúrgicamente y de forma completamente unilateral (pues se hace en unas fases de desarrollo humano en las que lxs menores no pueden decidir lo que quiere que hagan con su cuerpo.) De esta manera, durante los primeros momentos de la infancia, se le hace encajar en alguno de los moldes binarios sexuados que existen al día de hoy. Si genéticamente parece una mujer (en términos cis-sexistas y binarios), se le opera para que sus genitales encajen en ese modelo; si por el contrario parece un hombre, se le opera para que encaje en estos otros términos. Todas estas intervenciones innecesarias y meramente estéticas, lo único que suelen producir es que lxs menores no sepan de su condición intersexual hasta que son muy mayores y por causas externas a ellxs, o porque su intersexualidad se manifiesta de una forma catastrófica que sí produce daños en la persona.

Las intervenciones más comunes suelen ser: reducción de clítoris (que mata los nervios de los genitales, similar a las consecuencias de la ablación), extirpación de gónadas internas, creación de vagina nueva (vaginoplastia) o normalizar el aspecto del pene. Como bien hemos señalado anteriormente, esto se suele hacer sin consentimiento, y es una cirugía muy invasiva que cambia la vida de lxs infantes antes de que puedan formarse una opinión sobre lo que se les está haciendo, lo que puede acarrear muchas consecuencias a lo largo de su vida, como por ejemplo la necesidad de seguir un tratamiento hormonal permanente (<https://rebelionfeminista.org/2019/06/28/la-lucha-intersexual/>)

Algunas cuentas en Instagram para saber más sobre intersexualidad:

Potencia Intersex

https://www.instagram.com/potenciaintersex/?utm_medium=copy_link

Nota en el Diario La Nación

<https://www.instagram.com/tv/CHYtC0tHdlm/?igshid=13dptjgg6nxmi>

Argentina Intersex

https://www.instagram.com/p/CK6Yd4Hpk3C/?utm_medium=copy_link

En este momento de la clase se hizo presente la posibilidad de pensar en las personas intersexuales conociendo sus caras, sus testimonios, pensando en sus vidas, en sus familias, en sus pensamientos y sentimientos. Visibilizándolas y haciendo que hablen en primera persona. Situación que sorprendía en tanto se producía la paradoja de que desconocían lo que implicaba la intersexualidad, pero al ver los rostros y vidas de quienes lo son, no había nada en particular, ni que las diferenciara a simple vista de quienes allí estaban sentadas.

En el último momento de la clase, retomando el contexto de la finalidad evolutiva del proceso de reproducción, se siguió profundizando en el componente biológico de la sexualidad. Se indagó sobre los genitales y su relación (o no) con la reproducción, sobre la producción de células sexuales y la fecundación y se preguntó si existen órganos o regiones de nuestro cuerpo que estén relacionados con nuestra sexualidad y no entren en la categoría de “genitales”. La búsqueda de respuestas a estos interrogantes también se transitó con sorpresa, dejando en evidencia que muchas estudiantes desconocen sus propios cuerpos y los de las demás. Sin embargo, esa carencia las llevó a buscar información, que compartieron en el aula, algunas con pudor, otras con emoción, sorpresa y mucho interés. La docente preguntó dónde se informaban usualmente, si era en el porno o en las redes, haciendo mención de la ausencia de muchos de estos contenidos en la educación formal, y las invitó entonces a hablar de órganos que participan de la sexualidad, pero son omitidos en los libros, como el ano, el clítoris, los labios vaginales y su diversidad de formas, colores y tamaños, la próstata femenina, el himen, el escroto, la vagina como el órgano por el que no sólo puede ingresar el pene, sino también objetos que pueden proporcionar placer, entre otros. Además, se mencionó al cerebro como “el órgano sexual más importante”, y las numerosas zonas erógenas que cada persona puede poseer. Entre risas, rubores y complicidades la clase fluyó y se respiraron aires de permisos y libertades.

Reflexiones acerca del uso de las imágenes como recurso didáctico

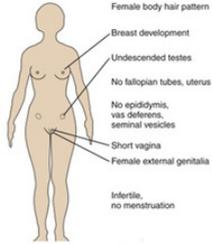
Luego de leer los testimonios de las personas intersexuales, se mostraron algunas imágenes obtenidas de internet (en la Figura 1 se muestran algunas a modo de ejemplo). La idea de esta actividad estuvo asociada a realizar un ejercicio de observación, comparación e interpretación, dando lugar a la exploración, a aprender a leer de otros modos, a través de lo que vemos, y también de lo que no vemos, intentando contribuir a una alfabetización visual.

Creemos que debe haber una reflexión acerca de los usos, sentidos y formas de presentación a través de imágenes (en especial en asignaturas escolares donde lo visual no es un simple anexo sino una parte importante del aprendizaje). Imagen y representación han permanecido juntas durante mucho tiempo, aunque hoy no desconocemos que los estudios críticos vienen advirtiendo sobre ciertos usos hegemónicos⁸. De hecho, podríamos arriesgar que buena parte de la mirada binaria sobre los cuerpos provienen de su presentación visual dismórfica recurrente. Una biología que se presente en estos tiempos sobre los principios que propone la ESI no puede omitir una reflexión (al menos) sobre la potencia de operar que tienen las imágenes con las cuales trabajamos en el aula, las que presentamos para poder “ver el mundo”. Sin embargo, vale preguntarnos: ¿siempre que se muestra algo a través de fotografías o imágenes, estamos asistiendo a la verdad del mundo? Este planteo y otros asociados, invitan a pensar sobre

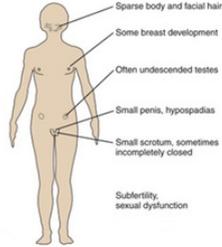
8 Tal como ha sugerido el docente argentino Daniel Feldman: “La imagen representa una simplificación y un ordenamiento de lo que representa. Esa simplificación cumple con propósitos moralizantes, pero también cognitivos, porque simplifica el proceso de atención y lo focaliza. Elimina la peligrosa proliferación de información de los hechos reales. Los ejemplares son perfectos, los rasgos claros, la atención no es distraída y, más aún, es dirigida. El interrogatorio sistemático es posible y facilitado. Imágenes e interrogatorio están indisolublemente unidos en la perspectiva metódica de las escuelas. Las láminas fueron algo así como una expresión didáctica del dictum del currículum: el orden sencillo y común de la enseñanza en las escuelas básicas” (Feldman, 2004, p.94).

una verdadera pedagogía de las imágenes, un trabajo pedagógico que tiene que ver con tomar conciencia sobre el lugar de lo visual y todo lo que este puede servir a los fines de la representación/conocimiento del mundo biológico. Como advierte Inés Dussel (2021), una imagen “suelta” o sin referencias textuales de poco sirve si su materialización no nos permite identificar su origen ni aquello que está representando. Por ello, si bien nuestra experiencia social está mediada por imágenes permanentemente, creemos que *a ver e interpretar imágenes se enseña y se aprende; las imágenes no son discursos dados que tienen por su mera presencia un acceso transparente ante su lectura*. Esto tiene como consecuencia un uso crítico de las imágenes, sobre lo que están mostrando y, a la vez, sobre lo que están ocultando, pues una imagen no puede mostrarlo todo, aun cuando las trabajemos con esa apariencia o supuesto. ¿Qué cuerpos, genitales o identidades han permanecido dentro de las imágenes típicas de la clase de Biología, en lo oculto, lo invisible o en lo sugerido? ¿Cómo mostrar advirtiendo lo que no se muestra? ¿Quiénes o qué cuerpos no han sido visibilizados en las imágenes prototípicas en la enseñanza de la Biología? Con ese sentido crítico, en nuestro caso, la decisión sobre el uso de imágenes se presentó como una estrategia posible para abrir la mirada sobre las diferencias sexuales. A continuación, compartimos algunas de las imágenes utilizadas:

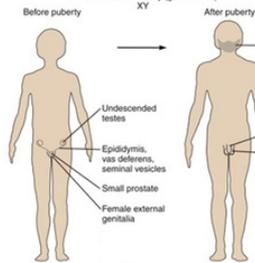
Complete androgen insensitivity syndrome



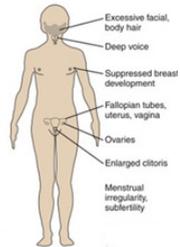
Partial androgen insensitivity syndrome



5 α -reductase deficiency (guevedoces)



Congenital adrenal hyperplasia (untreated)





Voces, sentires y pensares

Presencias y ausencias, sujetxs sujetadxs y ancladxs al discurso hegemónico provisto por la modernidad, el binomio hombre-mujer/masculino-femenino, la naturalización de lo social, esas son premisas que, a través de este escrito, de la experiencia y caminos recorridos buscamos poner en tensión y, por qué no, en jaque.

Entendemos que la tensión, la lucha, es cuerpo a cuerpo, que hay que visibilizar y atravesar/interpelar ese estanco constructo de antaño cuando lo corporal se crea y recrea, así como la identidad en el devenir de cada quien ¿o es que acaso creemos aún que la biología es destino? Sin ir más lejos, Mauro Cabral (2015), referente activista intersex, en una nota periodística relata cómo su cuerpo, el de una

persona intersex, ha ido cambiando, no sólo bajo los efectos de la edad, la alimentación, las cirugías y las hormonas, sino también de acuerdo con los avatares de tal o cual tecnología diagnóstica apuntando que “su cuerpo, que no tuvo útero y fue estéril durante más de tres décadas a veces, tiene un útero”. Es así como:

(...) cualquier distinción binaria (incluyendo hombre/mujer y bio/tecno) está sujeta al trabajo paciente y bur-lón de su deconstrucción inevitable. Y obligan a recordar también que, más allá de cualquier sentido de propiedad individual sobre nuestros confines corporales, somos inescapablemente el artefacto encarnado de las economías biotecnológicas de nuestro tiempo: carne de la historia (Cabral, 6 de febrero de 2015).

En suma, parafraseando a Cabral, creer que hay certezas de la piel que habitamos es una ilusión. Para cerrar queremos retomar aquello que como docentes nos resultó una experiencia formativa por los in-terrogantes, dudas, sentires y reflexiones que nos brindó. Allí, donde correrse del biologicismo más puro incorporando la sexualidad con perspectiva de género permitió, en términos de Graciela Morgade (2012), construir situaciones de confianza y respeto por las vivencias de quienes habitan el aula. Donde la voz no fue una sino múltiples y en sus múltiples registros habitó el aula, mediada por una necesidad de saber, de entender, de conocer aquello que como lxs estudiantes expresaron desconocían, y que, a su vez, agradecieron, como el caso de unx en concreto que al terminar la clase se acercó a la profesora y le dijo “Nunca vi que se traten estos temas en la escuela, me gustó mucho cómo lo hicimos”, y otrx estudiante, le señaló “En el aula no hablé nada porque no me animé, pero me gustó mucho esta clase”.

Para finalizar nuestro aporte, nos parece relevante ya no sólo ha-cer mención de lo que “sucedió” relatado por nosotrxs sino recuperar la voz de lxs estudiantes en primera persona y compartirla con lxs

lectorxs. Hacia el final del cuatrimestre, la docente les envió una encuesta sobre la cursada de la materia. Entre las preguntas, se encuentra: ¿qué temas te resultaron interesantes o novedosos?⁹

“La clase sobre reproducción y genitalidad en la especie humana me pareció interesante, No fue ESI como tal, pero fue lo más cercano que tuvimos en toda la secundaria. Además, las cosas que se discutieron sobre género y sexo fueron bastante informativas y no se volvió incómodo o conflictivo”.

“El último tema ya que se tocó algo de las diferentes clases en el campesinado, entre ellas el rol de la mujer y cómo fue tomando más importancia con el paso del tiempo”.

“Sinceramente, Biología no es una materia que me atraiga mucho, pero sentí que en tus clases abordábamos más que un tema y eso me encantó. A qué me refiero con esto, a que desde tu encare podíamos hablar, debatir y al mismo tiempo aprender. Y eso fue lo que más me gustó. Que incluimos un montón de tópicos que jamás podría haber creído que desde la Biología los podía dar, pero así fue”.

“Las últimas clases en donde hablamos de los temas género y genitales”.

“Me gustó cómo se abordaron los temas porque siempre se analizó y criticó a la idea general (errónea) que hay sobre ellos desde un punto de vista social y no dejándolos solo en ‘conocimiento científico’, especialmente desde un punto de vista ecológico y feminista”.

9 La encuesta se encabezó del siguiente modo: “Les pido unos minutos para contestar esta breve encuesta sobre las clases de Biología. Me parece importante enseñar esta disciplina desde perspectivas inclusivas, que incorporen a la diversidad de géneros y sexualidades y hagan visibles las omisiones que las ciencias han hecho sobre los cuerpos y las historias de las mujeres. Además, considero importante enseñar Biología desde la problematización de los contenidos desde un enfoque crítico. Sus respuestas me ayudarán mucho a mejorar mis clases”.

“Creo que la materia estuvo muy bien abordada, planeada y trabajada. Me pareció muy interesante y beneficioso poder plantear algunos temas que normalmente no lo haríamos desde una perspectiva de género. Además, al no haber tenido clases de ESI tan recurrentes, las clases en las que hablamos sobre género y etc. fueron muy interesantes”.

Bibliografía

- Barral Morán, María José (2010). Análisis crítico del discurso biomédico sobre sexos y géneros. *Quaderns de Psicologia*. 12(2,): 105-116. ISSN: 0211-3481. Recuperado de: <https://www.quaderns-depsicologia.cat/article/view/756>
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabral, Mauro (2003). Pensar la intersexualidad, hoy. En Diana Maffía (Ed.), *Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero* (pp. 117-126). Buenos Aires: Feminaria. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/etica/ex%20de%20filpo/UNIDAD%208%20Etica%20De%20Filpo/Cabral%20-%20Pensar%20la%20intersexualidad,%20hoy.pdf>
- Cabral, Mauro (2015, 6 de febrero). Carne de la historia. *Página/12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9481-2015-02-06.html>
- Dussel, Inés (2021). Transmisión de la memoria en la escuela: compromisos y tensiones ante la digitalidad. Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Pedagogía de la Memoria, Comisión Provincial por la Memoria. 20-9-21. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xlcpIoECncY>
- Fausto-Sterling, Anne (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.

- Feldman, Daniel (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. Revista *Educação & Sociedade*, vol. 25, núm. 86, abril, 2004, pp. 75-101.
- González del Cerro, Catalina y Busca, Marta (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la Biología desde la perspectiva de género*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Maffía, Diana (2003). *Sexualidades migrantes, Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora y Librería Mujeres Editoras
- Maffía, Diana (2006). El vínculo crítico entre ciencia y género. *Clepsydra, Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 5, 37-57.
- Morgade, Graciela (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Scharagrodsky, Pablo y Zacarías, Natalia (2015). Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual. *Temas de Educación* 21 (1). 201-216
- Seoane, Viviana (2016). El acoso como expresión de las violencias de género en la escuela. En: Colanzi, I., Femenías, M.L. y Seoane, V. (comp.) *Violencia contra las mujeres. La subversión de los discursos*. Rosario: Prohistoria.

¿QUÉ VES CUANDO TE VES?

juan gabriel luque¹

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

El título de este escrito puede ser interpretado como el tema de una canción de Divididos salvo por el sutil cambio del *me* por el *te*, y en ese imperceptible movimiento el *te* se vuelve sobre un* mism*, es como estar frente a un espejo y en ese estar la interpelación, como posibilidad, se hace presente. El espejo como reflejo, el espejo como refractor, el espejo algo devuelve, en la luminosidad que invade la superficie del espejo nos vemos, me veo.

Este escrito será un intento de volver sobre una experiencia educativa en/con el espejo para problematizar, incomodar y dar cuenta del lugar de enunciación de quien escribe y la provocación de un espejo que se volvió montaje, escena, clima, performance y experiencia. Acudimos a la experiencia para evocar, apelamos a la experiencia para autorizar un decir, una voz otra que está ahí, pero muda. Giancarlo Cornejo (2011) afirma que no explorar y problematizar el lugar de enunciación propio es plantearlo como un lugar vacío y esa pre-

1 Prof. en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades, FaHCE-UNLP. Docente de Introducción a la Teoría Feminista, Estudios de Género y sexualidades, FaHCE-UNLP. Docente de Fundamentos de la Educación, FaHCE-UNLP. Integrante del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Director de Vinculación Educativa, FaHCE-UNLP.

tensión es imperialista y colonizadora. Gayatri Spivak dirá que “este lugar vacío del agente se llena con el sol histórico de la teoría: el sujeto europeo” (1998, p. 180) heterosexual, blanco y masculino.

Entonces, ¿quién habla frente al espejo? Habla un* marica, un* docente, un puto. Estar frente a un espejo implica varias cosas, pero la primera de todas es poder verse, reconocer(ser). Elijo enunciarme desde el espejo porque este expone y me expone, me obliga o confunde a cambiar de tiempo verbal del escrito, y tal vez esa confusión, que puede ser leída como error gramatical, le llegue a quien lee. Yo, juan, docente, puto, marica, integrante de un Departamento de Orientación Educativa (DOE) quiere(o) hablar, quiere(o) decir unas ideas sobre una experiencia educativa que coordiné en el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El escrito no pretende tanto relatar una experiencia como volver a ella a los fines de intentar construir un archivo afectivo.

La importancia del archivo afectivo la considero fundamental para registrar que nos(me) pasa a docentes maricas al momento de trabajar masculinidades, siendo la escuela un lugar histórico de ofensa, insulto, injuria, silencio, ocultamiento, odio hacia las sexualidades disidentes. Si bien ya ha pasado bastante tiempo de mi pasaje por la escuela primaria y secundaria en tanto estudiante, algunas imágenes-reflejos del espejo de ese tránsito vuelven a aparecer.

En relación con el archivo afectivo se siguen los planteos, no uniformes, de Ann Cvetkovich, Sara Ahmed, y Giancarlo Cornejo entre otr*s. Nos(me) resulta pertinente para reflexionar sobre la posibilidad de construir “archivos de sentimientos” a partir de prácticas culturales, instalaciones artísticas que ponen en lo público aquello que se considera privado. Esto instala preguntas sobre qué experiencias y qué prácticas son efectivamente dignas de archivar en una institución y más aún que conformen la memoria de lo que es la institución. En este sentido un archivo posibilita la visibilización de lo que no se quiere hablar, de los mandatos que siguen operando bajo la lógica de cierta asepsia institucional, ya que poner de manifiesto esto des-

acreditaría a la institución. El archivo afectivo, entonces, puede funcionar como política reparatoria de las vidas injuriadas, violentadas, insultadas, desplazadas. Sara Ahmed se pregunta sobre la posibilidad que tienen los archivos de contener sentimientos y emociones y así convertirse en materiales documentales. Para ella los afectos no van a estar en el archivo ni en los materiales, para ella “éstos circulan y generan efectos a partir de las palabras y las prácticas que nombran y aluden a sentimientos” (2015a, p.19). Para Ahmed

Un archivo es efecto de múltiples formas de contacto, incluyendo las institucionales (con bibliotecas, libros, sitios de internet), así como formas cotidianas de contacto (con amigos, familias, otros). Algunas formas de contacto se presentan y autorizan a través de la escritura (y están enlistadas en las referencias), mientras que otras formas de contacto no van a estar, serán borradas, aunque puedan dejar la huella. (2015a, p.20)

¿Qué se entiende(o) por experiencia? Para ir la experiencia se considera(o) interesante tomar una posición sobre la misma, ya que en el campo educativo es una categoría muy utilizada y puede ser todo y nada a la vez. Es decir, es una categoría polisémica. Optaré por la definición que da Larrosa en su clásico libro *Entre las lenguas*, en palabras del autor:

El sujeto de experiencia es un sujeto expuesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la imposición (nuestra manera de imponernos) pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino de la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso implica de vulnerabilidad y de riesgo. (2003, p.175)

En el año 2018 acontecieron una serie de escraches virtuales, realizados por estudiantes mujeres a varones del Bachilleratos de Bellas Artes, por situaciones de acoso, estos escraches repercutieron en el ámbito escolar y la situación provocó un sismo institucional y el clima de pacífica convivencia que caracterizaba al colegio dio un giro inesperado, dejando perpleja a la institución. En el marco de este clima institucional y en mi carácter de integrante del DOE propuse, con dos estudiantes y un docente del área Secretaría de Bienestar Estudiantil, la realización de un espacio institucional destinado a quienes se perciban como varones. Dicho espacio, denominado “Espacio para varones BBA” perseguía los siguientes objetivos:

- Construir un espacio institucional de encuentro para quienes se perciban como varones.
- Promover actividades que habiliten la deconstrucción de las experiencias en torno a las masculinidades.
- Abordar desde una perspectiva de género las demandas que surjan en el espacio enmarcadas desde la Educación Sexual Integral.

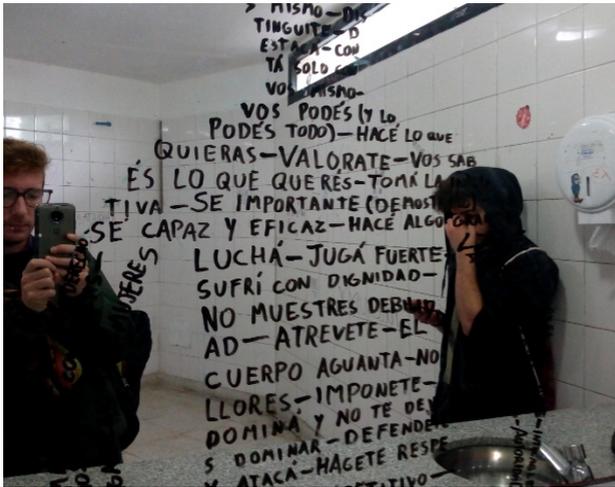
La experiencia pedagógica que tomaré se enmarca en una jornada institucional que tiene el objetivo de abrir el colegio a la comunidad a partir de diversas instalaciones artísticas, muestras, talleres, entre otras. Desde el “Espacio para varones BBA” se decidió participar de la muestra con una intervención que buscaba interpelar a las masculinidades y visibilizar el espacio para que más varones se sumen. La instalación se llevó adelante en el, hasta entonces, baño de varones y ahora baño universal.



En esta fotografía se muestra el boceto de la intervención que se pensó desde el “Espacio varones BBA”. Los objetivos eran visibilizar el espacio, interpelar desde la muestra e involucrar a 1^{er}s visitantes. En el boceto se puede observar tres siluetas que estaban armadas con diferentes mandatos de masculinidad que se habían trabajado en el espacio y la discusión era si los mandatos eran innatos (internos) venían de afuera y se aprendían (del contexto) y una tercera silueta incompleta que buscaba interpelar a quien visitaba la instalación invitandol* a que escriba los mandatos de masculinidad que identificaba. Al lado de esta última silueta había una “caja de herramientas” identificada como un elemento de la masculinidad hegemónica y al interior había invitaciones para un taller sobre masculinidades en que se iba a conversar sobre qué herramientas se necesitan para desarmar las siluetas.



En esta foto se puede ver el armado de la instalación. La misma se llamó ¿qué ves cuando te ves? Uno de los temas que se estaban discutiendo en el espacio era cómo se llega a ser varón y los mandatos sociales de la masculinidad hegemónica era una recurrencia, tod*s identificaban que habían sido socializados, educados sobre una superficie común, pero era la primera vez que hablaban de ello. Como sugiere Sara Ahmed (2015b), estas prácticas tienen la capacidad de modular los cuerpos individuales y colectivos proveyendo significados, guiones de sociabilidad y, de manera general, orientaciones de acercamiento o alejamiento de l*s otr*s. Afectos y emociones constituyen una clave de lectura, un analizador, de los espacios educativos.



En esta imagen se pueden observar los mandatos identificados por l*s jóvenes que decidieron que formen parte de la instalación. Las instituciones educativas, en tanto reguladoras sexo genéricas, tienen la capacidad de modular los cuerpos individuales y colectivos proveyendo significados, guiones de sociabilidad y orientaciones de acercamiento o alejamiento de lxs otrxs. “Los guiones de género pueden pensarse como guiones de felicidad que ofrecen un conjunto de instrucciones acerca de aquello que mujeres y hombres deben hacer para ser felices” (Ahmed, 2019a, p.137).

¿Pueden las expresiones artísticas, como una instalación en una escuela, constituirse como registros de un archivo? ¿Pueden los afectos construirse en analizadores a partir de estos registros?

Esta breve descripción acompañada por el espejo y sus reflejos son un pretexto para lo que viene. El día de la instalación en el baño, espacio elegido para ella por ser los únicos espacios con espejos grandes, apareció intervenido de la siguiente manera.



El insulto, la injuria, los discursos de odio aparecieron frente al espejo. Frente al espejo estaba quien escribe, es decir: yo. Le docente puto, maricón que coordina un espacio para varones. Encontrarnos con estas intervenciones nos puso frente a la pregunta de si se borraban (acción que un estudiante intento realizar) pero se decidió que dichas intervenciones queden para ver qué pasaba con ellas. Algún*s visitantes pensaban que estas intervenciones formaban parte de la instalación, otr*s se horrorizaron que en el colegio de Bellas Artes aparezcan estos escritos ya que consideran que en un colegio muy abierto.

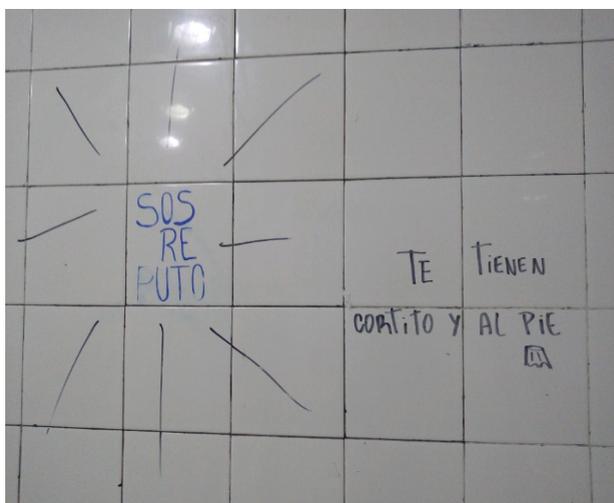


Puedo decir que estos escritos/insultos en el baño no se diferencian a mi tránsito como estudiante en la escuela secundaria a la que asistía por la década de los 90 en el interior de la provincia de Buenos Aires. Pero ahora mi posición era otra, estaba del otro lado podemos decir, soy docente, integrante de un equipo de orientación educativa y esa intensión de utilizar la palabra marica como insulto me tocaba, me llegaba, me hería. Pero esa herida, eso que provocó el insulto en mí no lo compartí con nadie de la institución, y tampoco sé qué registro hay en la institución de este acontecimiento. Ahora pienso que ahí operó en mí la efectiva operatoria de la separación del mundo público y privado, y aconteció en el baño que se lo puede entender como lo privado en lo público. Pero a su vez recuerdo a Preciado y su manera de entender a los baños como tecnologías de géneros en los cuales se evalúa la inspección/correspondencia de cada cuerpo con los códigos

de género, entonces más que ir a mear o cagar en los baños se va a reforzar en términos de dimorfismo: la masculinidad y la feminidad.

La intimidad como refugio, como ámbito propio de manifestación de la afectividad, de los instintos y deseos, el abrigo de las miradas del “mundo exterior” es precisamente, para Norbert Elías (2009), el resultado histórico de esa partición imaginaria de la modernidad que pone “afuera” lo que en verdad el individuo ya ha internalizado y lleva consigo a todas partes: la uniformidad de la conducta -normas, reglas, valores-, a la vez imposición y autoconfiguración, control y *autocontrol* que atravesará siempre -con nosotros- el umbral. Dicho de otro modo: no habrá nada de verdaderamente *privado* en los comportamientos, aún en el recinto amurallado de la casa: nuestra subjetividad individual sólo será un resultado -temporario, contingente-, un momento en la trama continua de la intersubjetividad. (Arfuch, 2005, p.247)

Estos discursos homo-odiantes tienen la capacidad de herir(me). Acuerdo con Eribon quien afirma que “En el fondo, cuando es proferida, la injuria nos recuerda que siempre ha estado ahí, y que su fuerza aterradora ya se ha ejercido sobre nosotros. Somos los hijos de la injuria” (2004, p.86).



La pregunta que me hago es qué hacemos institucionalmente para trabajar pedagógicamente la injuria, el insulto, el odio, la vergüenza.

La vergüenza, puedo decir, en un afecto que me caracteriza, conjuntamente con la timidez y considero que el identificarme tímido* y vergonzoso* tiene que ver con las heridas de las palabras, con las expectativas heterosexuales no cumplidas, por ser sujeto (colectivo) histórico de la injuria. Sedgwick, reconoce que uno de los objetivos de la vergüenza es el aislamiento, pero ve en ella un sentido político comunitario:

La vergüenza –viviendo, como lo hace, sobre y en los capilares y músculos de la cara– parece ser singularmente contagiosa de una persona a otra. De hecho, uno de los rasgos más extraños de la vergüenza (pero, también diría, uno de los teóricamente más significativos), es la forma en que el maltrato a otro, el maltrato por otro, el apuro de otro, el estigma, la debilidad, la culpa o el dolor, que aparentemente no tienen nada que ver conmigo, pueden,

sin embargo, inundarme –asumiendo que ya soy una persona inclinada hacia la vergüenza– con esa sensación cuyo cubrimiento parece delinear mis rasgos precisos e individuales de la forma más desoladora imaginable. (Sedgwick, 2018, p.211)

Este escrito intenta inaugurar, en lo personal, una forma de habilitarme a decir lo que quiero decir. Un comienzo desde donde escribir en primera persona recuperando afectaciones que quedan silenciadas o a lo sumo llevadas al diván. La escritura es un inicio de reparación y de recuperación de la propia historia muchas veces marcada por la exclusión, la vergüenza, el silenciamiento dando cuenta cómo la compulsión heterosexual sigue actuando sobre los cuerpos y las subjetividades disidentes. Este escrito se apoya en el giro afectivo al que puede entenderse como un proyecto que busca aproximarse a la dimensión afectiva en relación con el ámbito público. Se la puede entender como continuadora de la perspectiva de género o profundización de la teoría queer en tanto que intenta corroer dicotomías históricas que ya el feminismo había cuestionado: disociación mente/cuerpo, íntimo/privado etc. Una cuestión central es que los afectos no serán entendidos como un estado psíquico, sino que “los afectos son aquello que une, lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos” (Ahmed, 2019b, p.29). Los afectos son una forma de dar cuenta del lazo social y el giro afectivo trae, desde principios de este siglo, una interpretación social de las emociones al entenderlas no como estados psicológicos sino como prácticas sociales y culturales. Dada la dinámica de un determinado tiempo y lugar y las relaciones entre los presentes, los espacios se impregnan de afecto, el cual a su vez influye en el comportamiento y en el flujo de las relaciones dentro de ese espacio. El afecto, por lo tanto, no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando

huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual (Watkins, 2019).

Una de las cuestiones fundamentales que el giro afectivo ha dis-cutido es que la presencia de los afectos implica una disolución de la distinción entre polos opuestos y pone de relieve la capacidad de afectar y ser afectados. Reivindicar la dimensión afectiva en la vida pública y puntualmente en las instituciones educativas conlleva acercarnos analíticamente a algunos afectos -vergüenza, odio, felicidad, amor, etc.-. La propuesta de volver sobre los afectos desde el giro afectivo es para analizar el papel que cumplen en la vida pública, revisando los modos de agenciamientos de los sujetos.

De allí la importancia de analizar los espacios educativos en clave afectiva: ¿cómo considerar las emociones en los espacios educativos para no caer en los atajos de la educación emocional en los que no entran en el horizonte modificar condiciones desiguales existentes? ¿De qué modo concebir y cómo reflexionar sobre los afectos y las emociones? ¿Cuál es su relevancia para la educación, tanto para la investigación socioeducativa como para la pedagogía? ¿Cuál es el propósito de trabajar con las emociones en las escuelas? (Nobile, 2019, p.7)

Partimos el escrito con la imagen del espejo y la experiencia frente a él. Concebimos, siguiendo el planteo de Larrosa (2003), que es capaz de experiencia quien se expone, y cuando alguien se expone, le suceden cosas, es afectad*. La posibilidad de construir archivos afectivos, entendidos como zonas de contacto, donde se recuperan, reconstruyen y rearticulan experiencias, los vuelve potentes para construir en los espacios educativos lo que Ludmila da Silva Catela (2001) denomina *territorio de memorias*. Registrar qué afectos circulan en las instituciones educativas es fundamental ya que ellos impactan sobre y en los cuerpos, tanto de estudiantes como de docentes.

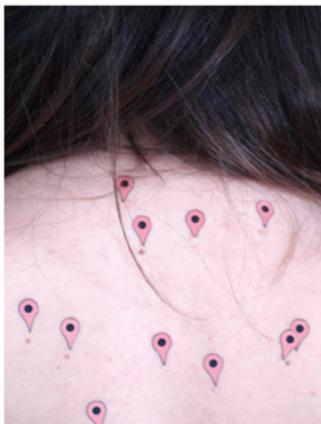
Bibliografía

- Ahmed, Sara (2015a). *La política cultural de las emociones*. México D. F., PUEG.
- Ahmed, Sara (2015b). “Vergüenza ante los otros”, en *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Ahmed, Sara (2019a). “Feministas aguafiestas”, en *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ahmed, Sara. (2019b). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Arfuch, Leonor (2005). “Cronotopías de la intimidad” en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornejo Salinas, Giancarlo (2011). “La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía ‘queer’”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, N° 39.
- Cvetkovich, Ann (2018). “En el archivo de los sentimientos lesbianos”, en *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Barcelona: Bellaterra.
- Da Silva Catela, Ludmila (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. Las experiencias de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Elias, Norbert (2009). “Resumen: bosquejo de una teoría de la civilización”, en *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eribon, Didier (2004). *Una moral de lo minoritario: Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona: Anagrama.
- Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Ed. Leartes. Barcelona
- Nobile, Mariana (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta educativa*, (51), 6-14.

- Preciado, Paul B. (2009). “Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino”. *Parole de queer*, 2, 14-17.
- Sedgwick, Eve (2018). “Interludio, pedagógico” y “Vergüenza, teatralidad y performatividad queer: El arte de la novela de Henry James”, en *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Spivak, Gayatri (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”. En *Orbis Tertius*, año 3, N° 6, pp. 175-235
- Watkins, Megan (2019). “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”, en *Propuesta Educativa*, 51, Vol.1. (Traducción de Mariana Nobile).

SALIR AL CRUCE DE LA HISTORIA DEL ARTE PARA INVENTARNOS OTROS CUERPOS POSIBLES, OTRAS IMÁGENES POSIBLES Y OTROS DESEOS POSIBLES

*Flavia Tersigni y Cecilia Cappannini*¹
LICEO “VÍCTOR MERCANTE”



Un cuerpo es una diferencia. Así como es diferencia con todos los demás cuerpos. Él no termina nunca de diferir. Difiere también de sí.

Jean Luc Nancy. 58 indicios del cuerpo

¹ Soy profesora en Historia de las Artes Visuales por la Facultad de Artes, UNLP. Diplomada en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO); Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral (UNSAM), y durante la pandemia realicé el Programa de Actualización en Fotografía y Ciencias Sociales (UBA). Actualmente me desempeño como docente en el Liceo Víctor Mercante, en institutos terciarios públicos y gratuitos de la ciudad de La Plata y en la Cátedra Estética/Fundamentos Estéticos de la Facultad de Artes, UNLP.

Pensar el cuerpo desde los bordes. Lo (in)disciplinar y lo transversal

Transversalizar la ESI en la historia de las artes visuales significa salirle al cruce a la historia del arte para inventarnos otros cuerpos posibles y otras imágenes. Otras visualidades, que nos narren en nuestras diferencias. Porque sin ellas no hay posibilidades. Como dice Kekená Corvalán *para ampliar lo vivible hay que ampliar lo visible*. Nosotras sumamos a su aporte “lo palpable”, aquello que convoque otros sentidos por fuera de la hegemonía del dispositivo visual y que enlace, desde los bordes, lo que se nos escurre entre las manos pero que podemos alcanzar con la punta de los dedos. Recuperar las imágenes, que en su espesura o liviandad, nos permitan anidar en “un nosotres” más vivible.

Transversalizar como un modo de enmarañar las “Bellas Artes” y también “ese repertorio limitado de identidades posibles autorizadas y reconocidas, articuladas en vivencias de lo corporal que pertenecen más a la cultura, a los psiquiatras y a los médicos, a los maestros y a los padres, antes que a las personas”, que a cada unx de nosotrxs (Cabral, 2003, p.4).

La transversalidad como una crítica epistemológica y pedagógica (Morgade, 2019) de cada una de las disciplinas que entren en diálogo; y como justicia curricular (Connell, 2001) que parta de los intereses de lxs menxs favorecidxs, que proponga una participación común en la construcción del conocimiento en sentido democrático y que contemple la producción histórica de la igualdad, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad.

La transversalidad entendida en este sentido es condición indispensable e irrenunciable de la enseñanza. Implica no sólo “atravesar” el conocimiento con la perspectiva de género y la justicia social, sino también conmover la jerarquización de los núcleos epistemológicos que conforman el entramado de cada disciplina. Implica discutir prácticamente todo el andamiaje del pensamiento moderno (Maffia,

2007) y allí la ESI se posiciona como una estrategia de interrogación sobre el conocimiento cisheteronormativo y patriarcal (flores, 2015). Porque nos interpela a reflexionar sobre el régimen de inteligibilidad de los cuerpos y por ende de pensarlos y vivirlos de otra manera. Esta perspectiva nos desafía a revisar lo que se considera un único conocimiento legítimo; a “extrañar”, en el sentido de volver extraño, lo que se supone estabilizado, a indagar en las operaciones que ocultan y silencian ciertos saberes, cuerpos y formas de (re)presentación; es darle lugar a lo que ignoramos, para hacerle preguntas a lo que conocemos.

Pensar la transversalidad en sentido crítico es desocultar la voz de quién habla (o ha hablado históricamente) en las disciplinas que enseñamos y es escuchar los silencios de quienes no han tenido voz. Siguiendo a Diana Maffia (2007) sería pasar de una filosofía del lenguaje a una filosofía de la escucha.

La filosofía de la escucha, es una manera, entonces, de poder decodificar aquellos mecanismos activos por los cuales ese significado es procesado dentro de cada sujeto y devuelto como una significación, como una interpretación del mundo, y muchas veces como acción, que en realidad, debe ser, luego, interpretada por el resto de los sujetos. (2007, p.7)

De esta manera la ESI siempre es un espacio de posibilidad, una invitación, una exploración, una distancia para la duda, un tiempo para la creación pedagógica, una indagación, una oportunidad de abrazar un cambio curricular que haga efectivo el principio que consagra la ley nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la ley provincial N° 14.744: El derecho humano a recibir Educación sexual Integral. ¿Cómo hacemos para que “transversalizar” sea un verbo transitivo-relativo?? ¿Cómo colaboramos para des-ordenar los ima-

2 Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992) explica a la enseñanza como verbo transitivo-relativo pues necesita de un objeto directo (algo) y un objeto indirecto (alguien), además requiere de un periodo de tiempo en el que se desarrolle

ginnarios sobre los cuerpos y sus repertorios afectivos? ¿Cómo construimos una matriz curricular común (para todes) en las que entren los deseos, las fantasías, lo impensado, lo inexplorado, los miedos, las escrituras sin letras, los mapas sin coordenadas? ¿Cómo hacemos para alojar(nos) las/nuestras identidades incómodas, impredecibles, imprevisibles, imprescindibles?

Graciela Morgade (2019), nos brinda algunas pistas en ese sentido.

Sin embargo, un cambio curricular coherente con estos principios parte de una crítica a los saberes de referencia del currículum: así, se propone hacia el futuro una fase vinculada con la denuncia del androcentrismo y el etnocentrismo de la academia seguida inmediatamente por otra centrada en una crítica a los modos de construcción y validación del conocimiento; es decir, el cuestionamiento de las disciplinas. Y ya no solamente se trata del conocimiento académico sino también del saber cotidiano de las mujeres, de los grupos indígenas, de los sujetos trans, etc. La última fase sería la construcción de un currículum que recoja la diversidad de la experiencia humana (p. 77)

Entonces, nos preguntamos, desde la materia que enseñamos y como una primera estrategia de aproximación: ¿Qué cuerpos y qué miradas *autorizan* a esos cuerpos en la historia del arte, qué cuerpo y miradas son omitidos? ¿Qué cuerpos son esperados y cuáles no? ¿Qué historia del arte, para quiénes sí y para quiénes no?

el proceso de enseñar y aprender y, a su vez, el educando va variando sus estrategias, reestructurando y contextualizando el mismo conocimiento como búsqueda de la “curiosidad epistemológica”.

Relatos y Presencias. Una práctica pedagógica en tiempos de pandemia. “Cuerpos desnudos y cuerpos vestidos”

La iglesia dice: el cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: el cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: el cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: yo soy una fiesta

Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*

En 4to año del Liceo “Víctor Mercante”, analizamos el concepto de cuerpo y sus representaciones en el arte teniendo en cuenta las relaciones entre cuerpos desnudos y cuerpos vestidos. Tomamos la parte II de *Modos de ver*, un video de John Berger (2007), en el que analiza el rol de las mujeres y de los varones en la pintura europea, poniendo en juego algunas nociones: los cuerpos, la belleza, las poses, las miradas propias y ajenas, la desnudez, el estar vestidx, las apariencias, la auto-regulación de nuestra propia imagen. Es así que Berger plantea en los años 70 una posibilidad: la historia del arte europea es la historia del deseo masculino, de su excitación y satisfacción frente a los cuerpos desnudos femeninos que posan y se muestran pasivamente en las “grandes pinturas del arte occidental”.

Cuerpos pulidos, sin vellos, sin potencia sexual, sin acción, dice Berger, “disponibles” a la mirada de ese otro (el hegemónico), que es quien encarga la pintura o bien el destinatario implícito de la obra. Cuerpos-borrados: ni lunares, ni marcas, ni estrías, ¿cuerpos sin historias? Cuerpos desnudos en exposición, amantes escondidas bajo figuras religiosas, cuerpos disimulados que sin embargo están en el centro de nuestro campo visual, que “aparecen” en las pinturas a condición de transformarse en ángeles o santas.

Cuerpos-objeto de deseo para esa mirada masculina, blanca, occidental: “los hombres actúan, las mujeres aparecen” (Berger, 2007, p.27). Mientras Juana, en la pandemia del 2020 analizando el video, nos dice:

La mujer no puede ni mirarse, ni reflexionar sobre sí misma sin la mirada del hombre. Creo que esto último es muy triste porque sin darnos cuenta nos sigue pasando y la idea que tenemos sobre nosotrxs no es totalmente nuestra (a veces ni siquiera eso) sino que es de quien nos observa. Creo que la mirada de uno mismo sigue muy oculta dentro nuestro porque todavía no sabemos cómo mirarnos ya que aprendimos (como cuando aprendes a hablar que repetís todo) de la mirada de los demás y por eso es tan importante (aunque no esté de acuerdo) la mirada del otro ya que es la que nos predomina. A veces incluso ese otro no es hegemónico pero igual lo repite porque es lo que le enseñaron a hacer e incluso debe tener dudas sobre su propia mirada. No sabemos cómo mirarnos, realmente creo que no, es algo muy triste y loco porque sabemos/vemos tanto y tan poco de nosotros mismos que asusta.

Dice Juana, creyendo que no tiene nada que ver con la consigna...

Perdón por esta interrupción, pero quería aclararte (profe) que me terminé viendo el video completo y siendo sincera no creía hacerlo, pensé que no me iba a interesar, pero cuando se enfocaron en los pensamientos de la mujer, de cómo era sexualizada y se creaba la imagen basándose en estereotipos me atrapó mucho el tema, inclusive cuando empezaron a hablar las mujeres me sentí muy identificada. Me encantó el video y quería agradecerte por haberme dado esta fuente de información que me hizo pensar mu-

cho. Sé que no tiene que ver con las consignas del trabajo, pero quería comunicarlo. Gracias por leer, saludos Juana.

Las reflexiones de Joaquín:

En una de las primeras escenas del video, se nos marca la distinción entre los cuerpos “desnudos” (“nude”) y los cuerpos “sin ropa” (“naked”). Estos dos conceptos son explorados desde dos puntos de vista: el primero es el punto de vista Kenneth Clark, quien afirma que estar desnudo (naked) es simplemente, estar sin ropa, mientras que el desnudo (nude) es un tipo de arte; por otro lado, tenemos la visión de John Berger, en la que se define a estar sin ropa (naked) como ser uno mismo, mientras que el desnudo (nude) se trata de mostrar, como una obra a ser apreciada: ‘Estar desnudo es ser visto sin ropa por otros y aún no ser reconocido por uno mismo. Un desnudo debe ser visto como un objeto para poder ser un desnudo’ (Berger, 2007, p.30). Y es desde esta visión desde la que se hace el análisis que se muestra en el video.

Se representa a la figura de la mujer como pasiva, abnegada al placer propio, dispuesta para el disfrute de aquellos que la observan, para los hombres vestidos. Es así como, originado en el relato de Adán y Eva, también surge la concepción de la desnudez como algo que debe esconderse, relacionado con el pecado, una concepción que cambia con el renacimiento. En esta concepción, el autor se muestra en contra de la idea de que el desnudo en estos óleos buscaba exaltar el cuerpo desnudo, pues esas pinturas no hacen más que representar cuerpos idealizados que no se valen más que para ser observados como objetos, como cuerpos pasivos sin deseo, quietos, sin acción ni dinamismo.

Se minimiza el deseo sexual en las representaciones de la mujer, al mostrarla en una posición de despreocupación, de relegación de la actividad sexual al hombre, al espectador, por medio de su forma de posar, su mirada dirigida al espectador, a un espejo, o a cualquier observador, como si la sexualidad de la mujer no valiera más que para ser observada, no para sí misma, sino para sus observadores. Y a eso hace referencia Berger al principio del video, cuando habla de lo desnudo como un objeto que es observado, pues es la mujer quien es observada en busca de un hueco de deseo que el observador, dentro de su monopolio de placer sexual, llenará para sí mismo.

Y siguiendo a John Berger: ¿la sexualidad está en el cuadro o frente al cuadro, en la mirada del observador? ¿Qué hay entonces entre cuerpos y miradas? ¿Cómo (nos) miramos? ¿Cómo mira y cómo se mira a sí misma la mirada hegemónica?

Un mirar-panóptico sobre el cuerpo, que controla, que vuelve urgente la necesidad de volver inequívoco un cuerpo. Como señala Lopes Louro (1999), un cuerpo sin ambigüedades ni inconsistencias, el cuerpo que se espera en el ámbito de “lo normal”. Un constante mirar panóptico sobre los demás y también sobre nosotrxs mismxs, que nos enseña que nuestra propia mirada está devaluada al mismo tiempo que tiende a generar una des-sexualización del espacio escolar y de los cuerpos de docentes y estudiantes. Estas son algunas de las formas que adquieren las *pedagogías de la sexualidad*, ese disciplinamiento de los cuerpos que no sólo sucede dentro del aula. Una pedagogía “muchas veces sutil y discreta, continua, pero casi siempre, eficiente y duradera” (Lopes Louro, 1999, p.6).

¿Cómo se conjuga la des-sexualización del relato tejido por la Historia del Arte con los cuerpos hiper-sexualizados y cosificados que no han dejado nunca de mostrarnos? ¿A quiénes sirven esos cuer-

pos-esperados en el arte europeo-occidental? ¿Y en las aulas? ¿Qué rituales tejen y sostienen estas pedagogías de la sexualidad?

“Los cuerpos ganan sentido socialmente”, las identidades de género y sexuales son moldeadas por las redes de poder de una sociedad, dice Guacira Lopes Louro (1999), nuevamente. En esta línea, Connell (2001) sostiene que las interpretaciones y los modos en que se “usan los cuerpos” (masculinos) están enmarcadas al interior de las escuelas (y al mismo tiempo afuera) por los regímenes de género; conformados tanto por las relaciones de poder, la división del trabajo, las “reglas del sentir” o la simplificación y la tipificación de las emociones (es decir, quiénes pueden sentir una emoción y cuándo), la simbolización de los códigos de vestimenta y del lenguaje, pero también de lo que se espera de cada cuerpo en el espacio escolar y lo que cada cuerpo está habilitado a hacer (y a ser).

Paul B. Preciado (2014) también entiende que el cuerpo en la era farmacopornográfica (al referirse a las sociedades contemporáneas) no es una materia pasiva, sino una interfaz tecno-orgánica, un sistema tecno-vivo segmentado y territorializado por diferentes modelos políticos (textuales, informáticos, bioquímicos) ... modelos que operan y constituyen, siguiendo diversas intensidades, diversos índices de penetración, diversos grados de efectividad en la producción de la subjetividad.

¿Cómo generar entonces, otras imágenes que interrumpan y suspendan estas formas cristalizadas de las miradas y de los cuerpos? ¿Qué otros sentidos un cuerpo nos puede hacer ver/hacer pensar?

La enseñanza del arte, justamente, confluye en ese nudo en el que es posible suspender, interrumpir el espacio y tiempo cotidianos. Su carácter ficcional y poético habilita el juego con otros imaginarios, otras “formas” que aún no han encontrado su forma.

Algunas propuestas de trabajo

¿Qué hacer con el cuerpo?: dejarlo allí, donde está, o ir en otra dirección, o darse cuenta que no hay otra cosa que el cuerpo: mirar, soñar, olfatear, acariciar, pensar, amar, escribir, doler, tocar, huir, estar, soñar, leer, jugar, hablar, gesticular, imaginar, narrar: ¿hay algo, por acaso, que se haga fuera del cuerpo, sin el cuerpo, dejando a un lado el cuerpo, prescindiendo del cuerpo, ignorando el cuerpo?

Carlos Skliar, *El lenguaje de la norma y los individuos frágiles*

La mirada es un gesto, el mayor de los gestos. La mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Mirar es poner el cuerpo

Daniel Calmels, *Infancias del cuerpo*

Pensando entre cuerpos y miradas, les proponemos a lxs estudiantes dos momentos de producción: que se dibujen desde la imagen que cada unx tiene sí mismx, sin mirarse en el espejo ni en fotos. Es decir, les pedimos que se dibujen NO desde cómo lxs ven los demás, sino desde la propia mirada. Y luego, escribiendo y/o dibujando, les pedimos que describan el propio cuerpo, entero o por partes, haciendo un recorrido con la mirada, ¿por dónde empieza?, ¿dónde se detiene la mirada? Pueden describir zonas, marcas, lunares, pelos, aritos, tatuajes, el tipo de ropa que generalmente usan, entre otras cosas.

Esta segunda instancia busca establecer puentes con Mapeo de un cuerpo (2014) la obra de Florencia Alonso, una artista local contemporánea. Allí la artista plantea un recorrido sobre su cuerpo utilizando fotografías y preguntándose:

dónde se localizan los sentidos, dónde se concentra el amor, dónde rozan los aires de todos los días, dónde se guarda lo tóxico, dónde se aguarda la salud, dónde se alojan las palabras más abstractas, dónde golpea el hacha, dónde lastima viva la razón, dónde brota el dolor, dónde emerge la euforia, dónde emana el yo profundo sus transformaciones, dónde discurren las diversidades, dónde suceden las contiendas, dónde confluye el tiempo, dónde se alojan luego las memorias (s/p)

Otros relatos de lxs estudiantes expresan estas miradas situadas que avanzan, que esquivan, que van dando saltos por el propio cuerpo:

El recorrido de mi cuerpo comienza cuando el dedo gordo de mis pies está extendido al máximo dando el mayor largor posible con la uña, entre pelo y pelo va subiendo a la pierna, la entrepierna y la panza, en este lugar se choca con el ombligo el cual está junto a un lunar. Luego de eso llega mi pecho en el cual con silencio y paciencia se puede escuchar mi corazón, más adelante hay tres caminos posibles, mi cuello, mi brazo izquierdo y mi brazo derecho. Si se toma el camino del cuello, se puede llegar al rostro y subiendo aún más a la selva de mi cabeza, en cambio tomando la dirección de mis brazos estos llegan al punto más alto y empinado de mi cuerpo (donde se recomienda ir con cuidado) en el cual hay un lindo mirador en el dedo medio. Después sigue mi cuello y mi torso, mi cuello no es algo que resalte mucho nunca le preste atención pero si tengo que decir algo, es que tengo tres lunares como las tres marías por la zona de mis clavículas que la verdad me encantan. Mi cuerpo es una inseguridad muy grande. El recorrido que voy a hacer de mi cuerpo va a empezar desde mi cabeza, algo básico pero creo que significa algo

importante para mí. Empiezo por mi cabeza porque unos años atrás tuve una enfermedad algo rara en el cerebro que marcó algo importante en mí, no por haber “sufrido” sino que me hizo abrir los ojos ante muchas cosas que tal vez antes no me interesaban o prefería ignorar. Para continuar voy a mencionar mi lengua, ya que es algo que creo que me identifica, tengo lengua geográfica... Luego voy a bajar y seguir mi recorrido por mis lunares, los cuales son muchos, mi lunar más grande está en mi pecho, luego suelen ser todos pequeños. Más abajo nos encontramos con mis muñecas, las cuales me quebré 4 veces, soy un poco torpe, luego están mis piernas que son bastantes largas, mido 1,70 m y suelen estar raspadas porque juego al hockey. Luego, y por último, llegamos a los pies, los cuales no tienen algo muy especial, solo una marca de nacimiento.

Nunca uso colitas (si estoy fuera de mi casa), y me queda mejor usar colita, pero... mis orejas.

Por suerte, nunca deje de usar algo, por el que dirán, o por un “esto no va para vos” (que pasa).

Después vendría mi torso, realmente no me molesta, es una de las cosas que no me acomplejan (porque soy flaca en esta parte).

Descripción de mi cuerpo: comienza por el pelo que es oscuro y abundante que me cuesta dominar, continúa por mis cejas oscuras y tupidas. Mis ojos son inmensos, cuando era chico era lo que más resaltaba de mi rostro. El iris es color oscuro y brillante, rodeado de pestañas negras, gruesas y largas; muchas veces están enrojecidos por la alergia. Mi piel es del color de la tierra, marrón. Tengo una nariz y boca media. Mi torso es ancho y se angosta en mi cintura, para continuar por mis genitales y piernas. Me imagino la música de mi corazón como el primer minuto del siguiente enlace. Soy de estatura media, mido 1.70 mts. Mi

vestimenta es deportiva, generalmente gris o azul, o bien; utilizo pantalones de grafa y zapatillas oscuras.

Decidí “escribirme”: Supongo que soy como todos los demás, pelo ni largo ni corto, nariz pequeña pero con la punta gordita, labios rosas y medianos, ojos grandes (a veces, cuando tengo sueño, uno más grande que otro jaja) y estatura promedio.

La ambigüedad, el cuerpo-cosa, el cuerpo-borrado, el cuerpo-situación, el cuerpo-territorio, los cuerpos, el encuentro, las miradas, lo que no se ve (porque no se puede, porque no se quiere, porque no está dentro del encuadre de la imagen, porque está cultural y políticamente invisibilizado) pero sin embargo es y existe. Lo que la ESI nos habilita a ver, cuando volvemos a mirar las historias de las artes y los cuerpos, cuando volvemos a interrogar y a valorar los propios modos de mirar(nos).

Redefinir la urgencia: no es volver inequívoco un cuerpo (Lopes Louro, 1999), es seguir haciendo de la ESI un derecho, para habilitar y habilitarnos otros modos posibles de vivir, de encontrarnos, de relacionarnos. Otras imágenes posibles y otros deseos posibles.

Es cierto que la Educación Sexual Integral es enorme. Y es cierto también que aún le falta, que no es suficiente, por eso la necesidad de encontrarnos a con-mover la ESI y a movernos. Siguiendo a bell hooks:

La búsqueda del conocimiento que nos permite unir teoría y práctica es una de esas pasiones. En la medida en que nosotrxs, como profesorxs, traigamos esa pasión, que tiene que estar fundada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se vuelve un lugar dinámico donde se producen transformaciones concretas de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo e interno de la academia. Esto es, en muchos aspectos, algo atemorizador. Nada en el modo

en que yo fui formada como profesora realmente me preparó para observar cómo mis estudiantes se transforman a sí mismxs. (2016,7)

Quizás, luego de quince años de la sanción de la ley, sea la hora de enfrentar el temor y expandirlo como posibilidad para que el sentimiento de cuidado, el deseo y la pasión construyan una pedagogía eróticamente propositiva.

Bibliografía

- Berger, John (2007). *Modos de ver*. Capítulo 1 y 2. Barcelona: Gustavo Gili.
- Calmels, Daniel (2019). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Edit. Bibles.
- Cabral, Mauro (2003). Pensar la intersexualidad hoy, hoy Dedicado a Mario Perelstein. En Maffia, Diana (ed) *Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero*. Buenos Aires: Editorial Feminaria. Disponible en: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1246657539.pensar_la_intersexualidad_0.pdf
- Connell, Robert (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en las escuelas. *Revista Nómadas*, N°14, Universidad Central, Bogotá.
- flores, val (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Texto presentado en Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa “La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada” - Escuela Normal Superior N°1. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego CABA.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI

- Galeano, Eduardo (2015). Ventana sobre el cuerpo, en *Las palabras andantes*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- hooks, bell (2016). Eros, Erotismo y el Proceso Pedagógico. En *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Disponible en: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- Lopes Louro, Guacira (1999). “Pedagogías de la sexualidad”, en AAVV *O corpo educado Pedagogias de la sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Maffía, Diana (2007). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- Morgade, Graciela (Coord.) (2019). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Nancy, Jean-Luc (2011). *58 indicios del cuerpo, extensión del alma*. 2a ed. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Preciado, Paul B. (2014). *Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008). Ley Nacional N° 26150, Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, pp. 52-54.
- Skliar, Carlos (2016). “El lenguaje de la norma y los individuos frágiles”. *Childhood & philosophy*, vol. 12, núm. 24, pp. 371-389. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512055734008/html/>

¿Y SI DESNATURALIZAMOS? CUANDO EN FRANCÉS, GEOGRAFÍA Y ESPACIO DE TUTORÍAS SE INCLUYE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Silvia Realini¹, Milagros Rocha² y Fabiana Vieguer³

LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

Puntos que hacen trama

El presente escrito busca sistematizar y socializar dos experiencias desarrolladas en un aula de 4to año del Liceo “Víctor Mercante”, durante el año 2019. La primera de ellas se origina a partir de cursar un taller organizado desde la Prosecretaría Académica de la Universi-

1 Profesora y Licenciada en Geografía (UNLP). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas (FLACSO). Profesora en Disminuidos Físicos con Especialidad en Sordos e Hipoacústicos (Instituto Pablo VI). Especialista en Integración Latinoamericana: FUNIAL. Profesora de Geografía en el Liceo “Víctor Mercante”. Ayudante del Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales.

2 Profesora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata (FaHCE, UNLP). Docente de la UNLP en pre-grado (Liceo “Víctor Mercante”), grado (en la materia Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia) y posgrado (ayudante de Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos: Ciencias Sociales, Especialización en Docencia Universitaria). Magister en Educación y doctoranda en Historia (FaHCE, UNLP). Becaria de CONICET (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CInIG, IdIHCS, UNLP-CONICET).

3 Profesora en Lengua y Literatura Francesa y Traductora Pública Nacional en idioma francés de la FaHCE, UNLP. Realizó la Maestría en FLE en la Universidad Stendhal, Grenoble III en 1998 y el Master “Arts, Lettres, Langues” de la Universidad Jean Monnet en 2014, bajo la dirección de la Dra. Marine Totozani. Es JTP de “Capacitación en Francés I y II” en la FaHCE y Profesora de francés en el Liceo “Víctor Mercante”, de la UNLP, en cursos de 1ro, 3ro, 4to y 5to año. Fue miembro del Comité asesor del Laboratorio de Investigaciones en Traductología del IdIHCS hasta 2020, actualmente es investigadora del IdIHCS e integra el grupo de investigación sobre Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de conocimientos en las ciencias humanas y sociales bajo la dirección de la Dra. A. Gentile (FaHCE - UNLP).

dad Nacional de La Plata, “Varones, masculinidades y ESI. Violencias, complicidades y políticas de cuidado”, a cargo de Luciano Fabbri, en febrero del mismo año. Entre las actividades propuestas se planteó elaborar grupalmente la planificación de una actividad áulica a realizar en la institución de trabajo, poniendo en juego la problematización de las masculinidades. Dicha planificación reunió en este caso dos áreas de trabajo, dos docentes, por un lado, Fabiana Vieguer (docente de Francés) y por otro, Milagros Rocha, (tutora⁴ del curso). En ese marco se realizó dicha planificación en vistas a desarrollarla posteriormente en el aula de 4º año.

La segunda experiencia pretende recuperar también el trabajo de planificación y realización en ese mismo 4º año, la misma estuvo a cargo de Silvia Realini (docente de Geografía) y Milagros Rocha (tutora del curso). La idea era pensar el cuerpo como primer territorio, así como el espacio urbano platense, desde una arquitectura inclusiva (urbanismo inclusivo) y las calles desde una perspectiva de género.

En esta oportunidad nos reunimos para compartir estas experiencias que nacen producto de conversaciones entre pasillos, en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, así como los encuentros e intercambios que se desarrollan en los diversos espacios de formación que año a año ofrece la Prosecretaría Académica. Instancias de diálogo, pausa, reflexión, producción y pensar con otrxs. Aquellas ideas garabateadas tomaron cuerpo en el aula y ahora también a partir del presente escrito.

4 El Programa de Tutorías “se diseñó retomando las preocupaciones, dificultades y propuestas transitadas por un equipo docente conformado a partir del Programa de Apoyo y Seguimiento de 2º año (...) Se propuso, entonces, un tutor con perfil docente que pudiera vincularse con todos los estudiantes del curso y que estuviese dispuesto a articular con los otros sujetos involucrados en el acompañamiento de las trayectorias de 2º y de 3º año (preceptores, profesores de los apoyos disciplinares y referentes del Departamento de Orientación Educativa), que mirara a los estudiantes y a los recursos disponibles de la institución como ayudas para acompañarlos en su escolaridad al tiempo que humanizara la mirada sobre la experiencia escolar”. El mismo se ha extendido a 4º año “atendiendo a las características y a las dificultades del pasaje de la Educación Secundaria Básica a la Educación Secundaria Superior con el fin de facilitar la articulación entre ambos ciclos” (Erbeta, 2018, pp. 22-24)

1. Relato de experiencia, re-pensar las masculinidades

La propuesta se construyó desde una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad y se enmarcó en las horas de Francés de 4º año del Liceo “Víctor Mercante”. Pensamos en diversos recursos y en generar distintos momentos a fin de problematizar sobre temáticas que interpele y acerque a las y los estudiantes al idioma desde otro lugar, se plantearon actividades que apuesten a desnaturalizar los roles construidos socialmente como femeninos y masculinos, flexibilizando y complejizando los estereotipos tradicionales, buscando generar acciones que aporten a la prevención de conductas machistas y violencias micromachistas a partir de la sensibilización y la visibilización de conductas aprendidas como “normales”, “naturales”, en aras de una educación plural, de respeto y cuidado.

Pensamos entonces una actividad a desarrollar durante una clase de 2 horas cátedra, que se pudiera retomar luego, separadamente, tanto desde el área de francés como de tutorías.

En ese sentido el tema seleccionado y presentado fue: ejercitamos los usos del francés en relación a la construcción socio-histórica de los vínculos humanos. La construcción de una masculinidad “patriarcal”, problematizando las masculinidades y las formas de ser varón. Y definimos algunos propósitos como incentivar los usos y el vocabulario disciplinar desde una propuesta que interpele a los y las estudiantes, comprender la construcción socio-histórica de “ser varón” y de-construir tal construcción en función de prevenir violencias machistas, en miras a nutrir e incorporar vocabulario, interrogarse acerca de lo construido socialmente en cuanto a relaciones de género, identificar la construcción de una masculinidad patriarcal y reconocer estereotipos de género.

En cuanto a la metodología desarrollada, planificamos 4 momentos reflexivos en los cuales se pusieron en juego diversos recursos. En el primer momento se explicó el tema y la metodología de la clase. Posteriormente les preguntamos a los y las estudiantes qué compren-

den por masculinidad patriarcal y dividimos el pizarrón en 3 columnas para ir anotando lo que iba surgiendo a lo largo de la clase. En este caso la primera columna nos permitió concentrar las ideas previas, las conceptualizaciones iniciales de los y las estudiantes.

En el segundo momento “Veo, veo ¿qué ves?” se les propuso trabajar con las ideas que despiertan algunas imágenes extraídas de la comedia francesa *No soy un hombre fácil* (2018) para que, en grupos, observen las imágenes extraídas de la película francesa y que comenten entre ellxs lo que interpretan. Posteriormente les pedimos que escriban lo que conversaron, para hacer una puesta en común y sistematizar los aportes en la segunda columna del pizarrón.

En el tercer momento les propusimos ver el tráiler⁵ de la película y que, de a dos, enumeren, por un lado, las acciones presentes en el film que revelan actitudes machistas, y por otro, si se vieron reflejados/as en algunas de esas actitudes. Luego, en la puesta en común, en la tercera columna del pizarrón se escribieron todas las acciones que pudieron relevar, pero en este caso en francés. Guiamos ese intercambio a partir de algunas preguntas: ¿Qué ejemplos binarios aparecen reflejados en el tráiler? ¿Qué masculinidad aparece representada allí? ¿Qué actitudes reflejan una masculinidad patriarcal? Desde la propia cotidianeidad, ¿reproducimos esa masculinidad patriarcal? Posteriormente se trabajó a partir de la descripción de la película en español y en francés. La descripción de la película en Netflix (español) dice: “Un machista sinvergüenza prueba un trago de su propia medicina al despertarse en un mundo dominado por mujeres en el que se enfrentará a una poderosa autora”; y en francés: “Damien, Don Juan célibataire, se retrouve propulsé dans une société matriarcale où il tombe amoureux d’Alexandra, femme puissante et croqueuse de jeunots. Pour lui plaire, Damien tente de décrypter les codes inversés de ce nouveau monde”. Y se problematizó en torno a la pregunta ¿qué diferencias conceptuales y de traducción pueden encontrar entre las descripciones?

5 Trailer disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pdg5vLjGSs>

En el cuarto momento, a modo de cierre, se les pidió a los y las estudiantes que escriban una reflexión final (para entregar) sobre lo trabajado en la clase, involucrándose en esa escritura, es decir, incorporar alguna anécdota personal vinculada al tema trabajado. Para tal ejercicio contaron con el recorrido de la clase, reflexiones y palabras presentes en el pizarrón. En relación a esta última consigna, debajo, transcribimos algunas de las reflexiones de las y los estudiantes que son representativas de la mayoría:

- “Reproducimos esta masculinidad, pero no tanto como antes, ahora la gente se está informando y tratan de deconstruirse para dejar de normalizar esto”.
- “Nosotros seguimos teniendo esas actitudes, tal vez como una forma de búsqueda de protección”.
- “En mi entorno no veo mucho estas actitudes ‘machistas’ ya que en general me junto con personas que piensan como yo, pero en otros ambientes sigue habiendo personas que no tienen un pensamiento tan deconstruido”.
- “Si lo trasladamos a nuestra vida cotidiana, creo que encuentro a mi alrededor una mentalidad patriarcal, de dominación del hombre, aunque tampoco estoy de acuerdo con el otro punto de vista (el de la mujer que toma el lugar del varón) porque es el otro extremo”.
- “En nuestra vida cotidiana normalmente se ven reflejados los estereotipos de hombre que ayuda a la mujer, que mantiene a su familia y no llora. Aunque en Argentina, en cuanto a cuestiones de género, estamos más avanzados con respecto a otros países. La gente joven no tolera estos comportamientos e intenta cambiarlos”.
- “En la película se representan los roles de la mujer y del hombre en la sociedad, estos roles están bien marcados, estructurados y estereotipados. El hombre es masculino y lo masculino se

relaciona con ser fuerte, rudo ‘macho’ y la mujer es femenina, débil, sentimental y debe seguir los cánones de belleza”.

Las distintas opiniones sobre el tema, expresadas de manera oral o escrita por los y las estudiantes buscaron alejarse de los cánones del ser “femenino” o “masculino” impuesto, rechazando incluso la postura inversa planteada en la película, donde las mujeres ejercen ese rol de “varón” de la misma manera que ciertos varones lo hacen en esta sociedad patriarcal.

Creemos que las actividades planteadas contribuyeron a problematizar aquello que se considera “normal”, “natural”, ese era uno de los objetivos iniciales propuestos, además de observar con mayor agudeza la vida cotidiana, problematizando, también, los binarismos y las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997). Es decir, nos permitió trabajar ciertos aspectos de la ESI indicados para el nivel secundario, en este caso: “el reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón, el análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos” (Resolución del CFE N° 340/18, p. 2).

En definitiva, se trató de una propuesta de trabajo escrita en el marco del taller mencionado, la cual se pudo concretar en el aula y que nos sirvió para retomar desde cada área de trabajo (francés y tutorías). Una experiencia rica en tanto permitió reflexionar entre nosotras, así como con las y los estudiantes, re-pensando el mundo que habitamos.

2. Relato de experiencia, “nuestro cuerpo es un territorio, las calles tienen género y las ciudades no están hechas para ellas”

La experiencia llevada a cabo en las horas de Geografía nace a partir de intercambios, conversaciones y encuentros en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, en este caso entre la profesora de

Geografía y la tutora, en este mismo 4º año al que venimos aludiendo. La idea fue generar una serie de actividades que pongan en juego no sólo contenidos disciplinares, sino también la posibilidad de articular contenidos de la ESI, bajo una modalidad taller y acompañar desde el área de tutorías.

La misma buscó demostrar que el concepto de género es una construcción social que se modifica con el tiempo y que se ve reflejada, también, en el uso que se hace del espacio. Varones y mujeres transitan y ocupan el espacio en función de sus roles, estatus, vivencias, experiencias y géneros. Durante mucho tiempo el espacio privado o familiar estuvo reservado a la mujer, mientras que el espacio público estuvo dominado por el varón. Con el tiempo, estas diferencias se fueron desdibujando, pero las ciudades se siguen planificando y construyendo en función de esos roles y estereotipos. Esto significa que pueden ser transitadas sin ningún problema por los varones mientras que resultan peligrosas para las mujeres. En esta experiencia se eligió trabajar con el espacio geográfico platense para realizar un mapeo de los lugares seguros e inseguros para mujeres y varones en La Plata. Para ello planificamos y pusimos en acción una secuencia didáctica llevada a cabo en diferentes clases.

En la clase 1, “Una aproximación al Urbanismo Inclusivo”, se les presentó a las y los estudiantes una actividad con el fin de acercarnos al concepto de urbanismo inclusivo. Para ello se les entregó un texto “Urbanismo inclusivo. Las calles tienen género” de Ane Alonso (2012) con el objetivo de que lean detenidamente, durante unos minutos, el mismo. Posteriormente se hizo un análisis en forma oral de los contenidos, reflexiones y conclusiones arribadas. Luego, se dividió en grupos a las y los estudiantes y se les entregó un papel afiche a fin de que escriban un mensaje a las y los urbanistas. Cada grupo presentó y explicó sus mensajes. Reproducimos aquí uno de ellos:

Todos los arquitectos y urbanistas deberían aplicar el URBANISMO INCLUSIVO. Este piensa la inclusión de dis-

tintos grupos sociales en el espacio público. Esto, para que haya menos inseguridad, sobre todo de parte de la mujer, que debido al patriarcado sufre violencia de género en las calles. (Grupo de estudiantes de 4º año)

Del análisis de los mensajes que fueron escribiendo cada grupo en los afiches, se pudo inferir que hay un reclamo diferenciado: algunos varones reclaman mayor arreglo y pavimentación de las calles como así también un mejoramiento en la circulación y tráfico automovilístico, mientras que varias chicas apuntaron a una mayor iluminación y seguridad en ciertos espacios de la ciudad. Con este primer acercamiento se observa que muchos de los estudiantes no perciben problemas de inseguridad en las calles, como sí les pasa y expresaron muchas de las estudiantes desde su experiencia urbana.

A continuación, se le entregó a cada estudiante una copia del plano de la ciudad de La Plata, en donde debían localizar los espacios seguros e inseguros y se les solicitó que saquen fotos de esos espacios para compartir en la clase siguiente (en Anexo dejamos algunas de esas fotos). Posteriormente, en la clase 2, “Los lugares seguros e inseguros en la ciudad de La Plata” los y las estudiantes fueron pasando por grupos mostrando, a través de proyecciones en un televisor, las fotos que fueron sacando de diferentes lugares de la ciudad. Al mismo tiempo fueron identificando en un plano grande de La Plata aquellos lugares considerados como seguros y aquellos vistos como inseguros.

En esta segunda instancia, el plano de la ciudad de La Plata comenzó a llenarse y completarse de espacios seguros e inseguros. Con color rojo se identificaron los primeros y con color azul los segundos. A medida que iban pasando los grupos a señalar estos espacios y mostrar las fotos que habían tomado, se fue demostrando y visibilizando los reclamos que habían hecho la clase anterior.

Lugares seguros: algunas estudiantes mujeres mostraron fotos sobre los lugares más seguros y así aparecieron las calles más comerciales (calle 8 y calle 12) ya que la concentración de personas, autos

y comercios las hace sentir menos vulnerables. Algunos estudiantes varones, como contrapartida, mostraron las fotos del Estadio Único, de las canchas de Estudiantes y del Lobo como así también de muchas plazas. Ellos consideraban que son lugares muy seguros porque se pueden practicar muchos deportes y actividades recreativas.

Lugares inseguros: algunas estudiantes mujeres tomaron fotos de las calles con escasa o nula iluminación y consideradas por ellas como muy inseguras mientras que algunos estudiantes varones localizaban en el mapa los lugares con mayor tránsito y baches en las calles considerados por ellos como lugares inseguros. Con respecto a las fotos tomadas, algunas estudiantes mostraron fotos del Paseo del Bosque, Plaza San Martín, Plaza Moreno y otros espacios muy amplios y en los que, en palabras de ellas, es muy difícil caminar con total tranquilidad y seguridad.

Esta actividad fue muy movilizante. Las estudiantes defendieron sus miradas mientras que eran muy cuestionadas por algunos de sus compañeros varones. También fue a la inversa: algunas de las chicas criticaron mucho la postura de los chicos. El desafío fue, entonces, desnaturalizar y desandar sobre lo que consideran como dado y “normal” para poder pararse y pensar-se desde otros lugares. En algunos casos se logró una reflexión mayor, pero no con todos, lo cual evidencia lo arraigado que está la masculinidad patriarcal tanto en algunos chicos como en algunas chicas.

En la clase 3, “El cuerpo como nuestro primer territorio”, se aplicó una metodología que hace unos años viene trabajando el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, con el fin de problematizar sobre las emociones, el cuerpo y los territorios. Nos servimos entonces de una serie de propuestas que plantea este colectivo. El objetivo fue trabajar la memoria del cuerpo, vincular las emociones encarnadas con los territorios, explorar la dimensión sensitiva de los cuerpos-territorios, poner en relieve los sentidos frente a la razón, ubicar cómo habitamos, recreamos y dimensionamos los territorios a través

de nuestro propio cuerpo. Y en un segundo momento se planteó realizar una cartografía corporal, un mapeo del cuerpo como territorio.

Reproducimos debajo algunos mensajes escritos por dos estudiantes. Primer mensaje:

Gran parte de nuestras inseguridades pasan por donde nuestros pies pisan, recorriendo lugares oscuros, solitarios e inseguros sin depender cual sea nuestro género. En el corazón pusimos el colegio porque lo sentimos un lugar seguro en donde podemos confiar y sabemos que siempre seremos escuchados cuando contamos alguna situación mala o buena. Asociamos nuestras extremidades con lo que sucede en el exterior de nuestra casa o escuela. En conclusión, en nuestro cuerpo y actitudes se encuentran reflejadas las cosas que vivimos. (Estudiante de 4º año)

Segundo mensaje:

En el mapeo de mi cuerpo coloqué a mi casa en la cabeza. Es lo principal cuando hablamos de seguridad. Las calles las hice como sogas alrededor del cuerpo como si fueran ataduras que impiden la libertad. Al colegio lo puse en el lugar del apéndice; si lo tengo o no, no cambia en nada. En los pulmones puse dos plazas. También por todo el cuerpo en relación a que son importantes pero muy inseguras como cualquier parte de nuestro cuerpo. Pueden fallar en cualquier momento. El peligro lo puse en mis piernas debido que al momento de correr en alguna situación peligrosa utilizamos las piernas y nos ayudan a huir del peligro. (Estudiante de 4º año)

Para ir concluyendo mencionamos que, en mayor o menor medida, las actividades planteadas pusieron a rodar los cinco ejes de la

ESI: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos (Resolución del CFE N° 340/18).

La experiencia fue gratificante, permitió abordar los contenidos de la materia desde otras aristas e interpelar desde diversos lugares. Implicar a las y los estudiantes en la actividad, en pensar sus cuerpos como primer territorio, sus cuerpos en el espacio urbano, ver y analizar la ciudad desde un lugar crítico, desde la idea de urbanismo inclusivo, diferenciando espacios seguros e inseguros, habilitó ciertos análisis colectivos e individuales muy interesantes. Asimismo, buscamos implicar las emociones y sentimientos, eso abrió otras posibilidades de acercamiento de los contenidos disciplinares, además de acercarnos a las y los estudiantes de otros modos y retomar esas reflexiones en el espacio de geografía y tutorías.

3. Consideraciones finales

Jorge Larrosa (2016) expresa que la experiencia es una instancia de formación, transformación y auto-transformación. Sin duda estas experiencias en el aula de 4° año nos han formado y transformado, no sólo a nosotras como docentes, sino también a los y las estudiantes.

Estas experiencias nos han permitido trabajar los contenidos disciplinares desde otras aristas, al tiempo que pensar, planificar con otrxs. Recorridos y propuestas concretas que se llevaron a cabo, una de ellas a partir del encuentro y compartir en el taller: *Varones, masculinidades y ESI. Violencias, complicidades y políticas de cuidado*. La otra, producto de otro compartir, de otra vinculación, el acercamiento entre una docente del nivel y la tutora.

Coincidimos en que es imprescindible el abordaje de los contenidos curriculares desde una perspectiva de género. Esta mirada habilita a cuestionar los estereotipos, a de-construir lo social y espacialmente construido, despertando preguntas e inquietudes hacia lo

histórico-social, como colectivo, pero también interpelando lo singular. Al mismo tiempo

favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios. (Gamba, 2009, p.125)

En suma, apostamos a seguir abordando, profundizando y transversalizando la ESI en el aula en pos de una escuela plural, que valora la afectividad, respeta la diversidad y garantiza derechos.

Bibliografía

- Alonso, Ane (2012). Urbanismo Inclusivo. Las calles tienen género. Alazne MujikaMunduate. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Connell, Robert. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarría (Editores) *Masculinidad/es: poder y crisis*. Chile: Isis internacional.
- Erbetta, María Constanza (2018). Forjar encuentros para construir lo común. Proyecto académico y de gestión (2018-2022). Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.
- Gamba, Susana (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Larrosa, Jorge (2016). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. (1a ed. 3a. reimp). (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Educación de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Edu-

cación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150 Res. CFE 340/18. Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-_web.pdf

Anexo

Fotos tomadas por estudiantes registrando lugares seguros e inseguros en la ciudad de La Plata



Foto de una estudiante que considera a la Terminal de Trenes como lugar inseguro



Foto de otra estudiante que siente como muy insegura a la Plaza Moreno



Foto de una estudiante que siente mucha inseguridad en el Paseo del Bosque



Foto de una estudiante que siente seguridad en una zona muy comercial



Foto de un estudiante que considera segura
a la Plaza Italia

TALLERES DE ESI EN EL BBA: GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN, EXPERIENCIAS Y RESONANCIAS

Andrea Aguerre¹, María Eugenia Busse Corbalán² y Lucía Gentile³

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” es uno de los colegios del sistema de pregrado de la UNLP. Por ser una escuela especializada en artes su plan de estudios tiene una carga ho-

1 Es Profesora de Piano, egresada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Diploma Superior y Especialista en Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como Directora del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” de la UNLP, donde además es docente de la asignatura Instrumento - Piano. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Lectura Pianística de la FDA, UNLP. Participó de proyectos de investigación y de diversas actividades artísticas, congresos y encuentros. Escribió artículos para libros y revistas y es coautora del libro de cátedra *Producción instrumental: la enseñanza del Piano y la Guitarra en el Bachillerato de Bellas Artes*.

2 Profesora de Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Artes, UNLP. Es docente y secretaria de extensión e investigación en el Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Es Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones por FLACSO. Es integrante del Banco de evaluadores de extensión y del Consejo asesor de los Programas de extensión universitaria de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Actualmente se desempeña en la coordinación, articulación y promoción de tareas de extensión e investigación educativa e integra el grupo de gestión a cargo de la Dirección del Bachillerato de Bellas Artes.

3 Profesora en Historia de las Artes con orientación en Artes visuales (FDA, UNLP). Se desempeña como Secretaria de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, UNLP, donde también forma parte del departamento interclaustrado “Archivo BBA”, y es docente de varios niveles de la asignatura Historia de las Artes Visuales. Es JTP de la cátedra Producción de Textos A, materia de la FDA, UNLP. Integra el Proyecto de Investigación “América Herida” (Programa PIBA, FDA, UNLP). Es investigadora Categoría V del Programa de Incentivos. luciagentilelucia@gmail.com / lgentile@bba.unlp.edu.ar

raria extendida, un ingreso a través de un ciclo básico de dos años de duración y un año más de cursada que el resto de las escuelas secundarias.

Posee un plantel integrado por 275 docentes y 50 Nodocentes, y una proporción alta entre cantidad de docentes y estudiantes.

El proyecto académico y de gestión en curso inició en junio de 2018 (Aguerre, 2017). Coherentemente con lo allí postulado, y en cruce con situaciones emergentes producidas en 2018 -que mencionaremos más adelante-, hacia fines de ese mismo año se dio inicio a una serie de talleres de capacitación en torno a la Educación Sexual Integral (ESI), desarrollados por integrantes del Equipo de gestión y destinados a docentes y Nodocentes del BBA.

Esos talleres que se desarrollaron entre 2018 y 2020 fueron subsidiarios de -entre otras acciones- las capacitaciones propuestas desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos. Les integrantes del Equipo de gestión participamos de dichas propuestas, desde 2016 hasta la actualidad. Esas participaciones, sumadas a otros recorridos formativos, reverberaron en distintas decisiones de gestión en torno a la implementación de la ESI en el BBA.

Dichos talleres fueron llevados a cabo desde las Secretarías de Extensión e Investigación y la de Derechos Humanos, a cargo de las profesoras María Eugenia Busse Corbalán y Lucía Gentile, respectivamente. El punto de vista de este texto es, por lo tanto, desde nuestro rol de integrantes del Equipo de gestión.

Parte 1: Estado de cosas

Marcos

La llegada de la ESI a la escuela es consecuencia de una multiplicidad de factores y procesos.

Por un lado, hay un marco normativo a nivel nacional dado por la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que dialoga con otros marcos del ámbito educativo, como pueden ser la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (diciembre de 2006) -que establece la obligatoriedad de la educación secundaria- y la Resolución CFE N° 311/16 -sobre inclusión escolar-.

Por otro, la ESI también dialoga con legislación que excede el ámbito exclusivamente educativo, como:

- Ley N° 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (noviembre de 2002);
- Ley N° 26.485. Protección Integral a las Mujeres (abril de 2009);
- Ley N° 26618. Matrimonio Civil (julio de 2010, conocida como Ley de matrimonio igualitario);
- Ley N° 26.743. Identidad de Género (mayo de 2012).

A su vez, existe también un marco normativo interno, dado por el Estatuto de la UNLP, el Reglamento General de los Colegios de la UNLP, y el Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022 que contempla la creación de una Secretaría de DDHH que tiene entre sus líneas de acción la promoción integral de derechos y la igualdad de género.

En paralelo a estas regulaciones institucionales existe otro marco dado por la coyuntura social, que si bien resulta más difícil de delimitar, se evidencia en la descripción de ciertos emergentes: la fuerte movilización de la 4° ola feminista, principalmente en jóvenes (estudiantes del BBA incluidos); la difusión e inclusión en la agenda pública y mediática del fenómeno del escrache⁴; el debate por el aborto con su tratamiento legislativo en 2018 y el proceso posterior hasta su

4 La comunidad escolar -estudiantes, personal, familias- del Bachillerato de Bellas Artes no quedó por fuera del debate social que se generó a partir de los escraches en redes. Su irrupción generó una profunda conmoción que tuvo como consecuencia -entre varias otras cuestiones- la convocatoria a la totalidad de las familias de la escuela, a asistir a reuniones informativas sobre lo que estaba sucediendo.

legalización en 2020; el fortalecimiento de las movilizaciones #Niunamenos; etc.

En este marco legal, institucional y social es que se desarrollaron el conjunto de talleres que presentaremos a continuación.

Diagnóstico

Luego de hacer un diagnóstico de situación al interior de la escuela nos encontramos con que el plantel docente presentaba una formación muy desigual en torno a la ESI. Muchas veníamos procurándonos una formación más o menos formal en torno a lo que la ESI establece ya sea por asistir a capacitaciones, por historias o intereses personales, etc. Los talleres ofrecidos desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos fueron vitales y en muchos casos la puerta de entrada a la ESI.

Pero muchas otras no sólo no habían tenido ningún tipo de capacitación de la Ley en sí, sino que en algunos casos tampoco estaban familiarizadas con la perspectiva que la ESI retoma.

Podíamos observar entonces, al interior de la comunidad docente, distintos niveles de formación y actualización. Esta diferencia generaba posiciones divergentes, y notamos que en algunos casos podía conducir a que aquellos docentes más actualizados en la perspectiva “señalaran con el dedo” a quienes aún no se habían actualizado. Esto, lejos de promover el entusiasmo por la formación en Educación Sexual Integral, generaba malestares varios.

Identificamos esta problemática y consideramos que esa crítica punitiva a aquellos/as docentes que venían más “rezagados” con la incorporación de esta perspectiva era contraproducente e incoherente con los mismos postulados de la Ley, que supone la construcción de vínculos empáticos, por un lado; y con el desarrollo temporal que requiere la real apropiación de sus postulados.

En el marco de la obligatoriedad que establece la Ley, la institución debe observar que se cumpla, brindar las condiciones para que sea de la mejor manera y con una implementación lo más rápida po-

sible. Ahora bien, así como arribar a la sanción de la Ley fue el resultado de una serie de procesos sociales que requirieron de un tiempo, no podíamos pretender que su implementación fuese automática y homogénea. Arribar a construir un plantel docente que trabajara en clave de ESI para incorporarla definitivamente y hacer cumplir la Ley requería de un proceso de crecimiento paulatino. Si consideramos además que la ESI supone una revisión de los propios postulados y creencias, de las propias prácticas, de saberes y roles históricamente construidos (y encarnados de larga data), es decir, una nueva mirada de mundo, el crecimiento sería posible únicamente a medida que más docentes abrazaran con mayor profundidad el cambio que esta perspectiva propone.

Parte 2: Talleres

Entre 2018 y 2020 se llevaron adelante una multiplicidad de talleres y encuentros. A continuación, mencionaremos las líneas principales a partir de las cuales se diagramaron y cómo se trabajó, según el grupo destinatario: docentes y Nodocentes.

Si bien no son motivo de este trabajo, no queremos dejar de mencionar que también se realizaron encuentros informativos con familias de la comunidad del BBA, y talleres con estudiantes a cargo de equipos docentes coordinados desde el Equipo de gestión.

Docentes

Tras el diagnóstico, iniciamos nuestro trabajo: diseñar los modos en los que el proceso de incorporación de la ESI se diera de la mejor manera para lo que esta institución particular requería.

El objetivo era generar un vocabulario y un “piso” común respecto de qué hablamos cuando hablamos de ESI en el BBA. Nos inte-

resaba particularmente que quienes participaran de los talleres no se quedaran sólo en lo teórico, sino que pudieran pensar la propia práctica docente y contar con herramientas concretas. Como objetivos secundarios, entonces, nos propusimos construir conocimientos y generar experiencias que permitieran direccionar la práctica áulica, generar lazos entre docentes e intercambios que favorezcan la transdisciplinariedad.

Con este norte, y considerando la diferencia al interior del plantel docente, decidimos generar diferentes instancias que nos permitieran ir profundizando y paulatinamente incorporar a todos los docentes.

La **primera instancia**, que se desarrolló el siete de diciembre de 2018 y se replicó el trece de marzo de 2019, fue un **Taller introductorio sobre Educación Sexual Integral (ESI)** de carácter obligatorio y destinado a docentes que aún no hubieran asistido a ninguna capacitación sobre la Ley Nacional N° 26.150. En estos encuentros se presentó la Ley, se mencionaron las otras leyes con las que dialoga, se implementó la dinámica de las cuatro esquinas, se revisó la noción de “integralidad” aplicada a la educación sexual, se vieron los derechos que vienen asociados con lo postulado por la Ley de ESI, se plantearon los objetivos del programa de ESI, los derechos asociados a estos objetivos, las “puertas de entrada a la ESI”, y se presentaron los materiales bibliográficos desarrollados por el Ministerio de Educación (que se encontraban disponibles en el sitio web de la escuela).

La **segunda instancia**, titulada **Taller Lineamientos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)**, se llevó a cabo el catorce de marzo y apuntó a trabajar con los lineamientos curriculares que establece el Programa de ESI, destinado a quienes hubieran participado de alguno de los dos encuentros del Taller introductorio. Se retomaron cuestiones vistas en la primera instancia (“puertas de entrada” y materiales bibliográficos), se solicitó a los docentes que conformaran grupos y que desarrollaran las siguientes consignas:

Consigna 1

Analicen los propósitos formativos de los lineamientos curriculares para la ESI, y elijan tres de ellos. Luego, apelando a su experiencia docente, discutan ejemplos de situaciones de la vida cotidiana escolar (recreo, sala de profesores, aula, organización institucional, normas de convivencia, etcétera) y de contenidos curriculares en los que estos propósitos pueden expresarse. Registren los ejemplos en un cuadro similar a este:

Propósito formativo	Ejemplo de una situación de la vida escolar que lo expresa	Ejemplo de algún contenido curricular que lo incluye
---------------------	--	--

Consigna 2

Entre los Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral, lean y repasen los contenidos contemplados en los lineamientos para el nivel educativo y área en que se desempeñan. Discutan sobre cuáles les resultan familiares, y cuáles constituyen una novedad.

Contrasten esos contenidos con los de las asignaturas que dictan: ¿hay alguno presente?

Si no, ¿qué adaptación podríamos hacer para que el programa refleje nuestro compromiso de enseñar ESI?

Tras el momento grupal se realizó una puesta en común de lo trabajado.

La **tercera instancia, Taller sobre lineamientos para el abordaje de ESI**, desarrollada el once de abril de 2019 y replicada el doce de abril de 2019 (la primera fecha se pensó para docentes de ESB y la segunda para ESS, pero no era excluyente), apuntó a generar las herramientas para poder pensar curricularmente un abordaje de la

ESI y su consecuente mención en los programas de las asignaturas. Estuvo destinado a la totalidad del plantel docente, y fue el mayor aporte original y situado.

Ya estaba previamente tomada la decisión institucional de que la ESI debía curricularizarse de forma efectiva y transversal. Debíamos poder promover, en el marco del taller, la noción de que la perspectiva de la ESI se aleja de las concepciones históricas asociadas a la educación sexual (de sesgo fuertemente biologicista), y propone una perspectiva, justamente, integral. Desde esta integralidad, la idea de este encuentro fue plantear cómo la ESI permite ser abordada de forma amplia y transversal desde todas las asignaturas.

Habíamos recogido inquietudes de docentes a cargo que manifestaban -posiblemente desde nociones de educación sexual previas a la ESI- inseguridades y/o imposibilidades para trabajar en clave de ESI, argumentando que disciplinariamente, y por la formación docente que habían tenido, no contaban con la experticia, conocimientos o idoneidad para impartir educación sexual. Debíamos derribar esa creencia limitante, para lo cual era indispensable que el Taller permitiera comprender el abordaje transversal que la ESI promueve.

Así que arribamos al siguiente diagrama:

La amplitud de la ESI está dada por su abordaje, qué puede en tanto contenidos, como también en tanto perspectiva (obviamente, no son excluyentes).

En relación a los contenidos, notábamos que para algunas áreas podía dificultarse el diseño de contenidos vinculados a la ESI (de hecho, los cuadernillos sobre Lineamientos curriculares y Propuestas para el aula no contemplan la totalidad de las asignaturas que tienen lugar en el BBA). No obstante, sabíamos que determinados contenidos trabajados en esas áreas podían servir como puntapié para arribar a trabajar la ESI. Denominamos a esos contenidos como *contenidos promotores*, es decir, contenidos que no tematizan aspectos de la ESI, pero que el modo de abordarlos promueve los lineamientos explicitados en el Programa Nacional de ESI. Esta noción resultó

muy operativa y permitió acercar la ESI al recorte disciplinar de las distintas áreas.

En relación a la perspectiva, afirmamos que esto puede entenderse en términos epistemológicos, vinculado al campo disciplinar (y se relaciona con los contenidos), y también como perspectiva vincular: entender(nos) como sujetos sociales, sexuales e integrales nos invita a revisar los vínculos que construimos y promovemos, en los distintos espacios que habitamos, con pares y también en los roles asimétricos que supone la institución escuela y la enseñanza y aprendizaje.

Para graficar estas diferentes formas de abordaje, apelamos a fragmentos de los textos de ciertos programas que ya estaban “funcionando”. Se citaron partes de programas de las asignaturas Historia, Biología, Historia de las artes visuales, Formación ética y ciudadana, Lengua y literatura, Piano, pretendiendo graficar la pluralidad de asignaturas presentes en la escuela. Estos distintos ejemplos nos permitieron dar cuenta de los distintos tipos de abordajes posibles.

La segunda parte del taller constó de actividades prácticas: se volvió a solicitar a les docentes que conformaran grupos, de ser posible con docentes de asignaturas afines. Las consignas fueron las siguientes:

Consigna 1

A partir del análisis de “Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral” del nivel secundario, lean y repasen los lineamientos para el área en que se desempeñan. Se propone que conversen sobre cuáles les resultan familiares y cuáles constituyen una novedad.

Contrasten esos lineamientos con los contenidos de las asignaturas que dictan: ¿alguno de esos contenidos opera como “contenido promotor” de los lineamientos?

Consigna 2

En grupos, se sugiere que formulen una secuencia didáctica para desarrollar en una clase de 40 minutos, en la que se aborde educación sexual integral.

Indicar el propósito formativo, el contenido y cuál de los lineamientos se estará promoviendo.

Finalizado el taller, los docentes habían pasado por la experiencia de interpelar sus propios programas con los lineamientos postulados en el Programa de ESI y planificar una secuencia didáctica concreta y realizable que aborde ESI.

Un total de 120 docentes transcurrieron por las 3 instancias propuestas. Como mencionamos, sólo la primera instancia se había planteado en carácter de obligatoria para quienes aún no tuvieran ninguna capacitación en ESI; las otras dos fueron de participación voluntaria. Ahora bien, se informó que la incorporación curricular sería obligatoria y condición necesaria para la presentación formal de los programas. Ese mismo año, dos meses después de la realización del último taller, los docentes presentaron los respectivos programas, que incluían el apartado “Abordaje de la ESI” (en paralelo a fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, etc.), donde se hace breve mención al modo en que la Educación Sexual Integral es abordada desde la asignatura. En esa instancia fueron presentados más de 150 programas (cifra inédita para la escuela) que fueron puestos a disposición de la comunidad en el sitio web del BBA.

Nodocentes

El claustro Nodocente es parte fundamental de la vida escolar. Esto, que es una obviedad, no siempre se traduce en políticas de gestión destinadas a este claustro.

La capacitación en ESI no podía limitarse al claustro docente; mientras los Nodocentes quedaran por fuera, su implementación estaría incompleta. El veintitrés de noviembre de 2019 llevamos adelante el **Taller introductorio “Abordajes de la ESI en la escuela”** destinado exclusivamente a Nodocentes. La decisión de separar los talleres docentes de los Nodocentes radicó en que las tareas difieren, y para poder profundizar en las especificidades de cada una consideramos más operativo generar instancias diferentes.

Iniciamos este taller con la dinámica de las cuatro esquinas. La población que asistió al encuentro la desconocía, y no preveía que el taller fuera a implicarles de esa forma, debiendo poner el cuerpo en escena y apelando a lo personal. Eso preparó el clima para que el intercambio posterior fuera fluido y enriquecedor.

Continuamos presentando las “puertas de entrada a la ESI”, la noción de integralidad asociada a la educación sexual, el universo de leyes con las que dialoga, los objetivos de la ley ESI y los derechos que vienen asociados, presentamos el material bibliográfico desarrollado por el Ministerio de Educación “Para charlar en familia”. Habiendo presentado y discutido estos puntos, propusimos una actividad a realizar en grupos. La consigna fue la siguiente:

Tras la lectura del fragmento del capítulo “Toda educación es sexual”, de Graciela Morgade (2016: 43 - 45), en grupos respondan a las siguientes preguntas:

- ¿A qué se refiere la autora cuando afirma que “toda educación es sexual”?
- *Seleccionen y describan alguna situación dentro del ámbito laboral donde consideren que se refuercen o se pongan en cuestión los roles hegemónicos de mujer/varón;*
- *Desde el espacio de trabajo de cada uno/a, ¿qué revisiones, consideraciones, puedo llevar a cabo para contemplar lo que establece la ley ESI?*

En particular la última pregunta permitió repensar las prácticas laborales y proponer modificaciones concretas que colaboren a garantizar lo que la Ley establece. Se mencionaron modificaciones en el lenguaje administrativo que ya se habían realizado, en el uso de los espacios, la distribución de tareas en las oficinas, entre otras propuestas; y constantemente se refirió al vínculo con el claustro estudiantil, la consideración de los estudiantes en tanto sujetos de derecho con identidades diversas.

Parte 3: Resonancias

Anteriormente, mencionamos los marcos normativos, institucionales y sociales que nos condujeron a desarrollar estrategias de implementación de la ESI. Mientras los Talleres estaban realizándose, en paralelo se fueron desarrollando otras acciones.

Por ejemplo, la Secretaría de Derechos Humanos elaboró el breviarío Educación Sexual Integral⁵, donde se presenta un glosario de términos pertinentes para conceptualizar el enfoque y los lineamientos de la ESI. Este material se repartió a los docentes asistentes a los Talleres.

Tras la realización de los Talleres, podemos mencionar una multiplicidad de iniciativas vinculadas con la ESI surgidas por distintos actores de la comunidad del BBA. Por supuesto, no consideramos que esas iniciativas sean consecuencia directa de los Talleres, sino que las entendemos como la continuidad de un proceso complejo, con muchas vías de llegada a la escuela y a cada una; como resonancias de los movimientos que se fueron sucediendo -así como podemos pensar a nuestros Talleres como resonancias de las distintas propuestas llevadas a cabo desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos-.

Los esfuerzos de gestión no se limitaron entonces a la realización de Talleres, sino que se asumió el compromiso de acompañar distin-

5 El breviarío de la ESI se encuentra disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72416>

tos desarrollos. El Bachillerato habilitó distintas líneas de acción y participación en relación a la Educación Sexual Integral destinadas a docentes de la institución.

Con estos objetivos, en la convocatoria interna a presentación de proyectos de producción y de investigación educativa de la Secretaría de Extensión e investigación, se incluyó especialmente un eje de convocatoria que abordase la ESI.

Como resultado de esta convocatoria fueron seleccionadas las siguientes propuestas que se desarrollaron a lo largo del período 2019-2021:

- Concepciones de docentes sobre Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Investigación sobre el lenguaje inclusivo en Lengua Extranjera. Lineamientos para su estudio en las clases de Francés e Inglés en el Bachillerato de Bellas Artes. Claudia Dabove, Luciana Fernández Colucci, Patricia Larrus, Mónica Rodríguez. Investigación educativa. Departamento de Lenguas y Literatura.
- Alethía. Mujeres lesbianas, travestis, trans y no binaries en la historia del arte. María Carmín Santos. Investigación educativa. Departamento de Artes - Artes visuales.
- Representaciones de Nodocentes y familias sobre Educación Sexual Integral y su implementación en el ámbito educativo. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Diversidad, identidades y géneros: indagación de representaciones de estudiantes de ciclo superior y reflexiones desde las ciencias sociales. Luciano Peralta.

Investigación educativa. Departamento de Ciencias Sociales.

- Educación sexual Integral: intervenciones desde Preceptoría. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Alétheia: las producciones artísticas y la performatividad de género en el siglo XXI. María Carmín Santos. Producción. Departamento de Artes - Artes visuales.
- Investigación sobre el lenguaje inclusivo en Lengua Extranjera. Contextos de utilización. Producción de textos en LI en el BBA. Luciana Fernandez Colucci, Patricia Larrús, Mónica Rodríguez, Eladia Castellani. Investigación educativa. Departamento de Lenguas y Literatura.

Como otra línea de participación docente, desde la gestión departamental de Música se desarrolló el Encuentro de mujeres compositoras y, ligado a este evento, se elaboró el breviario “Capítulos robados⁶” (Bantar, 2019) donde se reflexiona y revisa el lugar otorgado a la mujer en la composición musical.

Asimismo, la Secretaría académica en articulación con la jefatura de Lenguas y literatura produjeron “El lenguaje inclusivo⁷” (Piatti y Tiberi, 2018), publicación elaborada con el propósito de presentar las voces más diversas que circulan y operan sobre los usos del lenguaje en la actualidad.

En cuanto a lo que refiere a participación estudiantil, y con el objetivo de habilitar un espacio de acompañamiento para el 6to y el 7mo año del BBA, la Secretaría de Bienestar Estudiantil en articulación con el Departamento de Orientación Educativa, desarrolló el *Espacio para varones*, encuentros de diálogo, de formación y reflexión

6 El breviario Capítulos robados está disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83325>

7 La publicación “El lenguaje inclusivo” se encuentra disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71487>

colectivas donde se trabajó partiendo del abordaje de textos, fragmentos de films y diversos materiales audiovisuales con el eje puesto en problematizar las masculinidades. En el mismo sentido, y por iniciativa de la Secretaría de Derechos Humanos en articulación con la Comisión de Género del BBA tuvo lugar el Taller optativo sobre géneros y feminismos.

Ya en contexto de virtualidad pandémica, el Departamento de Orientación Educativa trabajó con los grupos de 1º, 2º y 3º año contenidos de la ESI en aulas virtuales que se implementaron con esta finalidad.

En paralelo, claro está, se desarrolla el trabajo áulico con sus distintos abordajes de la ESI, tal como lo evidencian los programas de cada una de las asignaturas.

Conclusiones

La obligatoriedad que establece la Ley es condición necesaria, pero no es suficiente si lo que se pretende es que la Educación Sexual Integral sea abordada de forma sistemática, sostenida, curricularizada y comprometida.

Las distintas capacitaciones por las que nosotras mismas habíamos transitado nos permitieron entender que adoptar la perspectiva propuesta por la ESI requiere revisiones de una multiplicidad de aspectos que nos constituyen, y que no se agotan en un taller -ni en varios-, ya que pensar en clave ESI nos demanda una revisión crítica interna y externa constante.

El Bachillerato, por su especificidad artística, resulta un ámbito más que propicio para la ESI, ya que la formación estética supone el desarrollo de una sensibilidad, una puesta en juego de la subjetividad, y una valoración de la diversidad.

Con las propuestas de taller que llevamos adelante para el BBA, tomando en consideración sus características, apuntamos a convocar

desde mostrar lo necesario y valioso de la perspectiva, y no desde el señalamiento punitivo de la falta; lo punitivo genera resistencias, y eso es justamente lo que quisimos evitar.

En ese acto de mostrar lo valioso de la perspectiva, desbordamos la noción de obligatoriedad, que existe -y consideramos correcta-, pero que no debiera ser el motor que impulse estos cambios. Apuntamos a promover un involucramiento con la causa, seguros de que propone cambios que son mejores para todos y cada uno. Y que como docentes y Nodocentes, somos responsables y posibilitadores de que sucedan.

Pretendimos ser coherentes entre lo que postula la Ley, la propia idiosincrasia del BBA, las propuestas que diseñamos y el modo en que las llevamos a cabo.

Somos un colegio experimental que elabora, piensa, procesa, actualiza su propia currícula; diseña sus contenidos, crea su propia bibliografía (libros de cátedra, publicaciones, producciones, etc.). Esta autonomía es una enorme ventaja para trabajar de forma artesanal y situada, respondiendo a las necesidades concretas que se nos presentan e identificamos.

Bibliografía

- Aguerre, A. (2017). *Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022*. La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf.
- Bantar, P. et al. (2019). “Capítulos robados”. *Breviarios BBA*, 4(4). La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83325>.
- Morgade, G. (2016). “Toda educación es sexual”. En: Merchán, C. y Fink, N.(Comps.), *Ni una menos desde los primeros años: educa-*

- ción en géneros para infancias más libres* (pp. 43 - 63). Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras y Chirimbote.
- Piatti, G. y Tiberi, L. (2018). *El lenguaje inclusivo*. La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71487>.

Materiales de ESI utilizados en las propuestas de taller

- Bargalló, M. L. *et al.*, Marina, M. (Coord.). (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bargalló, M. L. y Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cimmino, K. *et al.* (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gentile, L. *et al.* (2018). *La Educación Sexual Integral. Breviarios BBA*, 2(2). La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72416>.
- Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2015). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

MIRANDO LA CIUDAD DE LA PLATA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Una experiencia de trabajo en el área de Ciencias Sociales de 1er año del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP)

Karina Nair Molina¹ y Viviana Pappier²

LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

Desde su sanción en el año 2006, la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) se ha convertido en un terreno de posibilidades, que nos permite pensar en términos de lo contingente, del acontecimiento, para construir otras formas de acompañamiento posible, un espacio de escucha pedagógica que pueda abrir otros imaginarios, que contemple los reclamos y cuestione los modos normalizados del enseñar y aprender en las escuelas.

Pensar desde una perspectiva de género implica desafiar sentidos institucionalizados en las prácticas discursivas que construyen lógicas de discriminación y exclusión, e implica romper con las lecturas

1 Profesora en Geografía egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante avanzada de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la UNLP. Docente en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Actualmente se encuentra trabajando en el estudio sobre las problemáticas presentes en el espacio urbano desde el paradigma del Derecho a la Ciudad con perspectiva de género.

2 Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y CPM). Becaria doctoral (CInIG - IdIHCS - UNLP - CONICET). Se desempeña como Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel Primario en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos de “Planificación Didáctica y prácticas de la enseñanza en historia” de la UNLP. Docente en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP).

y acciones que fragmentan el espacio, las cuales no son ingenuas, sino que son producidas intencionalmente por las relaciones sociales que en él tienen lugar. En otras palabras, gran parte de nuestro comportamiento no es resultado de las preferencias individuales, sino que está gobernado por reglas institucionales, normas y convenciones que impactan en nuestra forma de relacionarnos y de habitar el espacio.

En este punto nos parece importante destacar que la experiencia que aquí compartimos parte de considerar la enseñanza de las Ciencias Sociales en general como una tarea compleja que implica ofrecer a cada estudiante diferentes herramientas que les permitan comprender la realidad social en la cual están inmersos (Siede, 2010), reconociendo sus diferentes saberes y experiencias y brindando situaciones donde estas se constituyan en potencialidades para poder construir el conocimiento. Pero este conocimiento no es neutral, por lo cual es imprescindible invitar a cada estudiante a mirar con ojos críticos, revisando lo que parece obvio, y entendiendo que en Ciencias Sociales no existen interpretaciones únicas y que las mismas son susceptibles de ser transformadas. Nuestro objetivo es visibilizar que el análisis de la historia y la producción espacial no está exento de subjetividades, sino que están atravesadas por lógicas de poder que instauran normas y donde el género juega un rol crucial.

El presente trabajo entiende al género como una construcción histórico-social, es decir, que su producción varía a lo largo del tiempo y que jamás aparece en su forma pura, pues se entrecruza con otros aspectos determinantes de la subjetividad humana. Las pautas de género son establecidas, hay características culturalmente avaladas para mujeres y varones, que legitiman una única forma de ser mujer o varón e ignoran las subjetividades presentes al interior de esas categorías, como así también a aquellas identidades que no se sienten representadas por ellas. Estas construcciones producen espacios inhabitables, invivibles para quienes no gozan de la jerarquía necesaria para producir ese discurso legitimador (Butler, 2018).

Partiendo desde esta perspectiva decidimos trabajar con la historia de los cuerpos que han sido invisibilizados, haciendo hincapié en el rol de las mujeres. En los últimos años numerosas investigaciones han visibilizado a las mujeres como sujetos históricos, en diferentes sociedades y tiempos posibilitando una nueva interpretación del pasado (Barrancos, 2008). Sin embargo, si bien las investigaciones al respecto se han ido profundizando, no ha sido fácil su llegada a los espacios de formación y las escuelas, por lo cual esta propuesta se torna necesaria y desafiante al mismo tiempo (Valobra, 2010).

Contexto de la experiencia

En el Liceo “V́ctor Mercante” (LVM), instituci3n donde se desarroll3 la experiencia que aqú se narrar3, el 3rea de Ciencias Sociales para el primer a3o del secundario se configura a partir del trabajo de una pareja pedag3gica³ compuesta por docentes de Geograf́a e Historia. Cada pareja asume el desaf́o de trabajar temas y problemas que puedan ser analizados desde las categoŕas estructurantes del 3rea -el espacio y el tiempo- a partir de una concepci3n cŕtica. En conjunto, partimos de la perspectiva de que “el espacio y la sociedad no son neutros, porque son el resultado del proceso hist3rico a trav3s del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado” (Benejam, 1997, p.40). En estos procesos, los seres humanos toman decisiones de acuerdo a sus propios intereses y las necesidades de cada contexto hist3rico. Reconocer este proceso es lo que Pierre Vilar llama “pensar hist3ricamente”, es decir, tener, como docentes, la posibilidad de invitar a cada estudiante a pensar, ense3andole a dudar y a no aceptar sin cŕtica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado (Fontana, 2003).

3 Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta did3ctica donde cada disciplina aporta conceptualmente en la construcci3n del 3rea y donde el trabajo en pareja cobra sentido.

El espacio vivido y habitado se transforma, en este sentido, en un recurso muy valorado para poder trabajar, como señala Gurevich (2005), las complejas, cambiantes y dialécticas relaciones entre la naturaleza y la sociedad a lo largo del tiempo y es por esta razón que hemos elegido abordar la ciudad de La Plata como recorte didáctico⁴.

De este modo, pensar los cambios y las continuidades que se han dado en el espacio de la ciudad de La Plata y algunos de sus problemas en el tiempo constituye una oportunidad para que el estudiantado puedan ver de manera integrada estas categorías desde un lugar como su propia ciudad y así poder profundizar a partir de su estudio, el análisis de las complejas tramas sociales.

El espacio geográfico a través del tiempo: deconstruyendo miradas

Como docentes tenemos el compromiso de aportar en la deconstrucción de los discursos instalados, visibilizar a quienes históricamente se han ocultado y explicitar las desigualdades para aportar nuestro grano de arena en la construcción de una sociedad más equitativa. Para ello se torna necesario enseñar el espacio geográfico como una construcción social, que no es estática, sino que varía históricamente a partir de los distintos intereses y las relaciones de poder dominantes. Los espacios que hoy habitamos, principalmente el urbano, han sido estructurados a partir del género masculino, de edad adulta y heterosexual.

La falta de incorporación de la perspectiva de género en la planificación y diseño urbano determinó que la calidad de vida de las distintas identidades de género no sea igualitaria, ya que el reparto de las oportunidades para desarrollar las actividades cotidianas es asimétrico.

4 Este recorte ha sido consensuado con el resto de las parejas pedagógicas de Ciencias Sociales y muchos de los recursos didácticos que aquí citamos son producto del trabajo colaborativo y, por ende, son compartidos en los diferentes cursos de 1er año.

Las relaciones de poder que se manifiestan en el espacio urbano, en este caso el espacio de la ciudad de La Plata, explícita o implícitamente condicionando el acceso, el uso y la interpretación de la ciudad, produjeron un modelo de ciudad pensado desde la abstracción de los planos y no desde las vivencias de las personas que van a hacer uso de los espacios, transformando de esta manera al espacio en un instrumento de discriminación, de dominación y control que sustenta el dominio masculino en la sociedad.

Con la premisa de deconstruir miradas, hemos avanzado en la construcción de una secuencia didáctica que nos permita analizar el espacio geográfico, en diferentes momentos históricos, desde una perspectiva de género, atendiendo tanto a su dinamismo, al reconocer cambios y continuidades que se dan en el tiempo, como a quienes protagonizan históricamente su producción.

Visibilizando a las mujeres como protagonistas a lo largo del tiempo

Para abordar la ciudad de La Plata como recorte temático, una de las primeras actividades propuestas en el año es recorrer los alrededores de la escuela, atendiendo a las calles de la ciudad, sus construcciones, protagonistas y las huellas del pasado presentes en la misma tratando de identificar los cambios y las continuidades de la ciudad. Lamentablemente esta salida no se pudo realizar en el año 2021, debido al contexto de pandemia que atravesamos. Entonces nos vimos obligadas a trabajar con fotografías de la época de la fundación y actuales para poder profundizar estas comparaciones en el espacio áulico. A través de las fuentes visuales que dan cuenta de su construcción analizamos no sólo los edificios y la vegetación, sino también a quiénes están presentes en esas imágenes ya que son quienes construyen diariamente a la ciudad.

Las actividades invitan a reflexionar sobre aquellas identidades que tradicionalmente no han sido tenidas en cuenta, a la hora de narrar la historia, como protagonistas del pasado. Allí, reconocen a inmigrantes, comúnmente invisibilizados en los tradicionales relatos de la historia de la ciudad centrados en hombres como Dardo Rocha o Pedro Benoit. Partiendo de esa identificación, nos empezamos a preguntar si en los relatos de los orígenes de la ciudad no hay más protagonistas ausentes y ahí nos encontramos principalmente con las mujeres. ¿Cuáles son las historias de las mujeres? ¿Por qué no han sido consideradas tradicionalmente dentro de la historia?

Entre los principales argumentos de la época se encuentra la inferior capacidad intelectual, razón por la cual no podían participar de la vida política y de las actividades administrativas, pues eso era “cosa de hombres” (Vallejos, 2008). Los pocos testimonios que se recabaron retratan a la mujer inmigrante lavandera que asistía al arroyo de El Gato para lavar las prendas familiares en el caso de los sectores populares, o de organización de actividades de beneficencia para las mujeres de los sectores sociales más acomodados.

Sin embargo, a comienzos del siglo XX algunas mujeres comenzaron a desafiar el lugar que se les había otorgado que las reducía al ámbito privado y la excluía de la vida pública, como es el caso, trabajado en clase, de Julieta Lanteri. Algunos comentarios de estudiantes⁵ al respecto fueron:

Testimonio 1: “Lo que más me llamó la atención fue que esa época la gente era muy mente cerrada, y que Lanteri fue la primera mujer que consiguió votar en 1911”.

Testimonio 2: “Las mujeres en sus primeros años no tenían derecho al voto ni tampoco a trabajar en lugares que no sean los hogares, esto hizo que la mujer luchara por sus derechos y que esta ciudad se hiciera uno de los primeros y más importantes centros de difusión

5 Hemos decidido no citar ningún nombre para preservar la identidad de cada estudiante.

del feminismo en Sudamérica y el cual propuso la discusión de igualdad del hombre y la mujer entre otras cuestiones”.

Testimonio 3: “Lo que me llamó la atención fue a todo lo que llegaron a hacer las mujeres a comienzo del siglo XX, todo lo que lograron me parece increíble, que hayan desafiado el lugar que se les había destinado y así lograr destacarse a través del magisterio en el campo educativo, y la ciudad convertirse en uno de los primeros y más importantes centros de difusión del feminismo en Sudamérica, y a raíz de eso lograr más cosas, me impresiona”.

Testimonio 4: “Me llamó la atención cómo era la vida que la sociedad les imponía a las mujeres anteriormente en la ciudad. Hay muchas cosas que se lograron con su lucha y hay muchas más cosas por las que se lucha hoy en día. Las mujeres, también son sujetos protagonistas en la historia de La Plata”.

Testimonio 5: “Desde el principio de la historia, se consideraba que había que transmitir hechos muy importantes o información sobre personas poderosas, estas eran los hombres. Pero después se empezó a pensar diferente, que toda la sociedad era también importante. Una parte de la sociedad que no se tomaba en cuenta eran las mujeres. Antes no se les dejaba trabajar en algunas cosas como política, y se las infravaloraba porque se pensaba que no eran lo suficientemente inteligentes o capaces. Con esto muchas no estaban de acuerdo, y a principios del siglo XX lo demostraron al destacarse en el magisterio de educación o de militancia en partidos políticos, y discutiendo sobre cosas que en esa época eran injustas o erróneas. De esta manera se inició el feminismo, y nuestra ciudad fue uno de los primeros y muy importantes centros para difundir este movimiento en Sudamérica. El esfuerzo de este grupo de mujeres ayudó a que la sociedad avanzara, aunque actualmente se sigue luchando por algunos derechos y para terminar con situaciones injustas, como la violencia de género”.

Testimonio 6: “Las mujeres en los primeros tiempos de la ciudad no podían votar, ni hacer tales cosas denominadas como ‘cosas de hombres’ por ejemplo participar en las construcciones de la ciudad ni

participar de ninguna actividad que las permita expresarse como los ambientes políticos. Pero a partir del siglo XX empezaron a ‘revelarse’ contra todo esto, en ese momento empezó la lucha feminista. Me llamó la atención que no conocía a ninguna de estas mujeres a pesar de ser tan importantes para la historia, por ejemplo, no hay plazas ni calles con sus nombres. En la historia de la fundación de la ciudad de La Plata fueron protagonistas mujeres cuyos nombres y acciones no son tan conocidos y/o recordados como en el caso de Julieta Lanteri quien a pesar de la época estudió en establecimientos exclusivos para varones, para lo cual tuvo que insistir y pelear. Fue la primera mujer en recibirse como médica. También formó su propia agrupación política feminista y logro ser diputada nacional. Muchas mujeres como Julieta desafiaron el lugar que se les negaba y pusieron en difusión el rol de la mujer en igualdad con el hombre, durante años fueron invisibles, pero ahora se empieza a revisar a las mujeres en la historia”.

Si nos detenemos a analizar estos testimonios, encontramos un punto en común, la subestimación o invisibilización de la mujer en los relatos históricos de nuestra ciudad, pero también nos encontramos con diferencias a la hora de resaltar lo que les ha llamado la atención, diferencias que no sólo son el resultado de las distintas trayectorias de cada estudiante, sino que también son propias de la forma en la que se suele abordar la producción histórico-social del espacio.

Aquí nos detenemos para poder reflexionar sobre la reconstrucción de los hechos del pasado, pero desde preguntas que nos hacemos en el presente, explicando que si bien el pasado no ha cambiado, en la recuperación y narración que se hacen hoy, las producciones académicas tienden a visibilizar a más protagonistas.

Entre las actividades que les proponemos está el poema de Brecht “Preguntas de un obrero que lee⁶” invitando a cada estudiantes a identificar y reconocer a las personas que han sido invisibilizadas tradicionalmente en los relatos históricos. Aquí alguna de sus respuestas:

6 El poema se puede ver completo en: <https://malaqui.wordpress.com/2013/07/04/preguntas-de-un-obrero-ante-un-libro-bertolt-brecht-hacia-una-historia-de-lo-cotidiano/>

“El poema se relaciona con lo que leí sobre los protagonistas de la historia porque nos transmite lo mismo: que no sólo la gente reconocida formó parte de la historia. El poema habla de las multitudes ignoradas como los obreros, soldados, cocineros, médicos/enfermeros que iban a la guerra, mujeres, etc.”.

“Para mí los protagonistas de la historia que se mencionaron en la poesía ya son bastantes, pero si tengo que decir más podrían ser los inmigrantes, otros tipos de trabajadores, mujeres revolucionarias, etc.”.

“Lo que hace el poema en realidad es analizar que detrás de cada ‘protagonista’ existieron hombres y mujeres comunes que hicieron posible esos acontecimientos”.

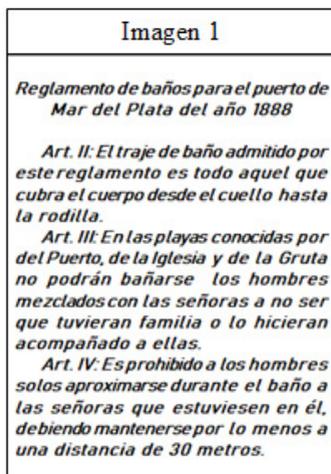
“Para mí serían protagonistas: quienes construyeron con sus propias manos Tebas, quienes reconstruyeron Babilonia, edificaron Lima, el ejército del joven Alejandro, quienes acompañaron a cesar en su victoria y quienes crían a ‘el gran hombre’”.

A través de las diversas actividades buscamos que construyan una idea de las ciencias sociales que incluya al conjunto de actores sociales que han sido invisibilizados por la historiografía hegemónica, y que, como afirma Pilar Maestro González, el/la actor/actriz tome

más conciencia de su papel como constructor del conocimiento histórico desde problemas más interesantes, desde hipótesis más sugestivas, desde una interpretación más rica de las fuentes, para realizar desde sí mismo, desde su propio presente la construcción de una explicación del pasado, que le obliga a la interpretación más que a la supuesta reconstrucción fidedigna, a la simple narración de sucesos. (1997, p.28)

En este sentido nos propusimos leer fuentes históricas tales como un reglamento (imagen 1) donde pueden ver que el uso de un espacio público, como puede ser una playa, es regulado y ordenado desde una mirada que legitima la desigualdad de género. Utilizando una serie de preguntas disparadoras, como ¿por qué creen que en esa época

se consideraba necesario que varones y mujeres no compartieran la misma zona en la playa y en el mar? ¿Qué cambió de esa mirada? ¿Qué continúa? ¿Por qué? Nos pusimos a reflexionar y debatir en el aula. Estos son algunos de los registros obtenidos:



“Creo que se consideraba necesario que se mantengan alejados porque en ese momento los hombres cosificaban mucho a la mujer por ende si estaban muy cerca podían llegar a molestar a las mujeres, hoy no se piensa lo mismo porque a las mujeres ya no se las ve de esa manera y en caso de que pase algo hay muchas consecuencias para el hombre que la moleste”.

“Porque a las mujeres se las minimizaba, no las trataban como a los demás, hoy ya no se piensa lo mismo porque la sociedad fue avanzando, fue preguntándose cosas y fue debatiendo distintos temas”.

Si bien no todas las opiniones pudieron ser registradas, a la hora de expresarse verbalmente se visibilizaron aún más los diferentes intereses y las trayectorias que anteriormente mencionamos. Fue un

grupo muy reducido de estudiantes el que alzó su voz para expresar su opinión y para cuestionar aquellas opiniones que no compartían. El escenario que como docentes habíamos proyectado no estaba teniendo lugar, pues la modalidad de trabajo durante la pandemia se vio sumamente afectada. Cuando abordamos este tema, el grupo apenas se conocía, compartían el espacio del aula semana por medio, y habían finalizado su primaria en diferentes instituciones de modo virtual. En ese contexto realizamos un arduo y paciente trabajo para que pudieran sentir la seguridad necesaria en el aula para animarse a expresar sus ideas con libertad, cuestión que fue progresando a medida que pasó el tiempo y a fin de año lo vimos como un logro colectivo. Fue justamente en la búsqueda de promover la seguridad individual y grupal en aula que buscamos una alternativa que propiciara una mayor participación, pues consideramos que la pluralidad de voces es el mejor camino para promover la deconstrucción de los sentidos instalados.

Reconstruyendo el camino a partir de las voces de estudiantes

“Me llamó la atención que no conocía a ninguna de estas mujeres a pesar de ser tan importantes para la historia, por ejemplo, no hay plazas ni calles con sus nombres”

Este comentario, realizado por una estudiante, nos llevó a pensar otra forma que nos permita reemplazar el recorrido por las calles de la ciudad de La Plata, que por razones sanitarias no pudimos realizar, y seguir pensando la producción histórica de la ciudad desde una perspectiva de género.

Decidimos entonces realizar un recorrido virtual, utilizando la plataforma digital Google Street View. El mismo partió desde diagonal 77 entre las calles 46 y 4, lugar donde se localiza el LVM. Por diagonal 80 nos trasladamos hasta plaza San Martín y luego por calle 51 hacia plaza Moreno. Finalizado este recorrido procedimos a dividir la clase en grupos de entre 4 y 5 integrantes y les propusimos reflexionar a partir de la siguiente pregunta disparadora: ¿Quiénes son las personas homenajeadas en los nombres de los parques o plazas de nuestra ciudad?

A continuación, presentamos las reflexiones realizadas por cada grupo:

Grupo 1: “En esos tiempos eran muy machistas y sólo los hombres eran ‘poderosos’ pero ahora podríamos decir que el mundo evolucionó y ya no hay mucho machismo en el mundo pero por desgracia hay gente machista en el mundo, no tanto como antes pero hay”.

Grupo 2: “Sólo los hombres considerados importantes para la ciudad o incluso la provincia, no tuvieron en cuenta a los trabajadores, a las mujeres o incluso a la gente”.

Grupo 3: “Mayormente los homenajes eran a hombres, en ese tiempo no tenían mucho protagonismo las mujeres, ni muchos, como los trabajadores u otras personas”.

Grupo 4: “Son todos hombres porque en ese momento se discriminaba a las mujeres”.

Grupo 5: “Los homenajeados serían: próceres, antiguos políticos, fundadores, mayormente estos son hombres adultos, de clase alta y mayormente blancos. Las mujeres, la gente de clase baja y gente de color no es que no formaron parte de la historia sino que los borraron y minimizaron”.

Grupo 6: “Para nosotras, las personas más reconocidas y nombradas en la ciudad de La Plata suelen ser hombres y personas con más dinero/poder, por ejemplo, Dardo Rocha, al cual se le da protagonismo por la fundación de la ciudad de La Plata. Creemos que se le da protagonismo porque era una persona de clase alta y un hombre.

El resto de personas que participaron en la construcción de La Plata (personas de color, mujeres, personas de clase media-baja, trabajadores, etc.) fueron borrados de la historia o minimizados por no ser ‘blanco, hombre y de clase alta’ (ponemos ese estereotipo porque era el ‘correcto’ en esa época y el que ‘merecía ser reconocido’.

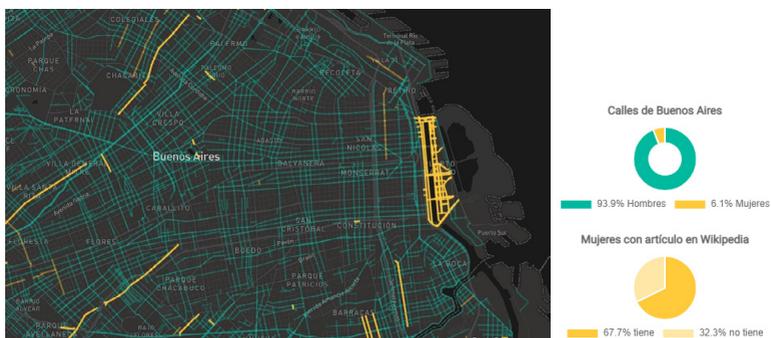
También mencionamos mucho la palabra hombre por los privilegios que tenían/tienen en relación a la sociedad; ya que a las mujeres en esa época se las ‘silenciaba’ y no se las dejaba hacer cosas que no estén relacionadas al cuidar al hogar o estaba muy mal visto”.

Como puede observarse, en todos los casos pudo identificarse que los parques y plazas de nuestra ciudad homenajean mayormente a hombres que responden al estereotipo blanco, occidental, burgués y heterosexual. En este punto, nos pareció interesante para profundizar el análisis realizado, y aprovechando la posibilidad de tener en el aula conexión a internet y un televisor, indagar⁷ si este predominio de nombres masculinos en calles o plazas era algo propio de nuestra ciudad. La herramienta utilizada para llevar a cabo dicha actividad fue la página web “Las calles de las mujeres⁸”, desarrollada por el grupo colaborativo GeoChicas⁹. Como las calles de la ciudad de La Plata no tienen nombres sino números, decidimos trasladarnos a la ciudad de Buenos Aires.

7 Es pertinente aclarar que la propuesta realizada surge de la adaptación de una secuencia acercada por la profesora Milagros Rocha.

8 Se puede acceder a la página con el siguiente link: <https://geochicasosm.github.io/lascallesdelasmujeres/>

9 GeoChicas es un colectivo de mujeres (geógrafas, arquitectas, urbanistas, comunicadoras y desarrolladoras) que se conforma en 2016 a partir de la conferencia anual de la comunidad OpenStreetMap Latinoamérica, realizada en Sao Paulo, Brasil. Su finalidad es realizar proyectos conjuntos, colaborativos y participativos con el objetivo de cerrar la brecha de género en la comunidad de OpenStreetMap. Su trabajo no solamente es un gran insumo para analizar las relaciones de género en el espacio, sino que es un ejemplo más para seguir enseñando que el mapa no es neutral, sino que reflejan el conocimiento, las ideas y las concepciones de una sociedad en un momento determinado y que, por ende, transmite una ideología, o en otras palabras, cómo ven al mundo quienes hicieron dicho mapa.



Esta (imagen 2) es una de las imágenes que analizamos, y lo que llamó la atención del grupo es la concentración del color amarillo, utilizado para indicar las calles que homenajean a las mujeres, en un punto de la ciudad. Ante la consulta si sabían en qué barrio se localizaba dicha concentración, la mayor parte del curso pudo identificar que se trataba de Puerto Madero, uno de los barrios más jóvenes y con características afines a la lógica actual de producción global de la ciudad. Pero lo más rico vino luego, una estudiante compartió con el grupo que antes de la pandemia había visitado Puerto Madero con su familia, que había estado en el puente de la Mujer y que le había llamado mucho la atención unos tubos que tenían inscripciones, aunque solo recordaba mujeres. Esos tubos que ella mencionó eran los antiguos silos que en el año 2018 fueron intervenidos por Bárbara Kruger con distintos términos relacionados con la lucha de los movimientos feministas tales como “No puedes vivir sin nosotras / poder / placer / propiedad / igualdad / empatía / independencia / duda / creencia / mujeres / ¿Quién posee qué?”.

Al compartir la imagen de los silos y haciendo foco en las palabras, “poder, igualdad y mujeres” comenzó un nuevo intercambio de pareceres. En esta oportunidad más voces se alzaron, aunque seguía habiendo un importante número de estudiantes que no sólo no par-

ticipaban, sino que sus gestualidades o corporalidades reflejaban una posición incómoda ante el debate que había surgido.

Aquí es importante resaltar que a nosotras como docentes se nos presentaron incomodidades cuando salió la obra de Kruger, no porque la desconociéramos, sino porque entraron en tensión nuestras propias trayectorias individuales con las de cada estudiante, las cuales consideramos no sólo se asocian a su formación académica previa sino, sobre todo, por el ámbito familiar en el cual transcurre su vida cotidiana. Fue quizás esa tensión la que nos llevó a no poner el foco sobre todos los conceptos que hay en la obra, invisibilizando principalmente las nociones de propiedad, duda, creencia o ¿quién posee qué?, y sólo quedarnos con las nociones de poder, igualdad y mujeres, ya que se vinculaban directamente con lo que se había trabajado anteriormente.

Para cerrar nuestra secuencia didáctica le propusimos a cada grupo realizar un comentario sobre lo que habían aprendido con la propuesta. Entre ellos se destacan:

Grupo 1: “Nos pareció interesante porque este trabajo nos hizo reflexionar sobre la desigualdad entre el hombre y la mujer”.

Grupo 2: “Nos pareció interesante ya que antes no habíamos profundizado este tema”.

Grupo 3: “Nos pareció súper interesante y nos permitió reflexionar bastante. También nos gusta hacer trabajos de manera grupal porque nos permite compartir las distintas opiniones”.

Grupo 4: “Nos gustó tratar el machismo, sexismo y el racismo desde el punto de vista de las ciencias sociales”.

Grupo 5: “Nos pareció positivo que no normalicemos el machismo y la interacción en clase”.

Grupo 6: “Estuvo bueno cuando vimos que había más calles con nombre de hombres que de mujeres, nunca me lo había puesto a pensar”.

A modo de cierre

Como se vio, en la experiencia narrada recorrimos un camino con estudiantes de 1er año para analizar a quienes protagonizaron la producción de nuestra ciudad, tanto en el pasado como en el presente, tratando de integrar al espacio y al tiempo como conceptos estructurantes del área y buscando promover una actitud inquisidora ante el conocimiento de diferentes situaciones e identificando cómo las mismas están atravesadas por la categoría de género (Scott, 1993).

Por ello buscamos que las situaciones de enseñanza propuestas fueran problematizadoras, que invitaran a hacerse preguntas, a cuestionar la producción histórica del espacio geográfico, a romper con la creencia de que el mismo es neutral y que cualquier actor social tiene la misma posibilidad de intervención, a confrontar diversas fuentes y desarrollar o interpretar diferentes argumentaciones, participando de una construcción colectiva de conocimiento en el espacio público del aula (Camilloni y Levina, 1991). Pero a su vez pensamos que nuestro recorte podía aportar a la *justicia curricular*. Este concepto lo tomamos de Robert Connell (1997) quien afirma que se niega el principio de ciudadanía, la participación y la escolarización común, cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que otros. Con él nos preguntamos: ¿a cuántos estudiantes en la práctica cotidiana la escolaridad podría negarles el principio de ciudadanía? Y como nos interpela val flores, si “acaso quien sostiene que la educación es neutra no está protegiendo un orden del mundo que se mantiene gracias al aniquilamiento lento y violento de muchos cuerpos, no está anunciando su complicidad y lealtad con la injusticia, la opresión, la desigualdad, la explotación” (2019, s/p). En la búsqueda de respuestas se tornan centrales los contenidos, la manera de enseñarlos y las decisiones curriculares ya que son factores que pueden favorecer o no que una verdadera palabra acontezca, acontecimiento que implicaría reconocer al otro como portador de una voz (Connell, 1997).

Bibliografía

- Barrancos, Dora (2008). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benejam, Pilar (1997). Las finalidades de la educación social en Benejam, P. y Pages, J (coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía, e Historia*. Barcelona: I.C.E.
- Butler, Judith (2018). *El género en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, Alicia y Levina, Marcelo (1991). *Pensar, descubrir y Aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires Aique.
- Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- flores val. (2019). ¿Es neutra la escuela? Hablamos sobre género, sexualidades, ESI y pedagogías disidentes. En: Ateneo *Educación, género y feminismos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fontana, Josep (2000). *La Historia de los hombres*. Buenos Aires: Crítica.
- Gurevich, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maestro González, Pilar (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. Clio & asociados.
- Scott, Joan (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M y Dubois, Lindsay (comps.) *De mujer a género. Teoría y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires.
- Siede, Isabelino (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Sentidos de la enseñanza. En Siede, Isabelino. (coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Vallejos, Gustavo (2008). “Luces femeninas en el espacio público de una ciudad ‘letrada’ en Adriana Valobra (editora) *Mujeres en espacios bonaerenses*. Edulp.

Valobra, Adriana (2010). La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. *Revista Clio y Asociados. La historia enseñada*. N°14. Santa Fe: UNL- UNLP.

CONMOVIENDO ESTEREOTIPOS: NADA QUE UN PAR DE TIJERAS NO PUEDAN HACER

Mariana Soibelzon¹ y María Julia Alba²
LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

*“Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXY ni H2O (...)”*

Susy Shock, “Yo, monstruo mío”

Nuestro relato se sitúa en un aula de segundo año del secundario Liceo “Víctor Mercante”, en las clases de Formación Visual. Estamos conociendo a lxs estudiantes, indagando en sus intereses; nos sentimos interpeladas por ellxs, sus miradas, sus preguntas y sus maneras de habitar la clase nos desafían. Conversamos, buscamos materiales nuevos, exploramos y planificamos propuestas que reflexionen e involucren los cuerpos y sus representaciones en las artes visuales.

Somos una pareja pedagógica que se potencia por lo que tenemos en común y también por lo que nos diferencia; compartimos el po-

1 Profesora y Licenciada en Artes Visuales por la FDA-UNLP. Su formación es continua realizando talleres y seminarios de posgrado vinculados al quehacer artístico y pedagógico. Es docente del Liceo Víctor Mercante y de la Facultad de Artes, ambas pertenecientes a la UNLP y en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

2 Profesora en Historia de las Artes Visuales graduada de la Facultad de Artes, UNLP. Docente de las materias Formación Visual e Historia del Arte en el Liceo Víctor Mercante y Titular interina de la Cátedra de Historia de la Cultura de la Facultad de Artes, UNLP. Dicta cursos en el PEPAM (FaHCE, UNLP). Desde el año 2002 participa en proyectos de investigación del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. Cursó la Maestría en Estética y teoría del Arte de la Facultad de Artes, UNLP, se encuentra en proceso de escritura de tesis.

sicionamiento político-pedagógico, disfrutamos los desafíos que nos presenta cada grupo, nos apasionan las Artes Visuales y procedemos de formaciones académicas diversas.

Esta forma de trabajo en pareja pedagógica, de acompañarnos y pensar juntas, es parte de una propuesta del Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, en línea con la implementación gradual de dispositivos y programas de acompañamiento a las trayectorias reales de todas y todos las y los estudiantes. Nos permite atender al dispositivo de aula heterogénea, potencia el trabajo colaborativo en la planificación de actividades que reconozcan las trayectorias diversas, facilita los reagrupamientos flexibles y contribuye con las tareas de apoyo. Es, sin duda, una experiencia que nos transformó, permitiéndonos diversas formas de indagación, exploración y abordaje que fueron construyéndose a lo largo del desarrollo de la propuesta que involucró y vinculó lo que ocurrió dentro del aula y fuera de ella.

La experiencia que vamos a compartir a continuación es parte del trabajo realizado durante el año 2017 en el área de Formación Visual y el abordaje transversal de los contenidos ESI.

ESI y Artes Visuales: construyendo híbridos

La enseñanza de las Artes Visuales y los contenidos programáticos de la materia Formación Visual para el ciclo básico del Liceo “Víctor Mercante” tiene entre sus objetivos no sólo la adquisición de un lenguaje visual propio, sino también la experimentación y la reflexión sobre lo que denominamos cultura visual; entendiendo esta última como el conjunto de producciones visuales -que incluyen las producciones artísticas y a la vez las exceden-, así como sus formas de circulación, consumo y apropiación. Por mencionar algunas, los graffitis, stenciles, las marcas en el espacio urbano, las publicidades, las formas de vestir, las formas de retratarse (en este sentido la *selfie* es una práctica de la cultura visual de los jóvenes), las imágenes que circulan

por internet, etc. Estas producciones culturales se originan dentro de contextos sociales particulares y como tales son portadoras de valores y constructoras de sentidos que nos interpelan desde diferentes lugares. Este es el lugar desde el que anclamos la experiencia, generando preguntas y debates: ¿existe un modelo de belleza? ¿Qué se considera bello en este momento?, ¿y en otros momentos históricos? ¿Cuáles son los ideales de belleza en otras culturas? ¿Cómo y cuándo vamos aprendiendo lo que se considera bello? ¿Qué es un estereotipo? ¿Nos hemos sentido atravesadxs por estos mandatos? ¿Recordamos experiencias que podamos narrar? ¿Han sentido diferentes expectativas en referencia a los géneros? Pensemos el concepto de género binario, ¿cuándo comienza a imponerse? ¿Cómo nos sentimos ahora y cómo nos hemos sentido en la infancia con respecto al género?

Coincidimos con Graciela Morgade en que “La materialidad de los cuerpos entra en relación con las condiciones históricas y culturales que determinan, en cierta medida, la lectura fenomenológica de su carácter sexuado y, en este sentido, qué podrá usarse, disfrutarse o padecerse de ese cuerpo” (2015). En este sentido, la dinámica propuesta para la clase nos permitió tensionar el discurso naturalizado en relación al cuerpo y el género, así como también promover la reflexión, invitar al cuestionamiento y las preguntas, dando lugar a las inquietudes y también a las incomodidades.

Nuestro objetivo final fue conocer, analizar y producir piezas que se inscriban en el campo de lo metafórico, terreno fértil para habitar la ambigüedad, para abrir la mirada a lo polisémico y para producir extrañamientos.

La experiencia y sus derivas

Los objetivos específicos que enmarcan nuestra propuesta nos permitieron reflexionar y problematizar la noción de cuerpo, de nuestros cuerpos, poniendo en tensión la concepción binaria de lo “femenino”

y lo “masculino” y deshabitando estereotipos. Indagar acerca de las diferencias entre: género, sexo y orientación sexual, con el objetivo de deconstruir las ideas de cuerpo único y cuerpo normal, concepciones que leemos como formas de violencia y discriminación, en favor de las corporalidades diversas en las que todxs tomemos carnadura. Graciela Morgade señala que “en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (2011, p.29), a partir de aquí toma fuerza la necesidad de una pedagogía que visibilice, respete y valore los cuerpos en su dimensión social (o en tanto construcción social y sexuada).

En la misma línea consideramos el espacio de enseñanza del arte como un espacio potencialmente transformador y donde se hacen visibles las múltiples formas en que se construyen los imaginarios sociales en torno a los cuerpos.

La experiencia medial que realizamos con las imágenes (la experiencia de que las imágenes utilizan un medio) está basada en la conciencia de que utilizamos nuestro propio cuerpo como medio para generar imágenes interiores o para captar imágenes exteriores: imágenes que surgen en nuestro cuerpo, como las imágenes de los sueños, a las que percibimos como si utilizaran nuestro cuerpo como medio anfitrión. La medialidad de las imágenes es una expresión de la experiencia del cuerpo (Belting, 2010, p.38).

Los contenidos seleccionados para esta experiencia son “Estereotipos Visuales: la indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo”. Las actividades se desarrollaron a lo largo de tres clases y una salida educativa al MALBA en la cual visitamos la muestra Verboamérica.

Es importante destacar que nuestras y nuestros estudiantes son productores de imágenes, a la vez su circulación y consumo se inscriben en la lógica de lo inmediato, una foto puesta a circular hoy en las redes sociales será mañana parte del pasado remoto. Asimismo, tanto en las imágenes producidas por ellas y ellos, como en las de la

cultura visual, se instituyen modelos de belleza, se delimitan roles, se construyen modelos de éxito, estereotipos de lo “femenino” y lo “masculino”, constituyen el cuerpo vinculado con un sistema de relaciones sociales inscritas en dimensiones éticas y estéticas.

El primer momento de la clase estuvo destinado a trabajar sobre los conceptos de Híbrido y *Andrógino*. Compartimos la lectura del mito del andrógino de Aristófanes, narrado en *El Banquete* de Platón como introducción para definir los conceptos: híbrido y andrógino, y tensionar las concepciones binarias de género. Analizamos las producciones visuales de ORLAN, “Autohibridaciones” los fotomontajes de Kurt Schwitters, Grete Stern, John Heartfield, Raoul Hausmann y Hannah Höch, dialogamos acerca de las propuestas estéticas y los contextos históricos de producción de la técnica del collage, fotomontaje y collage digital en contrapunto con producciones clásicas de la Historia del Arte y sus representaciones del cuerpo y el desnudo. Lxs estudiantes se sorprendieron y fascinaron con las obras de ORLAN y con sus propuestas conceptuales, algunxs continuaron investigando sobre esta artista y sus derivas. Finalmente, les propusimos que realizaran retratos con la técnica del fotomontaje, componiendo a partir de fragmentos de rostros de diversos seres, cuestionando los ideales de belleza, y los conceptos binarios “femenino” y “masculino” en los retratos tradicionales. (Anexo 1)

El segundo momento consistió en la visita a la muestra *Verboamérica* en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA). En el texto de sala “Cuerpos, afectos y emancipación se lee lo siguiente:

Los Estados desde los que se organizaron las repúblicas latinoamericanas replicaron, en muchos sentidos, los parámetros de los Estados euronorteamericanos. Pautaron las ciudadanía legítimas y expulsaron o negaron aquellas que no cuadraban con sus principios. Del otro lado queda la experiencia de los cuerpos insubordinados. Aquellos que

no se ajustan a los esquemas establecidos por la sociedad o al mandato sexual heteronormativo. Cuerpos que viven otras experiencias y buscan su reconocimiento. Cuerpos que escapan a los modelos patriarcales. Sensibilidades que exploran formas que permitan alternativas para vivir los cuerpos, otras maneras de felicidad. (Giunta y Pérez Rubio, 2016, p.280)

Luego de leerlo recorrimos la sala y nos detuvimos en la obra de María Martins “*Lo imposible*” (Anexo 2). A partir de preguntas que hicimos y nos hicieron, relacionamos el texto, la obra y los conceptos de híbrido y andrógino trabajados en clase. Luego, les propusimos a lxs estudiantes que realicen un recorrido por la sala buscando obras que pudieran vincular con el tema, y que realicen un registro fotográfico de la misma y de la ficha técnica correspondiente (artista, título, técnica y dimensiones) (Anexo 3).

En el tercer momento retomamos en clase la experiencia de la visita al MALBA y cada estudiante presentó la obra que había elegido en la visita al museo. Les propusimos que escribieran una reflexión sobre la misma preguntándose por las razones que motivaron su elección de la obra, cuestiones tales como el interés, la intriga, el rechazo o la curiosidad que les generó encontrarse con esta imagen en el museo. Para orientar los relatos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué situación plantea la imagen?, ¿qué sintieron/pensaron al ver la imagen?, ¿qué piensan acerca de lo que los autores han querido reflejar en la obra?, ¿conocen alguna situación similar a la que plantea la obra?

El cierre de esta experiencia compleja y enriquecedora fue a través del diálogo y escucha grupal y una exposición abierta a la comunidad educativa de las producciones realizadas. Primero abrimos un debate cruzando los análisis de las obras elegidas con los conceptos *identidad de género, sexo y orientación sexual*, con el objetivo de ampliar la dimensión del análisis de las obras elegidas a partir del diálogo con

dichos conceptos. Luego montamos la muestra en la Sala de lectura de la escuela acompañada del poema “Yo monstruo mío” de Susy Shock.

Ensamblando las piezas

Evitamos la palabra “conclusión” porque sería dar por cerrado un proceso que recién hemos iniciado. El trabajo que realizamos con lxs estudiantes nos permitió, tanto a ellxs como a nosotras, comenzar la difícil tarea de desnaturalizar algunas construcciones sociales muy arraigadas, habilitar la palabra para deconstruir estereotipos de sexo-género. En el cuarto momento, cuando introdujimos los conceptos de *identidad de género*, *sexo* y *orientación sexual*, comenzaron a surgir preguntas, tensiones y algunas “incomodidades” que dan cuenta de que algo comenzó a moverse; el intercambio de experiencias, la participación y las opiniones se dieron en el marco de un espacio de diálogo mediado por nosotras, las profesoras, pero habilitando a todxs a expresarse. Como suele suceder cuando se abren estos espacios de diálogo la experiencia se vuelve enriquecedora en todo sentido y los tres conceptos que planteamos empezaron poco a poco a dialogar con sus propias experiencias de vida. Comenzaron a enunciar, a tomar la palabra y reflexionar sobre sus propias vivencias; algunas preguntas que surgieron: “¿Por qué el rosa para las nenas y el celeste para los varones? ¿Por qué muñecas para unas y camiones para otros? ¿Por qué tengo que comportarme como mujer si no me siento mujer? ¿Qué es comportarse como mujer? ¿Por qué?, ¡si yo quería otra cosa!” Lo que nos habilita a pensar en las formas de violencia que ejercemos cuando no cuestionamos los estereotipos y en las posibilidades que tenemos como adultos/as, y como docentes en el aula para desandar estos caminos. En palabras de Graciela Morgade,

estamos trabajando por la construcción y el acompañamiento de sujetos de deseo y de derecho, por el disfrute y

la autoafirmación. Apostar a que cualquier persona pueda vivir su cuerpo y su sexualidad del modo en que cada uno sienta que la propia identidad los identifique. (2015, s/p)

El universo simbólico que nos aporta el arte puesto en diálogo con los textos nos permitió mover y conmover estas construcciones, desnaturalizar la mirada, romper estereotipos y poner en tensión el concepto de normalidad. O al menos comenzar a hacerlo.

Bibliografía

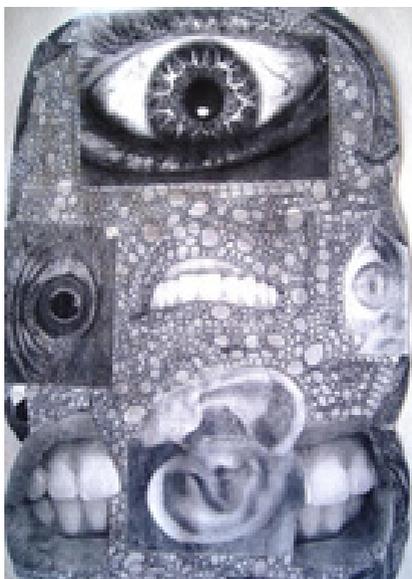
- Belting, Hans (2010). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz
- Giunta, A. y Pérez Rubio, A. (2016) *Verboamérica*. Buenos Aires: Ediciones del Malba.
- Morgade, Graciela (comp.) (2011). “*Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*”. Buenos Aires: Ed. Crujía.
- (2015). “*El desafío de construir la igualdad de género en la escuela*” <https://www.youtube.com/watch?v=HAhp8SXq2ac&t=1530s>
- ORLAN, (s/f) “*L’art Charnel*”. En: <https://www.orlan.eu/bibliography/carnal-art/>
- Ramírez, Juan Antonio (2003) *Corpus Solus. Para un mapa del cuerpo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Ed. Siruela.
- Shock, Susy (2011). “Yo, monstruo mío”. En: *Poemario Transpirado*. Ediciones Buenos Tiempos. En: <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>

Anexo 1

Híbridos realizados en clase



Abril



Violeta



Zoe



Charo

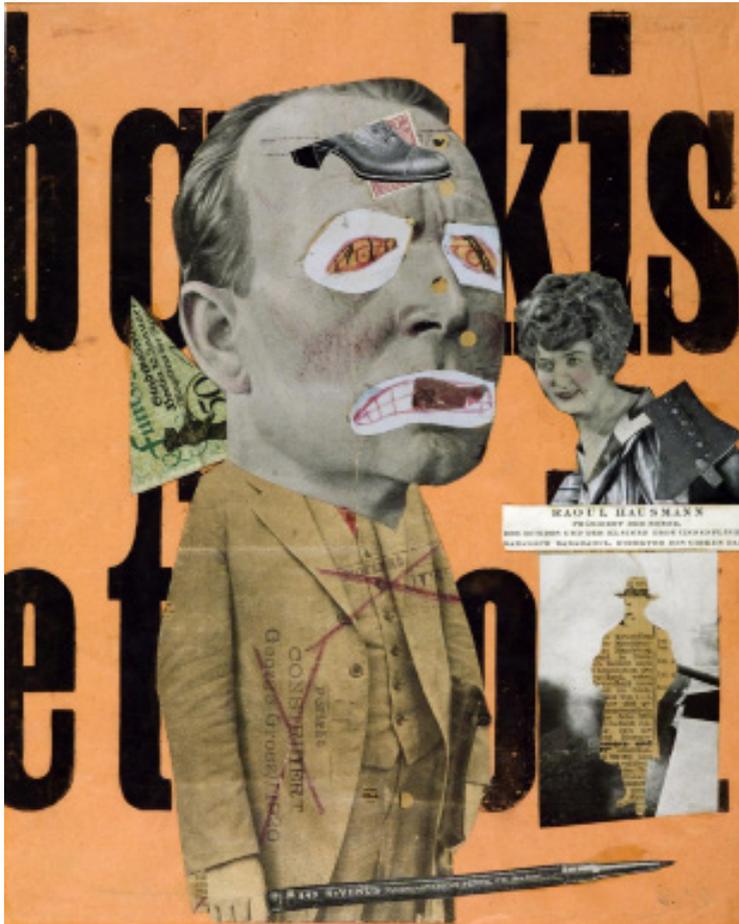


Luisina

Anexo 2



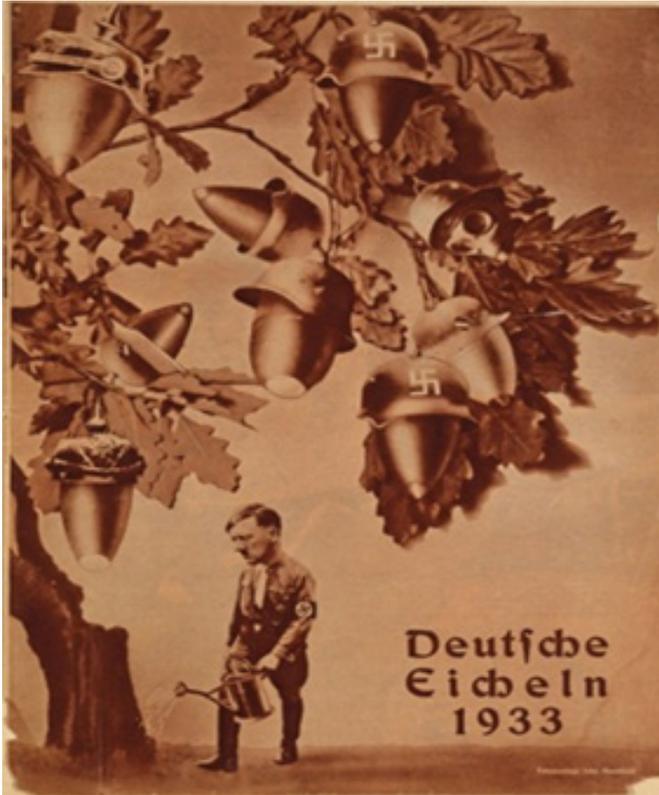
Hannah Höch
Sin título (1930) Fotomontaje
Museo de Artes y Oficios de Hamburgo



Raoul Hausmann
El crítico de arte (1920) Fotomontaje.
Tate Gallery. Londres, Inglaterra.



John Heartfield
Traga oro y escupe chatarra (1932)
Fotomontaje



John Heartfield
*Los camuflados preparativos bélicos de
la Alemania Nacionalocialista (1933)*
Fotomontaje



Grete Stern
Amor sin ilusión (1950)
Fotomontaje
Serie "Sueños"



Grete Stern
Botella del mar (1950)
Fotomontaje - Serie "Sueños"



ORLAN
Desfiguración-Refiguración,
Auto-hibridaciones precolombinas (1998)
Fotomontaje digital



ORLAN
Desfiguración-Refiguración,
Auto-hibridaciones precolombinas (1998)
Fotomontaje digital

Anexo 3



María Martins
Lo imposible (1945)
Escultura



Marcia Schwartz
Batato (1989)
Pintura



Antonio Berni
Ramona y el viejo (1962)
Grabado



Jorge de la Vega
Rompecabezas (1969/70)
Pintura



Grete Stern
Los sueños de trenes (1949)
Fotomontaje
Serie "Sueños"

*Paola Bindella*¹ y *Silvina Uri*²
ESCUELA “M.C. Y M.L. INCHAUSTI”

Introducción

A partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006 y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI), los docentes³ de nuestro país tenemos la responsabilidad de enseñar educación sexual integral a niños, niñas y adolescentes.

En nuestra Escuela, antes de esta Ley y durante dos o tres años después de su aprobación, estaba instalado en el imaginario insti-

1 Médica veterinaria (UNLP). Post título Formación Docente con Especialización en EGB 3 y Polimodal ISFD N° 16. Diplomada en Biodiversidad, en Liderazgo - facilitación y en Neurociencias aplicadas a la educación. Trabajó como Inspectora Municipal en Higiene, Bromatología y Salud. Cursó Coach ontológico profesional. Ejerció como Jefa del Área de Ciencias Específicas, en la Escuela MC y ML Inchausti. Auditora interna Norma ISO 9001:2015. Actualmente, se desempeña como docente de Ciencias Biológicas, Taller de Granja, Bromatología, y como Coordinadora de Trabajos Prácticos dirigidos en la Escuela MC y ML Inchausti. Docente en la Tecnicatura en Producción Agropecuaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.

2 Profesora de Matemática y de Física. Psicopedagoga (ISFDyT N° 28). Cursó la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP) y Licenciatura en Tecnología Educativa (UTN). Trabajó como docente de nivel secundario en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Se desempeñó como Jefa del Área de Ciencias Exactas y Coordinadora Pedagógica en Escuela “M.C. y M.L. Inchausti” de la UNLP. Ejerce actualmente como Vicedirectora y Profesora en la Escuela “M.C. y M.L. Inchausti” de la UNLP. Codirectora y docente de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria, Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP).

3 A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

tucional que todo contenido que surgía relacionado con educación sexual debía ser trabajado y era responsabilidad pura y exclusiva de la asignatura Biología, se creía que ningún otro espacio curricular estaba capacitado para hacerlo y tampoco se observaba que los docentes tuvieran interés en leer e informarse sobre el tema; había temor seguramente basados en su propia historia personal, creencias, prejuicios, tabúes y la mayoría no se sentía cómodo para incursionar en esos contenidos.

La sanción de la Ley cambió la historia, aunque debieron transcurrir algunos años hasta empezar a modificar lo que ya estaba naturalizado e instituido. Todos y cada uno fuimos entendiendo que la Educación Sexual Integral tenía que ser un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que debía estar presente en todas las áreas con diversos contenidos adecuados a las edades de los alumnos, abordados de manera transversal y de esta manera cada docente tenía que asumir la responsabilidad que le tocaba como integrante de una institución formadora que acompaña a los jóvenes, debía capacitarse y abrirse a esta nueva etapa que se empezaba a transitar, colmada de desafíos para todos.

Ideas sobre las cuales partimos

La Ley 26.150 establece la obligatoriedad de la enseñanza de los contenidos de la ESI en todos los niveles educativos. Desde el marco normativo de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI), se entiende la sexualidad de forma más amplia y abarcativa, como una de las dimensiones constitutivas de la persona, importante para su bienestar, no sólo vinculada con la genitalidad y las relaciones sexuales, sino también involucra diversos aspectos psicológicos, sociales, éticos, relacionados con los sentimientos, con el amor, la amistad, etc. Esta concepción es sostenida por la Organización Mundial de la Salud:

El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (2000)⁴

Estrategias metodológicas

Como señalamos anteriormente, la ESI en la escuela debe ser planificada desde diferentes lugares, personas, funcionamiento institucional y modos de pensar al sujeto en formación. Pensar la ESI en la escuela no es sólo desde los contenidos que debemos enseñar, sino desde todos los espacios físicos, los diferentes momentos institucionales, como así también emocionales y sociales que se originan en distintas áreas, en las clases áulicas, en el campo, en el laboratorio, en los trabajos prácticos dirigidos.

Al ser Inchausti una escuela con residencia estudiantil, donde los estudiantes viven de lunes a viernes en ella, son múltiples y variadas las situaciones en las cuales se pueden abordar los contenidos, son diversas las vivencias en las que interactúan y logran apropiarse de acciones que favorecen el desarrollo integral de ellos.

Un proverbio africano dice: “Para criar un niño hace falta una aldea”. El mismo, enfatiza la importancia de la red de familias, los miembros de la comunidad, los valores y las relaciones en el desarrollo infantil. Inchausti es eso, “nuestra pequeña gran aldea”.

4 Actas de la Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000, en Antigua Guatemala, Guatemala.

La llegada de esta ley nos allanó el camino, nos alivió, nos permitió otra mirada, dejamos un poco de lado lo puramente biologicista para aprender y enseñar a expresar emociones y sentimientos, a reconocer y respetar valores, a cuidarnos y cuidar a los demás, basándonos en la afectividad y la confianza mutua. También aliviamos nuestras mochilas y nos sentimos más acompañadas trabajando en equipo y capacitándonos para lograrlo.

Debimos aprender a entender el cuerpo como un cuerpo habitado, como un cuerpo tratado socialmente y vivido en el marco de ciertas condiciones, que supera el enfoque tradicional y biomédico. La idea de cuerpo no se reduce a la dimensión biológica, fisiológica, sino que también abarca su representación simbólica, es decir: los cuerpos están atravesados y contruidos por el lenguaje, por la forma de nombrarlos, de verlos, marcados por sensaciones, características, modelos, ideales y sentidos que la sociedad otorga en un contexto histórico determinado. De esta forma cuidar el cuerpo y la salud requiere la promoción de la salud como derecho, para construir así una dimensión del cuidado en sentido amplio.

Esta nueva mirada, hizo que todas/os las/os adultas/os responsables de la institución nos involucremos de distinta manera, siempre con la escucha atenta y las ganas de ayudar a nuestros alumnos, personal docente y Nodocente, comenzamos a capacitarnos y comprender que la educación sexual es un trabajo articulado de todos, y es un derecho que debemos hacer realidad en nuestros, niños, niñas y jóvenes que integran “nuestra aldea”.

A partir de ese momento, aparecieron nuevos desafíos para la escuela, el equipo de gestión, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, construimos nuevas estrategias, desplegamos y sostuvimos un trabajo en equipo, colaborativo, para poder comprender la centralidad que tiene ESI y garantizarla como un derecho adquirido.

Actualmente, la ESI, tiene una fuerte presencia durante todo el desarrollo de la secundaria, independientemente de la materia que el docente aborde, atendiendo al derecho de recibir información y

aprender, a cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género y respetar la diversidad, como señala la Resolución del CFE 340/18. Todo esto se logró a partir de las capacitaciones realizadas que permitieron abrir espacios de debate y diálogo entre docentes y Nodocentes sobre esta temática, para luego poder ser trasladada a los estudiantes. Poder poner en palabras aquello que estaba silenciado o era tabú fue fundamental para implementar estos cambios que se fueron dando paulatinamente en el tiempo y que hoy continúan, abriendo preguntas y debates en un colegio estructurado, en donde casi la totalidad de sus estudiantes hasta el año 2017 eran alumnos varones, los cuales no se permitían expresar emociones porque los suponía débiles o vulnerables, con rituales y mandatos adquiridos desde muy chicos.

Un material importante para todos fue la Serie de Cuadernos ESI del Ministerio de Educación (2010), que nos permitió pensar la educación sexual integral desde el punto de vista cognitivo, afectivo y de las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad. Desde el punto de vista *cognitivo*, teniendo en cuenta no sólo la información científicamente validada, sino también el conocimiento de derechos y obligaciones y el trabajo sobre prejuicios, mitos o creencias. Con la dimensión del *saber hacer*, se dio lugar a la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros y de otras, el fortalecimiento de conductas de respeto, cuidado personal y colectivo de la salud; también de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos. Y en cuanto a la *afectividad*, pensamos en el desarrollo de capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los otros y por sus diferencias⁵.

Adultos y estudiantes, favoreciendo el saber ser y estar, para saber hacer, desarrollando valores y actitudes concretas relacionadas con el vivir en sociedad, para garantizar el bienestar de nuestros niños,

5 Las dimensiones mencionadas se despliegan también en el artículo de Rubén Giovanini, Silvina Uri, Gabriela Arlego y Ramón Río de esta misma publicación.

niñas y adolescentes, respetándose, pensándose individualmente y con el otro, habilitando la escucha y el diálogo como herramientas fundamentales para el buen vivir.

Algunas de las acciones llevadas a cabo

- De manera conjunta docentes de Biología, psicólogo y área de salud realizaron charlas-debates con contenidos preestablecidos o también propuestos por los chicos, como el cuidado del cuerpo propio y ajeno, género, identidad, derechos.
- Se trabajó interdisciplinariamente con el área de ciencias básicas, elaborando guiones para obras de teatro, historietas, cuentos, narraciones.
- En Inglés, realizaron traducciones, profundizando valores como respeto, amistad, compañerismo, empatía, pertenencia.
- En Música encuestaron a las familias, visualizando tradiciones, costumbres, realizando debates que posibilitaron a los alumnos apoderarse de vivencias de sus abuelos, tíos, vecinos sobre el rol de la mujer en la música y en el baile.
- En Exactas trabajaron estadísticas, porcentajes, tablas, insumos utilizados para concientizar sobre consumo, accidentes, abusos.
- En tutoría y apoyo reforzaron hábitos de higiene, cuidado del cuerpo, privacidad y autonomía, sobre todo en los cursos del ciclo básico.
- Se brindaron charlas y capacitaciones al personal docente, Nodocente y alumnos con profesionales de la universidad o particulares.
- Se confeccionaron carteleras informativas y asesoramiento a docentes.
- Se habilitó un espacio para que alumnos pudieran dialogar con una docente en forma individual o grupal sobre cual-

quier tema que necesitaran. La profesora, ubicada desde el lugar de la escucha, según lo que los jóvenes planteaban, solicitaba la intervención de Coordinación pedagógica o del Departamento de Orientación Escolar si era necesario, siempre haciéndoles saber a los adolescentes que hay problemáticas que se deben trabajar en conjunto con otros, respetando la confidencialidad.

- En todas las reuniones de familias, se puso en conocimiento el posicionamiento y trabajo institucional con respecto a la ESI, o cuando lo requerían de manera privada.
- Se llevaron a cabo jornadas de ESI interdisciplinarias, donde los diferentes grupos expusieron trabajos realizados.
- Se implementó la Semana de la ESI: donde docentes en forma individual o por equipos desarrollaron temas con sus alumnos.

La mayoría de las acciones mencionadas anteriormente siguen en vigencia. Teniendo en cuenta además que, a partir del año 2017 se transforma la historia institucional al incorporar a las alumnas dentro del sistema de residencia estudiantil. Se han incluido diversas actividades como debates, juegos, talleres, que apuntan a la integración e inclusión de las alumnas en todos los ámbitos de la vida escolar, de formación y recreación, pudimos juntos construir esta nueva escuela mixta, expresar diferencias y enriquecernos con las mismas. La ESI tuvo y sigue teniendo un papel preponderante en nuestra vida institucional.

Por lo mencionado se incorporó personal femenino en cargos de preceptoras y acompañantes nocturnas, se acondicionaron residencias y aparecieron nuevos hábitos, charlas, colores, vestimenta, tiempos libres que nos corrieron de nuestra escuela tradicional.

En los espacios de tutorías con los alumnos se trabajó y aún se sigue trabajando la incorporación de la mujer en la escuela Inchausti, generando diálogos para poner en palabras aquello que nos atraviesa como actores institucionales, teniendo en cuenta lo histórico de ser “Inchausti una escuela de varones” y así poder soltar esa añoranza

para algunos (ser exclusivamente de varones), salir de la queja, aliviar esa carga emocional y poder hacer frente a esta “nueva escuela”.

En la escuela se crearon talleres optativos para el tiempo libre, espacios distendidos donde compartir mateadas, baile, arte, guitarra, ajedrez, paisajismo, entre otros. A su vez, desde disciplina se trabajó en torno a las normas de convivencia desde diferentes grupos, delineando pautas claras y abordando un aprendizaje transformador. Y, por otra parte, los debates que se fueron generando en el aula o en los espacios de tiempo libre dentro de la institución se vieron enriquecidos por opiniones femeninas ante temas como: aborto legal, abuso, embarazo adolescente, métodos anticonceptivos.

Ante la no concurrencia al establecimiento educativo de los estudiantes como consecuencia de la pandemia por COVID-19 a partir de marzo del 2020 y al perder el contacto físico con ellos, debimos llevar a cabo nuevas estrategias para mantener los vínculos ya construidos mediante el diálogo y la escucha: mateadas y reuniones virtuales, videollamadas individuales o grupales, grupos de WhatsApp. Sobre todo, esto se realizó con el propósito de acompañar y sostener determinadas situaciones que se vieron incrementadas en ese período donde los adolescentes pudieron identificar y poner en palabras aquello que les hacía daño, por medio de diferentes actores institucionales como responsables de Coordinación, Docentes (profesores y preceptores), personal del Departamento de Orientación Escolar, tutores, área de salud y apoyo académico.

A modo de cierre

Aunque la experiencia nos ha enseñado que la ESI nos atraviesa a todos diariamente y que lo más importante siempre es la escucha atenta, confiamos en que cada una de las acciones llevadas a cabo, y que aún seguimos realizando, contribuyan a mejorar el presente

y el futuro de las niñas, niños, jóvenes y adultos responsables de la institución.

¡Son muchos años, muchas experiencias, pero aún muchos más aprendizajes!

Bibliografía

Ley 26.150 Educación Sexual Integral (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Marina, Mirta (coordinadora) (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula>

--- (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_cuaderno_secundaria_ii.pdf

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18 (2018).

“FEMENEANDO IGUALDAD”. UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Marialina Pedrini¹ y Gerardo Ariel Pérez²
LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

*Una escuela secundaria donde circula la palabra
y el diálogo de todos sus actores,
es una escuela que genera mejores condiciones
para la obligatoriedad y el sostenimiento
de las trayectorias educativas.*

Bracchi (2015), “Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria”.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional define a la educación secundaria como un nivel de escolaridad obligatorio para toda la población, enmarcada en un claro paradigma de inclusión y mandato democratizador. Esta herramienta jurídica constituye un punto de inflexión en la historia de la escuela secundaria de nuestro país, en tanto ha sido creada y sostenida hasta nuestros días a partir de una matriz selectiva y meritocrática. Por eso, pensar en la obligatoriedad

1 Profesora en Ciencias de la Educación. Miembro del Departamento de Orientación Educativa y Prosecretaría Académica del Liceo “Víctor Mercante”. Co-coordinadora del equipo docente del Programa Jóvenes y Memoria en el Liceo “Víctor Mercante” desde el año 2012.

2 Especialista en Pedagogía de la Formación (UNLP). Profesor de Historia. Docente en escuelas secundarias e institutos de formación docente. Coordinador del equipo docente del Programa Jóvenes y Memoria en el Liceo “Víctor Mercante” desde el año 2007, donde se desempeña como preceptor.

de la escuela secundaria nos invita a reflexionar en torno al desafío de garantizar las condiciones no sólo materiales sino también simbólicas para acompañar el ingreso, la permanencia y el egreso de las/os estudiantes³. Esto implica la concreción de políticas públicas, institucionales y áulicas que garanticen el cumplimiento de la educación como un derecho social y el conocimiento como bien público:

Inclusión es una categoría política. Se piensa desde un enfoque de derecho y es desde este paradigma de interpretación de los actores sociales que se concibe y se interpela a las/os adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos y responsabilidades y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía. (Bracchi, 2014, p.12)

Entendemos que promover prácticas de participación estudiantil es una herramienta política de inclusión ya que estas invitan a que las juventudes se apropien del espacio escolar creando sentido de pertenencia con el mismo, construyendo y ejerciendo ciudadanía con otras/os -tanto pares como adultas/os docentes y Nodocentes-.

El Programa “Jóvenes y Memoria” (en adelante JyM) fue creado en el año 2001 por la Comisión Provincial por la Memoria (en adelante CPM). Y si se tiene en cuenta que la CPM se creó hace veintidós años, es sencillo reconocer la importancia del Programa, en el sentido de que no se demoraron en el desarrollo de una propuesta que tenga su foco en las escuelas, y en todo el potencial que se encuentra en los espacios educativos para construir memoria colectiva. Otro punto que no hay que perder de vista es la vigencia que tiene este programa y cómo crece año a año. JyM se convirtió en una interesante propuesta y oportunidad para que en las escuelas secundarias, organizaciones sociales, barriales, políticas y culturales investiguen,

3 Si bien la redacción es binaria, reproduciendo el sexismo del lenguaje, este escrito está atravesado por una perspectiva de género inclusiva y no binaria.

visibilicen, denuncien, propongan, comuniquen y difundan las injusticias presentes y pasadas que han agraviado a su comunidad, como así también las experiencias de organización y lucha que han enfrentado y enfrentan en el territorio donde viven. Es una invitación a la interrogación sin respuestas predefinidas, apostando a una mirada amplia y plural cuyo marco de significación sean los derechos humanos. Entre los ejes posibles de los temas de investigación, la CPM propone “Género y Derechos Humanos” y “Diversidades sexuales y de género”, dos grandes temáticas que interpelan a las juventudes.

Baquero (2004) afirma que

Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea. (pp. 170-171)

Entendemos que el Programa JyM representa un ejemplo de experiencia educativa genuina en tanto promueve la idea y contagia las prácticas de que la escuela no sea entendida como un medio para la transmisión de un legado, de un relato uniforme, sino propone que las escuelas se conviertan en espacios para que las/os jóvenes puedan ser parte de la Historia construyendo memorias, rescatando experiencias locales pasadas. Y también que las/os mismas/os jóvenes puedan pensarse y reconocerse como sujetos de un presente, y a partir de ahí visibilizar los avances en materia de derechos, y lo que aún resta por seguir conquistando. Por eso, nos preguntamos por el pasado, pensamos el presente, imaginamos y deseamos un determinado futuro.

Enmarcamos este escrito desde la perspectiva que piensa a las juventudes en plural, en tanto son construcciones históricas y sociales y que, por lo tanto, remiten a contextos diversos y cambiantes. El sociólogo Pierre Bourdieu lo ha planteado con claridad: “...sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mis-

mo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común” (1990, p.165). En sintonía con este planteo, para Claudia Bracchi “no es deseable pensar la escuela sin tener en cuenta las trayectorias que por ella realizan sujetos cuyos comportamientos se alejan significativamente de los patrones canonizados de adolescencias y juventudes” (2015, p.67). Asimismo, no implica sólo un cambio en términos enunciativos, ya que pensar a las/os jóvenes en plural

produce un fuerte impacto en la constitución subjetiva de las juventudes dado que interpelar es asignar un nombre y una posición. Nuestros modos de nombrar tienen efecto subjetivante y es precisamente por ello que se hace necesario revisar los modos de representar e interpelar a los jóvenes. (Bracchi y Seoane, 2010, p.69)

Desde el Programa JyM del Liceo nos distanciamos y cuestionamos el adultocentrismo que anula la posibilidad de apertura al diálogo con las/os jóvenes, cristalizándose en los discursos que se operan desde los medios hegemónicos de comunicación, que también están presentes en la mirada nostálgica de la escuela, y que definen a “la” juventud como desinteresada, abúlica, despojada de proyectos e intereses, cuando no violenta y “promiscua”. Estas maneras de entender a las/os jóvenes están muy alejadas de una visión positiva que deposite confianza en ellas/os, que las/os entienda como sujetos de derecho y con capacidad de pensar, hacer y transformar. En cambio, si trabajamos en sintonía con uno de los fines de la escuela secundaria:

Cuando hablamos de ciudadanía no es formar a los estudiantes hoy para cuando sean adultos, es formarlos en el presente. (...) No es tarea sencilla pero los adultos tenemos la responsabilidad de formar ciudadanos que participen, se interesen por los asuntos comunes, discutan,

argumenten, busquen consensos, piensen colectivamente.
(Bracchi, 2015, p.70)

Históricamente, las escuelas y su cultura dominada por el paradigma de la disciplina se han caracterizado por negar la voz de las/os estudiantes, la posibilidad de expresarse, de ejercer su poder como sujetos de derecho. Las/os jóvenes tienen el derecho de poder habitar la escuela, de construir otros relatos sobre *ser jóvenes*. El Programa JyM es un ejemplo de una política de construcción de memoria y participación estudiantil donde es fundamental la circulación de la voz, el escuchar a otros, la argumentación de las ideas, la libertad de plantear interrogantes e inquietudes. Tenemos que propiciar que los modos de aprender y enseñar que se despliegan en espacios como JyM se den en las aulas, dentro de todas las asignaturas, ya que genera otro impacto en las/os estudiantes, se apropian del conocimiento de otro modo, construyen sus ideas con mayor libertad. Por eso, se trata de evitar que las *experiencias* en la escuela vayan por un lado, y las clases tradicionales por otro.

La experiencia que compartiremos es resultado de un encuentro genuino entre estudiantes y coordinadoras/es docentes en el marco del Programa JyM que tiene lugar en el Liceo “Víctor Mercante” (UNLP), escuela en la que nos desempeñamos como docentes. El Programa se implementa de modo sostenido desde el año 2009 y participan voluntariamente docentes y estudiantes de 1° a 6° año. Si bien desde este espacio sostenemos intervenciones con perspectiva de género -sean indagaciones sobre el pasado reciente o reflexiones sobre el presente-, decidimos compartir la experiencia del año 2013 donde nos propusimos repensar el lugar de la mujer en la sociedad y los reclamos que se sostienen desde los espacios feministas. Para esto, docentes y jóvenes nos involucramos en un proceso de investigación para profundizar nuestros saberes en torno a esta temática. La producción final propició prácticas de intervención tanto dentro de nuestra escuela como a nivel regional, dejando en claro nuestra

postura con argumentos que apuestan a la equidad de género, y la defensa de una perspectiva que entiende a las/os jóvenes como sujetos de derecho.

Sobre las producciones “Femeneando igualdad” y “El juego de la Loca”

En el año 2013, y en el marco del Programa JyM, construimos un fanzine titulado “Femeneando Igualdad” que se introducía con el siguiente texto:

Jóvenes y Memoria Liceo “Víctor Mercante” es un grupo abierto fomentado por estudiantes y docentes. Nos reúne la motivación por aprender acerca de un tema que nosotros mismos elegimos incentivados por la curiosidad. De este modo vamos construyendo nuevas miradas sobre determinada problemática para compartirlas.

El proyecto busca indagar cuáles son y cómo se construyen los reclamos y reivindicaciones en torno a los derechos de las mujeres, desde las miradas de colectivos feministas, sindicatos, políticas de Estado, producciones artísticas.

Apostamos a reivindicar y visibilizar estos colectivos para acompañar la lucha de hacer conocer y cumplir los derechos vulnerados o negados de las mujeres. Pretendemos difundir y defender la posición y acción política que busca alcanzar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (Programa JyM, 2013).

Esta concepción se encuentra en sintonía con la propuesta del material “Reflexionamos en la escuela sobre la violencia de género: Punto y coma. Si se escondió, te embroma”, de María del Carmen Cosentino. En este documento se lee:

El ‘Feminismo’ no es un ‘machismo al revés’, sino que es la antítesis del Patriarcado. El Feminismo es un movimiento social y político diferente al proyecto patriarcal que busca un cambio de paradigma global, con alternativas de desarrollo humano y libertad tanto para las mujeres como para los varones. Como el patriarcado no es algo natural, sino producto de las relaciones sociales, de los varones y las mujeres, es algo que se puede modificar. Gracias a la lucha de muchas mujeres durante todo el siglo XX, hemos conseguido que hoy algunas cuestiones hayan cambiado, como el voto femenino, la patria potestad compartida o la ley de divorcio. (Cosentino, 2010, p.35).

Después de transcurridos diez años de estas palabras de Cosentino, afortunadamente podemos sumar otras conquistas en materia de derechos de las mujeres.

También creamos una sección lúdica, un juego llamado “*El juego de la Loca*” que consistía en una adaptación del clásico Juego de la Oca, pero a gran escala, donde los casilleros eran grandes cartones pintados de colores, mientras que las “fichas” eran personas. Al tirar un dado gigante se avanzaba o retrocedía conforme a las leyendas que dictaba cada casillero, que incluía noticias negativas como femicidios o situaciones de machismo en la vida cotidiana, o eventos positivos como el matrimonio igualitario u otras conquistas por la equidad de género.

Elegir el formato lúdico en escala “gigante” no fue casual. Quisimos poner el cuerpo en movimiento, jugar con él, encontrarnos con otras/os en un mismo casillero sin temor a los “roces” corporales; apostamos a las palabras, las voces y sus diferentes tonalidades, a partir de la herramienta de los susurradores: “El cuerpo es la base material de todas nuestras vivencias; así como no podemos pensar en las experiencias individuales por fuera del entramado social, no podemos pensar en el cuerpo sin hablar de sexualidad” (Cohero y

Sarlinga, 2020, p.2). Esto último nos interpela a pensar(nos) desde cierta integralidad y complejidad, desde donde dar un paso más allá de la dimensión biológica y médica. Como afirma Graciela Morgade (2006), tampoco se trata de descartar el estudio de la sexualidad desde el aporte biomédico, sino que -particularmente como docentes- es necesario reponer su sentido social. De allí que se reconozca la pertinencia disciplinar amplia (Cochoero y Sarlinga, 2020) para pensar el cuerpo y la salud, incorporando la mirada del campo de las Ciencias Sociales.

La estructura conceptual del proyecto incluyó, entre otros, los siguientes ejes: feminismo, machismo, patriarcado, heteronormatividad, políticas de Estado (ESI), división sexual del trabajo, femicidio, prostitución, transfobia. En cuanto a los recursos que utilizamos podemos enumerar la búsqueda y lectura crítica por la web, entrevistas a colectivos feministas, literatura (novelas e historietas), cuadernillos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, publicidades.

Tanto desde nuestra escuela como a nivel central de la UNLP, se han ofrecido espacios de formación enmarcados en una política institucional de apostar a la plena implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Sin embargo, a pesar de los más de diez años de vigencia de la normativa y la existencia de propuestas formativas sobre ESI, aún percibimos ciertas resistencias para garantizar este derecho de las/os estudiantes. Como sostiene Morgade:

Estos contenidos y enfoques no han tenido plena presencia en la formación inicial y muy poco en la formación continua de quienes hoy están en las aulas. Pero también desde las aulas maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de género y sexualidades. Con otros profesionales y servicios, sin duda, en un movimiento de opinión y de participación más amplio, obviamente, pero en un papel protagónico. (2008, p.10)

Entre los apartados del fanzine elaborado en el marco del programa, decidimos incluir uno que presenta la Ley de Educación Sexual Integral:

El silencio no es salud

En las escuelas suele reducirse la educación sexual a la función del aparato reproductor, encerrándose sólo en el factor biológico de la sexualidad.

Pero la educación sexual implica mucho más que una lámina ilustrada del cuerpo humano. A lo biológico se suma lo social, psicológico, afectivo y ético; aspectos con los que vamos construyendo nuestra sexualidad.

En el año 2006 se sancionó la **ley de Educación Sexual Integral** que propone que todos los estudiantes del sistema educativo (instituciones estatales y privadas) reciban educación sexual contemplando su complejidad.

La Educación Sexual Integral tiene que ver con los derechos de las personas; por ejemplo, a ser bien tratadxs, a no sufrir presiones para tener relaciones sexuales si es que no quieren, a que se trate de igual manera a varones y mujeres, a ser respetadxs no importa cuál sea la orientación sexual, a decir 'NO' a las relaciones de pareja violentas, entre otras cosas.

Tanto hombres como mujeres tenemos derecho a saber: el conocimiento es la principal herramienta para poder decidir sobre nuestra vida, y por eso todxs debemos tener acceso a él.

Y en tu escuela,
¿qué te enseñan
sobre sexualidad?



(1977) Educación sexual. 1

4

Como plantea Elizalde, Felitti y Queirolo la propuesta de entender a la sexualidad desde su *integralidad* permite instalar la necesidad de:

Desterrar el mito profundamente arraigado en el sentido común de que la sexualidad se reduce al sexo (y éste, a su vez, al coito), que enseñar sobre ella implica necesariamente hablar de genitalidad y reproducción, y que, por ende, es el saber médico el único autorizado para tratar ‘con propiedad’ esta temática. (2009, p.17)

4 La imagen que se incorpora en el fanzine es del dibujante y psicopedagogo Francesco Tonucci, conocido también como Frato.

Asimismo, el aporte de Morgade (2008) nos permite conceptualizar la experiencia a partir de los discursos hegemónicos alrededor de la educación sexual. En el fanzine incluimos la *perspectiva biologicista* que reduce la sexualidad a las cuestiones anatómicas y fisiológicas. Desde dicha perspectiva la reproducción se centra en la “prevención” del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, en general dirigida a las niñas y, en ocasiones a varones heterosexuales, y caracterizada por un escaso involucramiento docente que delega en “expertos” el abordaje de la educación sexual en la escuela. De este modo:

Los contenidos del discurso de ‘la prevención’ en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer. (Morgade, 2008, pp.8-9)

Compartir con las/os estudiantes la conquista de derechos en materia de educación y pensar aquellas prácticas escolares concretas que suelen estar alejadas de estas perspectivas ha interpelado nuestra práctica docente, sobre todo al analizar el avance alcanzado con la obligatoriedad de la educación secundaria y sus necesarias políticas de inclusión, la participación estudiantil y la Educación Sexual Integral. Siendo conscientes de que la sola legislación no garantiza un cambio genuino en las prácticas cotidianas, desde nuestra tarea de educadoras/es -inherentemente política- estamos obligadas/os “...a ejercer la responsabilidad ética de enseñar en la escuela lo necesario para llenar de razones y de sentido las prácticas. Esto es imprescindible para fortalecer la legitimidad que requiere toda ley para traducirse en acto” (Bargalló y Lavar, 2015, p.27).

En el caso de la experiencia que decidimos compartir y analizar, confluyen dos grandes derechos que tanto las/os estudiantes como

las/os docentes que formamos parte de JyM apostamos a conocer, profundizar, ejercer y defender juntas/os: el derecho a participar y ejercer ciudadanía en la escuela, y el derecho a recibir Educación Sexual Integral. Resulta necesario que la cultura escolar invite a sus estudiantes, docentes y Nodocentes a vivir experiencias donde no sólo se enuncien conceptos y normativas democráticas, sino que se constituyan en prácticas reales donde se puedan tomar decisiones en colectivo, debatir, argumentar.

Durante el año en que trabajamos la temática de feminismo y nos adentramos en estudiar los fundamentos de la ESI, como docentes vivimos una experiencia muy interesante en el sentido de tener que abrir un espacio para conversar con las/os chicas/os cuestiones referidas al placer, al cuerpo, sentirnos y entenderlas/os sujetos sexuados. La viñeta de Frato que incluimos en el fanzine para cuestionar a las prácticas escolares recurrentes -y presentamos anteriormente- refiere a una lectura común con el aporte que nos ofrece Graciela Morgade:

La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género (el “macho viril”, la “chica que ama”); las diversidades sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sabemos que hoy en día, el cuidado, aún en los momentos más íntimos, se vincula con la autonomía y la autoestima más que con la información o disponibilidad de métodos anticonceptivos. (2008, p.10)

A modo de cierre

Somos conscientes de que muchas definiciones e imágenes tradicionales sobre el género y la sexualidad siguen operando en distintos campos del quehacer pedagógico, que el reduccionismo propio del sentido común (que iguala educación sexual con genitalidad) es recurrente, y que los temores y prejuicios que activa su puesta en práctica, continúan en vigencia. (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, p.19)

Esto puede ilustrarse con el hecho de que la existencia de las leyes no resuelve por sí sola la plena aplicación de sus principios ni garantiza *automáticamente* que niñas/os y jóvenes puedan ejercer plenamente sus derechos. Pero no puede negarse que para que estas leyes y sus programas se conviertan en prácticas concretas en las instituciones educativas de todos los niveles, debemos conocerlas, apropiarnos y defenderlas, para que de esta manera, niñas/os y jóvenes conozcan y puedan ejercer y defender sus derechos dentro de las escuelas y fuera de ellas.

En el año 2015, el Ministerio de Educación de la Nación presentó el informe “Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela” con el objetivo de registrar las experiencias en torno a las Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”, buscando analizar cuánto se había avanzado en la implementación de la Ley N° 26.150 y cuáles eran las acciones que había que revisar o bien que aún no se lograban instalar en las escuelas. Recupéramos estas preguntas y respuestas provisionarias:

¿Podríamos imaginar cómo se construye esa realidad?
¿Podrá darse de un día para otro? ¿Alcanzará con imprimir los lineamientos curriculares de ESI en la planificación? Seguramente no será suficiente, aunque sí resulta

imprescindible. Seguramente esa realidad se construirá desde las diferencias, y será la que cada escuela decida y pueda ir construyendo, mientras va dejando huellas de su paso por los espacios y los tiempos escolares. (Bargalló y Lavar, 2015, p.24)

La perspectiva de género y la sexualidad son parte de la vida escolar, y es seguro que, a pesar de los debates, ya no podrá volver a ser silenciada. Resulta necesario que las normativas y sus programas no queden arrumbados en bibliotecas o algunas clases y que conquisten aulas, pasillos, patios y cocinas.

Bibliografía

- Baquero, Ricardo (2004). “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”. En: Friguerio, G y Diker, G (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bourdieu, Pierre (1990). “La Juventud no es más que una palabra”. En: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bracchi, Claudia (2014). “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad”. En: Revista *Novedades Educativas* N° 283. Buenos Aires: Noveduc.
- Bracchi, Claudia. (2015). “Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria.” En: *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bracchi, Claudia y Seoane, Viviana (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4).

- Cochero, Gregoria y Sarlinga, Mariela (2020). “Introducción al primer eje: Cuerpo sexuadxs/docentes sexuadxs”. Curso virtual “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela”. Prosecretaría de Asuntos Académicos. UNLP.
- Cosentino, María del Carmen (2010). “Reflexionamos en la escuela sobre la violencia de género: Punto y coma. Si se escondió, te embroma.” En: *Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. UNLP. La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.418/pm.418.pdf>
- Elizalde, Silvia, Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Morgade, Graciela (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: una antigua deuda de la escuela” En: *Revista Novedades educativas* N° 184. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, Graciela (2008). *Niños y Niñas en la escuela: cuerpos sexuales, derechos humanos y relaciones de género*. Ficha de cátedra.

Normativas y documentos oficiales

- Bargalló, María Lía y Lavar, Mariana (coord.) (2015). *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150
- Ley de Educación Nacional N° 26.206

“Y POR CASA, ¿CÓMO ANDAMOS?” ESPACIO DE INTERCAMBIO Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

*María Laura Castignani¹, Paula Chilo², Lisandro Inclán³, Victoria
Moreno⁴, Alejandra Olhaberry⁵*

COLEGIO NACIONAL “RAFAEL HERNÁNDEZ”

Introducción

Desde la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006, ha corrido mucha agua bajo el puente y quedan aún muchos caminos por desandar.

1 Doctora en Psicología, Licenciada, Profesora en Psicología y Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional (UNLP). Docente ordinaria de la Facultad de Psicología de la UNLP. Fue becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC). Desde el año 2009 participa de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Categoría III. Actualmente también se desempeña como coordinadora del turno mañana del Departamento de Orientación Educativa (DOE) del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP).

2 Licenciada y Profesora en Psicología. Facultad de Psicología (UNLP). Integrante del Equipo del Departamento de Orientación Educativa, Colegio Nacional “Rafael Hernández”. Profesora de la Asignatura Psicología, Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

3 Licenciado en Psicología. Integrante del departamento de Orientación Educativa turno mañana del Colegio Nacional “Rafael Hernández” La Plata.

4 Licenciada en Psicología UNLP. Integrante del Departamento de Orientación Educativa del turno mañana del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, UNLP.

5 Licenciada en Trabajo Social (Universidad Nacional de Lanús). Profesional de Equipo de Orientación en Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata. Profesional de Supervisión de personas en conflicto con la Ley Penal en Patronato de Liberados del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires.

Para sostener el objetivo de la plena y efectiva implementación de la ley creemos que sigue siendo prioridad interrogarnos sobre cómo aportar a la potencia de la transversalidad que la misma propone. En este sentido, las articulaciones disciplinares en los equipos de trabajo, los contenidos curriculares efectivamente diversos, la incorporación de otros actores de la comunidad educativa (en sentido amplio) son claves para pensar la sexualidad de manera integral en coordinación con las asignaturas y comisiones de trabajo institucionales específicas.

Creemos que la lectura y acción de quienes nos ocupamos de poner la ESI en movimiento están orientadas a seguir transformando la cultura en su totalidad, pero es la cultura institucional, en esta ocasión, la que nos convocó a la escritura.

El término institución es un concepto abstracto, un cuerpo normativo jurídico-cultural compuesto de ideas, valores, creencias, leyes, etc. que determinan una forma de intercambio social. Ejemplos de instituciones son la sexualidad, el trabajo, la vejez, la justicia, la religión. Ordenan, legitimar y normalizar el comportamiento (...) a través de la asignación -explícita o implícita- de funciones y roles. (Fernández & Curbelo, 2018, p.51)

La cultura institucional también está constituida por aquellas creencias tácitas que operan y se manifiestan en cada una de las situaciones y prácticas concretas de todos los sectores y trabajadores de la institución de la que se forma parte.

La Ley Nacional 27.499 (Ley Micaela. Capacitación en género y violencia contra las mujeres, 2006) establece la obligatoriedad de la formación y capacitación permanente en la temática de género y violencia contra las mujeres para quienes ocupan funciones en los tres poderes del Estado. Junto a otras, forma parte del marco legal que regula nuestra práctica y que recuperamos aquí, en su espíritu. Se apunta a la adquisición de herramientas, deconstrucción de prejuicios

cios y saberes cristalizados en cada unx de nosotrxs como trabajadores y personas en contacto permanente con niñxs y adolescentes.

“También lxs adultxs somos sujetos de la ESI” es una afirmación que busca conmovir uno de los prejuicios instalados en las instituciones: que la ESI es sólo para lxs chicxs.

Los encuentros de capacitación, debate y reflexión a los que asistimos, y que seguirán formando parte de nuestra labor cotidiana, erosionan lentamente las prácticas -mayormente involuntarias- que van a contramano de afianzar la educación en la equidad. Más allá de la imposibilidad estructural de erradicar todas las inequidades, que las identifiquemos y hagamos ese trabajo con nosotrxs mismxs va construyendo y habilitando otro tipo de cultura institucional que es aquella a la que aspiramos.

En este texto nos referiremos a uno de los proyectos del equipo del Departamento de Orientación Educativa (DOE). El mismo consistió en un “Espacio de Intercambio y Acompañamiento Docente” (EIAD) para docentes del ciclo superior (4°, 5° y 6°) que se llevó adelante vía Zoom, durante tres jornadas consecutivas, previo al receso invernal de este ciclo lectivo.

¿De qué lugar partimos?

Desde el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio de marzo del año 2020 nos vimos atravesadxs alumnxs, familias y trabajadores por el contexto de la pandemia. Se requirió del compromiso de sostener la actividad de manera virtual y, además de lo inmediato de la experiencia, comenzaron a aparecer producciones escritas desde el campo educativo. Allí se daba cuenta de una serie de efectos de lo vivido en el contexto, tanto sobre la tarea laboral como el resto de los aspectos de nuestras subjetividades.

Surge la pregunta sobre qué afectaciones subjetivas estaban atravesando al cuerpo docente, tanto en lo íntimo de la docencia como

en lo personal. Partimos de la idea de que los sucesivos cambios respecto a lo presencial-virtual, junto a la reformulación constante de las pautas institucionales académicas, merecían un espacio que dé lugar a la experiencia de aquellos que estaban sosteniendo y transitando lo educativo desde sus casas.

Nuestro trabajo en el Departamento de Orientación Educativa también requirió de coordinar encuentros periódicos llevados a cabo a través de videollamadas. Uno de los resultados de compartir nuestras experiencias de trabajo fue pensar e instalar algunas pautas, que antes no existían, para el cuidado de nuestras subjetividades en la tarea con modalidad virtual. Siguiendo esta línea de no “descuidar los cuidados” y no sólo “pasar agenda” de trabajo diseñamos la experiencia que queremos compartir aquí.

Espacio de intercambio y acompañamiento docente

Este espacio fue pensado para acompañar al equipo docente en su tarea durante la pandemia, entendiendo las dificultades subjetivas que supuso atravesar esta etapa. Intentamos dar lugar a las afectaciones de todxs, proponiendo un trabajo conjunto.

Para una mejor organización se convocó a lxs docentes en tres jornadas consecutivas vía Zoom (no era posible en ese momento realizar el encuentro de otro modo). La actividad propiamente dicha se dividió en dos momentos y un cierre:

- Primer momento: se compartió en la pantalla un Power Point con datos, información y análisis porcentuales de las muestras, para cuya elaboración se consultaron: la Encuesta “Experiencias de enseñanza en clave Pandemia 2020” realizada a docentes del Colegio Nacional de La Plata; el trabajo realizado en la Universidad de Rosario: “Balance y perspectiva sobre el trabajo docente en contexto de pandemia” por su claridad

y su muestra ampliada y numerosa, y el Documento de UNICEF: “Estudios sobre los efectos en la Salud Mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19”.

- Segundo momento: espacio de diálogo abierto. Síntesis de lo dialogado y presentación de una propuesta de trabajo, recepción de preguntas y sondeo de factibilidad de la misma.

La estructura de la presentación, con el soporte del Power Point, incluyó una historización y segmentación del tiempo transcurrido desde marzo de 2020 hasta el momento en tres partes. Las nombramos como “Pasaje a la virtualidad”, “Nueva (semi) Presencialidad” y finalmente, “Nueva virtualidad”, aludiendo al retorno a la tarea completamente virtual estipulada en ese entonces. Creíamos importante nombrar de algún modo, al menos provisorio, esos momentos bisagra que obligaron a cambios importantes que afectaron la tarea docente a la par que todas nuestras vidas se veían afectadas.

Sin ir más lejos, cuando pensamos la propuesta de trabajo con la que concluiríamos el espacio, el escenario era de retorno post vacaciones con modalidad virtual total y a él nos referíamos como “Nueva Virtualidad”. Finalmente, el día anterior al primer encuentro se habilitó nuevamente el sistema de la semipresencialidad con burbujas por división. Nos encontramos, una vez más, con la dinámica siempre sujeta a cambios que la pandemia nos presenta.

Se incluyeron los resultados que se consideraron más descriptivos de la tarea y de las afectaciones subjetivas de lxs trabajadores, que tomamos de las encuestas que realizó el colegio a nuestro plantel docente, publicadas oportunamente. Las citas incluidas (afirmaciones textuales) extraídas del trabajo “Balance y perspectiva sobre el trabajo docente en contexto de pandemia” de la Universidad Nacional de Rosario nos ayudaron a visibilizar aspectos disparadores del diálogo, ya sea desde la identificación o desde el desacuerdo.

En los días de los encuentros se mencionaron aspectos afectivos, sociales, económicos (como el equipamiento y la conectividad nece-

saria para el trabajo) convivenciales y de los espacios de intimidad. Se resaltó la necesidad de reinventarse en el ámbito virtual y recordaron haber sentido, al inicio de esa modalidad, la carencia de herramientas tecnológicas para poder responder a las necesidades del grupo de estudiantes (sensación de que nada de lo preparado servía). Se habló también sobre la dificultad en relación a cómo vincularse con los grupos, donde la mayoría se conectaba con la cámara apagada y con participación mínima a través de los micrófonos.

Respecto al impacto subjetivo de la virtualidad, sintieron la presión de la readaptación permanentemente. Si bien notan diferencias positivas respecto al año pasado (capacitaciones, encuentros, etc. propuestos por el Colegio), consideraron estar transitando un año difícil. Desde lo institucional se tomaron decisiones que organizaron el trabajo virtual y eso permitió trabajar con más libertad. De todos modos, perciben mucho cansancio propio y de estudiantes. Se llega a la idea de que la virtualidad requiere otro gasto de energía, distinto a la presencia, donde además lo educativo compite con lo doméstico y en ocasiones lo invade. La cámara ya no sólo expone a la mirada de lxs otrx, sino también a la mirada sobre sí mismxs.

Lxs docentes tienen su propia realidad, y a menudo es difícil sostener cierta didáctica que permita transmitir los contenidos. Se mencionó también los trabajos de acordar criterios al interior del equipo docente (lo que suponía el trabajo de la jerarquización de contenidos prioritarios).

Otra de las diferencias que mencionaron entre un año y otro del trabajo en la virtualidad es sobre la calificación de lxs alumnxs. Concordaron en que actúa como un incentivo y una motivación, porque muchas veces ser evaluados les permite saber dónde están parados y qué aspectos reforzar o modificar (según lo dicho por lxs mismxs alumnxs).

Surgió la pregunta “¿cómo se pondera una trayectoria cuando hay problemas de conexión provocadas por situaciones de angustia o donde interfiere la subjetividad al aparecer en cámara y/o encender

el micrófono?”. En estos casos la nota funciona como una carga. No les quedó muy clara la necesidad de que lxs alumnxs deban justificar el motivo de la no conexión (existe un porcentaje establecido de asistencia virtual como criterio de evaluación) ya que la exigencia de la conexión con la cámara encendida generó, en ocasiones, malestar y frustración. A algunxs docentes esa tensión les presenta un conflicto que verdaderamente lxs interpela. Se comentó que la distancia que impone a veces lo virtual agobia. Se intenta reproducir la lógica de un aula, de una clase, pero resulta ficticia. No están en la escuela, están en la casa, lidiando como pueden con el encierro.

Para otrxs docentes los nuevos lineamientos respecto a la calificación, en cambio, les permitieron distinguir entre diferentes tipos de trayectorias y utilizar el recurso de hacer uso del casillero de “observaciones” en las planillas de evaluación como un espacio para incluir matices en la norma.

Se comentaron qué estrategias habían inventado y varios han planteado durante la clase tomarse una pausa de lo académico. Valoran conocer a lxs alumnxs y establecer una relación más empática, donde se contempla que todxs estamos atravesadxs por la pandemia y eso nos afecta de diferentes maneras. Consideraron fundamental, ahora aún más, que cuando quien está al frente de la clase habla con el grupo sobre lo que siente hace lazo. Creen que hay momentos pertinentes para que lxs alumnxs sepan qué les pasa a sus docentes (mal día, dolor de cabeza, etc.). Es importante trabajar para que el tiempo virtual no esté sólo enfocado en optimizar la transmisión de contenidos. Resulta imprescindible buscar acuerdos e intentar motivar a partir de reconocer la frustración que genera la desconexión con sus propias trayectorias escolares.

Recapitulando

La situación de cambios y la incertidumbre generalizada (e inevitable) dio lugar a mencionar el obstáculo real o sentido de no llegar a conocer lo suficiente a los grupos para atender las necesidades particulares, sobre todo cuando el vínculo está determinado con el *delay* de lo virtual. Se charló sobre el desarrollo y los ajustes de las propuestas pedagógicas, los contenidos y las modalidades de evaluación, la incomodidad que producía tener que informar que no se había completado la materia en el cierre de notas, el temor a desmotivar a lxs estudiantes en este contexto.

Algunxs docentes compartieron el tiempo que se tomaron para charlar sobre cómo estaban todxs, compartiendo su hartazgo del Zoom también. Por momentos se puso en tensión el concepto de intimidad y se mencionó la incomodidad que surge por el temor a invadir.

Incorporamos en el cierre del encuentro la propuesta de que el DOE trabajase junto a docentes en las clases de Zoom luego del receso de invierno, más allá de estar disponibles para situaciones puntuales.

Pensamos en restituir la afectividad en las clases virtuales para también evitar que la vorágine de los tiempos nos ponga en urgencia. Tomamos el documento elaborado por UNICEF (2021) “Estudios de Salud Mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19” que recomienda “promover el sostenimiento de la dimensión socio-afectiva de los procesos de enseñanza en actividades sincrónicas virtuales cuando no sea posible la escuela presencial”. De esta manera, trabajaríamos en algunos momentos de clases para no sumar horas de conexión extralaborales; produciríamos un diálogo para dar lugar a conocernos; y acompañaríamos el surgimiento de nuevas situaciones, tengan o no que ver con la virtualidad.

Los tres grupos de docentes consideraron viable la propuesta y estuvieron interesados en hacer intercambios por cursos para abordar el trabajo con los grupos e intentar ubicar sus necesidades particulares.

¿Hacia dónde vamos? Reflexiones a modo de cierre

La misma pregunta nos esboza una respuesta, porque hemos construido un rumbo que subyace a la coyuntura. Contrariamente a lo que podría pensarse, hay muchísimas personas interesadas en dar lugar a lo incierto como modalidad de trabajo y construir un modo inédito de responder a la complejidad. La incertidumbre e incomodidad estaba y estará siempre presente en torno a la ESI, mucho antes de la pandemia. Creemos que el DOE puede acompañar a docentes, preceptorxs, directivxs, alumnxs y otras instancias institucionales (unx a unx y como grupo) para alojar esas afectaciones. En este caso lxs docentes de distintas asignaturas se encontraron hablando entre sí, hablando con nosotrxs, haciendo referencia a sus estudiantes y lo consideramos un precedente muy valioso.

Tenemos la convicción de que la escucha y la disponibilidad a sostener la presencia con quienes confían en nosotrxs como interlocutores muchas veces genera más entusiasmo que incertidumbre o incomodidad. Puede habilitar circuitos ampliados de comunicación que no necesariamente coinciden con las instancias burocráticas. La pausa ayuda a discutir, cuestionar, pensar o repensar lo que ya se hizo y parece ser el camino más sólido al momento de diseñar, reorientar o cambiar estrategias de acción.

Para concluir, volvemos a la cultura institucional, aquella a la que aludimos en el título como “casa”. Les proponemos evocar una gran diferencia que seguramente todxs han experimentado: no es lo mismo cuando en nuestro trabajo una situación nos encuentra dispuestxs a recibir lo que surja, lo charlamos y lo pensamos -aún en sus inmensas complejidades- que sentirse mortificadxs por el efecto aplastante de la repetición de la respuesta automática (nuestra o de otrxs). Entendemos que a veces es posible y a veces no, pero no hay nadie que esté de un lado o del otro siempre.

Bibliografía

- Fernández R., Juan E. y Curbelo, E. (2018). Sobre el concepto de institución. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-122/145>
- Ley Nacional 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006.
- Ley Nacional 27.499. Ley Micaela. Capacitación en género y violencia contra las mujeres, 2019.
- UNICEF (2021). Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires, Argentina.

Escribir la ESI. Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes se propone como un modo de hacer en gestión orientado por la apuesta a las prácticas docentes y su invención. La primera parte de este libro reúne escrituras de lxs coordinadorxs de los talleres de ESI que se realizaron entre los años 2016 y 2021 organizados por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos. La segunda parte consta de relatos de experiencias pedagógicas de docentes de las escuelas de la UNLP. En esta publicación exploramos la escritura como una forma de pensar que nos permite volver sobre nuestras experiencias y hacer que surjan nuevos sentidos, afectos, relatos, preguntas. La invitación a *Escribir la ESI* no consistió en armar un repositorio de “lo que debe ser”, sino una apuesta a revisitarse la experiencia de cada quién con la ESI. Esa es la invitación que realizamos también a lxs lectorxs. Leer estas experiencias para volver sobre las propias y ampliar los recorridos posibles, trazar nuevos senderos en las propuestas y experiencias pedagógicas.