

Educación por la desobediencia sexo-genérica

Compilado por:
Pablo Ariel Scharagrodsky



(serie **encuentros**)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alejandro Villar

Vicerrector

Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora

Nancy Calvo

Vicedirector

Néstor Daniel González

Coordinador de Gestión Académica

Cecilia Elizondo

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta

Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial

Bruno De Angelis

María Eugenia Fazio

Karina Roberta Vasquez

Editora

Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico

Julia Gouffier

Asistencia Técnica

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

Educación por la desobediencia sexo-genérica

Compilado por:
Pablo Ariel Scharagrodsky

Educación por la desobediencia sexo-genérica / Martín Gómez ... [et al.] ;
compilación de Pablo Ariel Scharagrodsky. - 1a ed. - Bernal : Universidad
Nacional de Quilmes, 2021 .

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-758-8

1. Pedagogía. 2. Ciencias de la Educación. 3. Estudios de Género. I. Gómez,
Martín. II. Scharagrodsky, Pablo Ariel, comp.

CDD 371.714

Departamento de Ciencias Sociales





Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Serie Encuentros

sociales.unq.edu.ar/publicaciones

sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y
externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

-  Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:
-  **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).
-  **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.
-  **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

PALABRAS PRELIMINARES

Pablo Ariel Scharagrodsky.....7

A MODO DE PRÓLOGO

Dora Barrancos.....11

CAPÍTULO 1

Un proyecto de extensión: imaginando nuevos universos de sentidos posibles

Martín Gómez, Martín Iglesias, Magalí Pérez Riedel, Pablo Scharagrodsky y Laura Villaverde Mosteiro.....13

CAPÍTULO 2

Llenar la pedagogía de gemidos. Posibles preguntas para encarnar una práctica educativa *queer*

val flores.....31

CAPÍTULO 3

Políticas de cuidado y Educación Sexual Integral: la visibilización de los contenidos de las identidades y las sexualidades diversas en la literatura latinoamericana canónica

Adrián Melo.....51

CAPÍTULO 4

El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual

Jesica Baez.....71

CAPÍTULO 5

Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una
lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía *queer*

*Carolina Ojeda Rincón, Pablo Ariel Scharagrodsky
y Santiago Zemaitis*.....85

CAPÍTULO 6

Deseo: la ruina de las identidades. Hacia una erótica *queer*

Ariel Martínez.....119

CAPÍTULO 7

Devenires, resistencias y fugas en la política de ESI

Luciana Lavigne.....147

CAPÍTULO 8

Educación sexual... ¿integral? Algunos interrogantes en torno al
texto de la ley de ESI

SaSa Testa.....167

AUTORAS Y AUTORES.....179

| PALABRAS PRELIMINARES |

Este libro reúne una serie de presentaciones, exposiciones y conferencias realizadas por diferentes docentes e investigadorxs en el marco de diversos encuentros organizados por lxs integrantes del proyecto de extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica, auspiciado”, financiado y apoyado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Las diferentes producciones cubren un amplio abanico de temas, tópicos y problemas vinculados con la pedagogía, la educación y los procesos de escolarización modernos. Éstas abordan analíticamente la gramática sexual –sus reglas, principios, normas y lógicas pedagógicas– a partir de múltiples miradas, atravesadas centralmente por conceptos y categorías provenientes del campo de los estudios de género, los estudios *queer*, las disidencias sexuales, los aportes decoloniales y los diferentes feminismos.

Los trabajos interpelan desde diferentes perspectivas teóricas y discursivas los modos y las formas en que los procesos educativos producen, transmiten, distribuyen y ponen en circulación ciertos sentidos sobre la diferencia sexual, las corporalidades, los géneros, las sexualidades, los deseos, los placeres, las eróticas o las emociones. Asimismo, subrayan el poder de resistencia, negociación, traducción, re-apropiación, subversión, fuga y resignificación de dichos tópicos por parte de los distintos actores sociales (estudiantes, docentes, autoridades, familia, pedagogos de estado, expertos y especialistas, prensa, mercado, sindicatos, reparticiones estatales, movimientos sociales, etc.) imbricados en los campos pedagógico, educativo y escolar.

Con variadas tonalidades semánticas, descriptivas e interpretativas, los capítulos que componen el libro parten de un principio básico y central: toda relación educativa y pedagógica condensa inevitablemente en forma inestable, abierta, incierta, perspectiva, contingente, reversible, contradictoria y, en muchos casos, ambivalente y paradójica, ciertos sentidos sobre la diferencia sexual, excluyendo, silenciando, cuestionando u omitiendo otras alternativas posibles de sentir, actuar, pensar, evocar, imaginar, (re)presentar o experimentar los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas modernas.

El juego interpretativo de los trabajos aquí reunidos transita varios caminos. Por un lado, se aleja de las históricas, dominantes y hegemónicas propuestas político-educativas ancladas en el binarismo epistemológico, oposicional, jerárquico, clasificador y excluyente de las instituciones educativas modernas argentinas. De alguna manera, las distintas producciones cuestionan la idea de que los cuerpos, las emociones, las sensaciones o los placeres son algo meramente orgánico, fijo, universal y ahistórico. Desnaturalizan la noción de sexualidad como algo estable, pre-discursivo y ya dado. Objetan el determinismo biológico, aceptando la idea de que ni siquiera la biología puede susstraerse al juego de la significación. Refutan la existencia de normalidades y normatividades sexuales científico-modernas “verdaderas”. E impugnan los procesos de subordinación, coerción y violencia ejercidos hacia las disidencias sexuales y otros grupos subalternizados por parte de los discursos, las prácticas y las miradas patriarcales.

Al mismo tiempo y, por otro lado, nos ofrecen la posibilidad de proyectar y materializar nuevos caminos, rumbos, itinerarios, trayectos y escenarios pedagógicos y educativos. El desafío sugerido es imaginar –y materializar– horizontes, caminos, superficies, texturas,

formatos, lugares y espacios donde las diferencias –sexuales, de clase, étnicas, etarias, de color, etc.– no se traduzcan en desigualdades, inequidades, negatividades, exclusiones compulsivas o puras abyecciones. La apuesta político-pedagógica es animarnos a fabricar nuevos paisajes, territorios y prácticas en donde no se clausuren los procesos pedagógicos de significación política sobre la diferencia sexual y corporal. Vale decir, la invitación es incitar y, al mismo tiempo, “excitar”, a pensar, actuar y sentir –escuchar, mirar, percibir, oler, saborear, etc.– los cuerpos, las sexualidades, los géneros, las emociones, los deseos y los placeres de modos disruptivamente diferentes, donde la pedagogía y los propios procesos educativos habiliten y potencien relaciones, lógicas y procesos de género, sexuales, estéticos, eróticos y emocionales más justos, solidarios, empáticos, hospitalarios, singulares, colectivos, participativos y democráticos.

Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky

| A MODO DE PRÓLOGO |

La heteronorma es el granito de la escultura patriarcal y el sistema educativo uno de los más eficaces buriladores de su meta-estabilidad, para usar un concepto sartriano. Pero, ¿podría haberse arraigado sin autorización de las competencias científicas? ¿Podrían las instituciones educativas haberse apegado sin chistar ni pestañear a la estulticia del binarismo, de no mediar el imperativo de la *ciencia al uso*? ¿De dónde obtiene la escuela su manual de naturalizaciones si no fuera por los vertederos axiológicos de la biología, las normatizaciones médicas y las prescripciones psicológicas? Aunque hay sacudones y algunos son de estrépito, en las concepciones científicas persiste la rémora del viejo canon. Apenas hay filtraciones de esa renovación en grupos pedagógicos más audaces, y conocemos bien que el costo de las innovaciones suele ser caro. Abundan las hostilidades y las persecuciones –cuando menos abundan las exhibiciones de malestar contra docentes rupturistas–, aun cuando nuestro país ha transitado de modo singular en América Latina un cauce de derechos tales como la educación sexual integral, el matrimonio igualitario y la identidad de género. Pero con certeza, el canon conservador es resistente, ancla en la necesidad paranoica de no discontinuar la gesta *heterosexomoral*.

Este libro reúne una saga de investigaciones francamente *desconfortables* para la ortodoxia adscripta al manual de naturalizaciones que se desarrollan en las aulas; en una enorme cantidad de aulas, también en las universitarias. Se origina en un proyecto de extensión anclado en la UNQ cuyas preguntas son un programa desestabilizador, porque apuntan a la etiología de las concepciones sobre sexualidades y géne-

ros arraigados axiomáticamente en la vida educativa, especialmente en los ciclos básicos y medio de la enseñanza. Los textos proponen una revisión profunda de la razón pedagógica habida cuenta la irreducible insensatez de querer “dar normas a la vida” –me apropio de la diatriba planteada por Georges Canghille en su notable disquisición sobre “Lo normal y lo patológico” (1943), cuando todavía ni asomaban las teorizaciones *queer*-. La *legalización* de la vida, y muy especialmente la repetida conducta de adjudicar leyes a los cuerpos, muestra la afición por la *regulación dominadora*. Y resulta consternador el servicio que han prestado, y continúan haciéndolo, los aparatos educativos.

Asistimos a un cambio de época y este libro es una apuesta multiplicada. Deseamos que haya una lectura *sin tomal* de cada una de las contribuciones, especialmente en ambientes dedicados a la enseñanza, que las y los docentes abrevan sin anteojeras en las consideraciones aquí vertidas con el propósito de adherir a principios de autonomía de la condición humana. Pero sería de enorme significado que también su lectura alcanzara a quienes se ocupan de la creación de conocimiento en múltiples disciplinas. Necesitamos cambios en la ciencia estandarizada, porque es enorme su responsabilidad para erigir nuevos paradigmas, liberadores de las opresiones, animadores de la autonomía, justificadores solo de justicia y equidad.

Dra. Dora Barrancos¹

¹Dora Barrancos es socióloga y doctora en Historia por la UNICAMP- Brasil. Profesora Consulta de la Facultad de Ciencia Sociales de la UBA. Investigadora principal del Conicet.

| CAPÍTULO 1 |

Un proyecto de extensión: imaginando nuevos universos de sentidos posibles

Martín Gómez

Martín Iglesias

Magalí Pérez Riedel

Pablo Scharagrodsky

Laura Villaverde²

Introducción

“Prácticas de educación y comunicación por la desobediencia sexo-genérica” es un proyecto de extensión dirigido en la UNQ por el profesor e investigador Pablo Ariel Scharagrodsky cuyo objetivo es abordar temáticas relacionadas con las disidencias sexo-genéricas en el nivel terciario. Sus integrantes buscan promover prácticas comunicativas y educativas críticas, reflexivas e inclusivas para contribuir a la defensa, protección y promoción de los derechos de las personas LGBTQ, sigla que usaremos de modo no exhaustivo ni excluyente

²Agradecemos a la UNQ (y, particularmente, a la Secretaría de Extensión) por financiar este proyecto y acompañarnos en la construcción de un mundo más inclusivo, justo e igualitario. Agradecemos a Natalia Verenna por su valioso testimonio y por abrirnos la puerta del instituto que dirige. Agradecemos también a cada una de las personas que asistieron a los talleres, por su tiempo, compromiso y enseñanzas. Por último, agradecemos a cada integrante del proyecto. Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible.

para hablar de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans y *queer*³. Apuntamos a fortalecer la articulación entre la UNQ, los institutos de formación docente del partido de Quilmes y las organizaciones socio-comunitarias por los derechos de las personas LGBTQ a través de la realización de talleres, encuentros y jornadas abiertas a la comunidad.

El proyecto se enmarca dentro de los lineamientos curriculares del programa nacional de Educación Sexual Integral (ESI), de 2006, pero, como todo proyecto *queer*, va más allá de la norma: la propuesta superadora consiste en invitar (e incitar) a cuestionar aquello que se da por natural, estable y fijo. Con las premisas de que nuestros modos de sentir, pensar, desear, mirar, expresarnos y socializar son arbitrarios –y muchas veces, injustos– y están sujetos a modificaciones, y de que los procesos de comunicación/educación son motores de cambio, desarrollamos una propuesta pedagógico-didáctica para el lanzamiento y sostenimiento de talleres desobedientes orientados a la formación de futuros formadores y profesionales del ámbito educativo.

Contexto

El proyecto se gesta hacia fines de 2015 en una coyuntura nacional que, luego de una larga e histórica lucha, comienza a reconocer y proteger los derechos de las personas LGBTQ. Pese a ello, observamos que estos procesos legales, políticos y jurídicos no eran suficientes para generar un cambio social, en tanto se siguieron sucediendo ac-

³Esta sigla incluye a personas cuya orientación sexoafectiva, su género y expresión de género escapan de la matriz binaria cisheterosexual. Entre otros, andróginos, asexuales, pansexuales, curiosos, agéneros, bigéneros, personas con género fluido, personas no conformes con el género que se les asignó al nacer, personas que “dudan” de su orientación sexual, etc.

tos discriminatorios y ataques en contra de la población LGBTQ. Estas prácticas de desigualación son preocupantes, ya que arruinan muchas vidas o acaban con ellas, como sucede a diario con el *bullying* contra homosexuales en las escuelas, o como ocurrió con tres asesinatos transfóbicos en los primeros quince días de octubre de 2015. Otros datos más alarmantes aún llevan a observar que en 2014 hubo en el país 594 crímenes motivados por la supuesta o real orientación sexual e identidad y expresión de género de las víctimas (CIDH, 2015). Una encuesta realizada por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi, 2014) muestra que la violencia y estigmatización contra las personas LGBTQ aumenta según la posición socioeconómica y la condición seropositiva real o percibida de personas homosexuales y transgénero.

En particular, las personas trans, a pesar de la sanción de la ley de Identidad de Género todavía enfrentan dificultades a la hora de acceder a derechos fundamentales como educación, trabajo digno, vivienda y salud. Uno de los varios informes identifica que las mujeres transgénero tienen más dificultades para tener un trabajo formal, en comparación con los hombres trans (88% vs. 45,5%). Las mujeres trans en su mayoría trabajan en el sector público y el resto tiene trabajos informales, incluido el trabajo sexual. Su expectativa de vida no supera los 35 años. En cambio, los hombres trans consiguieron empleos en el sector privado en su gran mayoría (VV.AA., 2017).

Con todo, las políticas de inclusión y de reconocimiento de los derechos de la población trans sí ayudaron a mejorar estas cifras. Si comparamos la situación de las personas trans en 2005 y diez años después, encontramos que más mujeres trans terminaron los estudios secundarios (20,8% en 2005, 24,3% en 2016) y obtuvieron un título uni-

versitario (4,6% vs. 5,9%). Las causas de abandono escolar son diversas y guardan relación con la edad en que las personas trans transicionan socialmente o se asumen públicamente como trans. La pérdida del hogar, el abandono familiar y escolar, los despidos y la dificultad para conseguir trabajo son consecuencia de la discriminación que ellas sufren en los espacios familiares, laborales y educativos, entre otros (VV.AA., 2017).

Por todo esto, a lo largo del proyecto trabajamos para sensibilizar a la comunidad en temas de diversidad sexo-genérica y formar a profesionales docentes comprometidos, para que puedan avanzar sobre la construcción de prácticas educativas áulicas que incluyan y reconozcan los derechos de la población LGBTQ en general y de la comunidad trans en particular.

Nuestra propuesta disidente

Este proyecto es uno de los primeros de su tipo en la UNQ. Cubre un área de vacancia en la universidad en el sentido de que aborda no solo temáticas de género, sino también asuntos ligados con las disidencias sexo-genéricas. Un relevamiento nos muestra que existían pocos proyectos o actividades de este tipo en otras universidades nacionales de la provincia de Buenos Aires (Pérez Riedel et al, 2016). Encontramos distintas experiencias formativas y transformadoras más o menos ligadas a tareas de investigación y extensión universitaria, tal como es el caso del Programa Queer de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Observatorio de Comunicación, Género y Diversidad con perspectiva de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad

Nacional de La Plata y el Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Esto va de la mano con la creciente institucionalización de los estudios gay-lésbicos, de las teorías *queer* y de los estudios feministas interesados por atender las necesidades y problemáticas de grupos minorizados y vulnerabilizados por sus prácticas, deseos o corporalidades disidentes.

Trabajamos desde una perspectiva feminista y *queer*, lo que implica reconocer como punto de partida la necesidad de dismantlar las condiciones que convierten las diferencias entre las personas en sinónimos de desigualdad y explotación. Hay sin duda un ideal de justicia social, de igualdad y de equidad que creemos necesario recuperar en los ámbitos socioeducativos de manera estratégica a fin de contribuir a la construcción de una sociedad mejor. A su vez, nuestra propuesta es una invitación a romper con los binarismos de género y con todas las imposiciones normativas y normalizadoras que llevan a estigmatizar y a desigualar a las personas en función de sus cuerpos, sus deseos, sus eróticas y sus prácticas sexoafectivas.

Invitar a romper con la normatividad sexo-genérica implica desnudar, desnaturalizar, deconstruir y subvertir dichas normas: un trabajo desde la anormalidad, desde la otredad, que transgrede y traspasa los límites del género y de las sexualidades. Adoptar una política contra-sexual, al decir de Paul Preciado (2002), implica romper con el contrato social heterosexual biologicista y determinista que asigna roles y posibilidades a las personas en tanto hombres o mujeres, desconociendo y negando así las prácticas significantes y las posibilidades de placer-saber de todxs en tanto sujetos. Si los géneros no son más que repeticiones continuas y coherentes de actos performativos y discursivos que se materializan y se sostienen a través de su poder formativo y

restrictivo (Butler, 1990, 1994, 2004), si hombre/mujer no son más que un par ficticio y dicotómico, parece casi necesario deshacer el género para hacer lugar a todos los géneros y a todas las sexualidades.

Por ello, en el proyecto procuramos la visibilización de subjetividades y corporalidades que son invisibilizadas y subalternizadas en los ámbitos educativos cotidianamente. Buscamos no solo deconstruir el dispositivo escolar tradicional, sino también visibilizar esas prácticas disidentes que resisten y desobedecen a la matriz heteropatriarcal. Aquí cabe preguntarse cómo construir un currículum más justo. En este punto retomamos los clásicos escritos de Raewyn Connell (1997), quien plantea el concepto de justicia curricular a partir de tres principios: la participación y escolarización común, la producción histórica de la igualdad y los intereses de los menos favorecidos. Aquí nos enfocamos, muy especialmente, en el tercero en la medida de que cuestionamos el currículum hegemónico porque no incorpora las voces de sujetos con deseos, prácticas, subjetividades, corporalidades, sensibilidades e identidades disidentes.

Para pensar y trazar un camino hacia un currículum más justo no alcanza con mencionar y visibilizar la existencia de otras subjetividades excluidas por el dispositivo educativo hetero-patriarcal, ya que corremos el riesgo de hablar por otros, desde un lugar de privilegio. Sino que se debe procurar incluir esas voces para que sean parte de la construcción de ese currículum. A su vez, creemos necesario aclarar que, para pensar un currículum inclusivo, inspirado en un ideal de justicia social, no alcanza con incorporar a los sectores oprimidos a un currículum vigente ni con diseñar un currículum específico para esos grupos sociales. Según Connell,

para garantizar la justicia social no sirven los *curricula* de guetos. Los *curricula* separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para *reconstruir la corriente principal*, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas (1997, p. 65).

El desafío es construir un currículum alternativo y contrahegemónico incorporando la perspectiva de los menos favorecidos, teniendo en cuenta que la lucha es contra las desigualdades e inequidades estructurales no solo en términos sexo-genéricos, sino también de clase, raza/etnia, discapacidad, edad, apariencia física, religión, nacionalidad, carga seropositiva, entre otras. En suma, nuestra apuesta consiste en promover prácticas educativas en contra de todas las formas de discriminación, violencia y exclusión a través de la lucha por la reconfiguración de nuevos sentidos sociales sobre la diferencia sexo-genérica.

Los talleres desobedientes

Históricamente, los discursos y roles de género naturalizados se configuraron y sedimentaron en distintas instituciones y el formato escolar no fue la excepción. Como escribió el reconocido e influyente pedagogo argentino Víctor Mercante a principios del siglo XX:

De ahí que no convenga una misma dirección didáctica. (...) La niña, desde muy temprano, disciplina bien ciertas aptitudes como la de la ortografía, la escritura o la lectura; en cambio, tarde el varón; a la inversa ocurre con las aptitudes para juzgar y razonar. No olvidemos, por otra parte, que la educación en una y otro [refirién-

dose a la mujer y al varón] debe satisfacer necesidades distintas, desde luego, morales y manuales (2014, p. 302).

Aún hoy, a pesar de las rupturas y cambios que se vienen dando en los ámbitos educativos, y de las prácticas de resistencia que ocurren en su seno, es necesario continuar construyendo prácticas desobedientes y reflexivas para subvertir estos mandatos patriarcales que siguen esencializando y fomentando desigualdad, jerarquías y exclusión; mandatos que se encuentran arraigados en el sentido común, en las costumbres, en las biografías y en las instituciones educativas. En este sentido, la pedagogía *queer* puede brindar aportes conceptuales valiosos para problematizar el currículum, las prácticas educativas y la cultura institucional, ya que desde este enfoque se cuestiona a la identidad como un atributo esencial de los sujetos, inmutable y estático (Britzman, 2016). Es una perspectiva que busca poner en crisis los binarismos del sistema sexo-género e interpelar la porosidad de esas fronteras que delimitan las identidades, que más bien tienen un carácter fluido y contingente. Ese binarismo ha funcionado como un dispositivo normalizador y normatizador, y ha marcado históricamente a los ámbitos educativos, a la vez que se reproduce en otros ámbitos de la sociedad; por ejemplo, en los medios masivos de comunicación y en el mercado, a través de las publicidades. Estas representaciones son de suma relevancia para trabajar en el aula porque lxs estudiantes interactúan con ellas cotidianamente desde diversas experiencias y dentro de un entramado compuesto por una serie de mediaciones que complejizan la construcción de la subjetividad. Estos sentidos también son puestos en circulación en las relaciones sociales que se dan en el espacio escolar.

En Argentina, los temas de género han tomado relevancia durante las últimas décadas. Los movimientos feministas pusieron en la agenda pública y política ciertos reclamos históricamente relegados que reivindican los derechos de las mujeres. Desnudan al sistema cisheteropatriarcal que rige en todas las esferas de nuestra sociedad y que ejerce violencia sobre los cuerpos feminizados. Simultáneamente, los movimientos LGBTQ continuaron con la lucha por el reconocimiento de sus derechos y contra la discriminación. Así, lograron que se sancionaran la ley de Matrimonio igualitario, la ley de Identidad de Género y, en la provincia de Buenos Aires, la ley de cupo laboral trans y travesti. Estos debates nutrieron las experiencias y los debates en el seno de nuestro proyecto y contribuyeron a gestar nuestra propuesta pedagógico-didáctica.

Por ello, consideramos fundamental intervenir en la formación docente con propuestas que inviten a repensar cómo contemplamos –y vivimos– las temáticas referidas a géneros y sexualidades en las aulas y en las distintas dimensiones que comprende el ejercicio de la docencia. Nos propusimos empezar a romper estos esquemas a través de los Talleres desobedientes, donde trabajamos desde una perspectiva feminista y *queer*. Recordemos que uno de los objetivos de este proyecto fue la realización de talleres en centros de formación superior. Estos tuvieron lugar en el Instituto Superior de Innovaciones Pedagógicas Siglo XXI de Quilmes (ISIP)⁴ (**figura 1**).

⁴El ISIP es una institución que pertenece a la congregación de las Hermanas de Nuestra Señora del Rosario de Buenos Aires y tuvo su sede en el colegio religioso San José de Quilmes hasta 2020, cuando decidieron mudarse al colegio Don Bosco de Bernal.

TALLERES DESOBEDIENTES

ENCUENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

FEMINISMOS,
DISIDENCIAS
SEXO-GENÉRICAS
COMUNICACIÓN Y
EDUCACIÓN

ALUMNXS

- 4.º PSICOPEDAGOGÍA
- 4.º TRABAJO SOCIAL
- 3.º PROF. PSICOLOGÍA

SEPTIEMBRE A NOVIEMBRE DE 2016
INSCRIPCIÓN EN EL ISIP
TRES TALLERES DE 4 HS
CERTIFICADOS DE APROBACIÓN

Universidad Nacional de Quilmes

WWW.DESOBEDENCIASUNQ.COM

DESOBEDENCIASUNQ

ISIP Siglo XXI

Figura 1. Póster de difusión de los primeros talleres desobedientes. Elaborado por Fernando Ghersini, ex integrante del proyecto.

Acordamos con el ISIP realizar al menos dos talleres por curso, de tres horas cada uno, que serían de asistencia obligatoria y se desarrollarían durante los horarios regulares de clase. Hasta el momento de publicación de este libro, asistieron alrededor de 250 estudiantes de las carreras de Trabajo Social, Psicopedagogía y Psicología⁵. No solo participaron estudiantes de las diferentes especialidades, sino también docentes, quienes se sintieron interpelados por los temas, se sumaron a las discusiones y compartieron sus experiencias educativas y personales. Más del 90% del total de participantes fueron mujeres (no había varones cursando, o había muy pocos). De este modo queda expuesto una vez más cómo todavía se circunscriben ciertas profesiones al género femenino y otras al masculino. Se continúa con lógicas basadas en paradigmas conservadores que aún tienen vigencia y peso al momento de elegir una carrera.

En los talleres, las parejas pedagógicas trabajaron sobre diferentes tópicos⁶. En el primer encuentro definimos algunos conceptos clave (feminismos, patriarcado, sexo, género, orientación sexual y sexualidad),

⁵ La elección de estas carreras se debe a que sus estudiantes tendrán luego un rol importante dentro de las instituciones educativas y probablemente enfrenten diversas situaciones relacionadas a las temáticas trabajadas en nuestro proyecto. Por lo tanto, no consideramos hasta aquí trabajar con carreras como la de Recursos Humanos o Seguridad e Higiene.

⁶ Talleristas: Astrid Aguilera, Carolina García, Carolina Ojeda, Daniela Del Pup, Fernando Ghersini, Florencia Gallo, Julieta Prato, Laura Villaverde Mosteiro, Luciana Fernández, Magalí Pérez Riedel, Martín Gómez, Martín Iglesias, Norma Chamarro, Pablo Kopelovich, Pablo Scharagrodsky, Paola Giménez, Paulina Pellegrini, Sabrina Galarza, Santiago Zemaitis y Viviana Caputo. Sin embargo, todas las personas que integraron o que integran el proyecto contribuyeron en mayor o menor medida a la realización de los talleres, a su difusión, a su organización y planificación. También participaron en los encuentros de formación y debate, y colaboraron en las jornadas universitarias que sostuvimos desde 2016.

problematizamos el cuerpo como una construcción sociocultural, interpelamos la diferencia sexo-genérica y tematizamos la educación como derecho. Para este taller se ha incluido el trabajo sobre un caso hipotético, en el que una institución educativa no reconocía la identidad de género de una joven, lo que constituía un acto de violencia institucional, simbólica y material y una violación de la ley de Identidad de Género.

En la segunda parte nos centramos sobre la historia de la educación en clave de género, viendo cómo el currículum y los manuales escolares funcionan como dispositivos de generización y sexualización de la infancia. Asimismo, trabajamos sobre los lineamientos ESI, que establecen a la sexualidad como derecho, y sobre las teorías y pedagogías *queer*. En ese encuentro se abordan ejemplos de normalización y de resistencias al binarismo del sistema sexo-género, como el caso del bachillerato popular trans Mocha Celis.

Experiencias y relatos

Más allá de la propuesta pedagógica del taller y del plan de clase que desarrollamos, siempre buscamos fomentar espacios reflexivos y de debate que se fueron generando en cada encuentro y que, sin duda, fueron parte de los procesos de aprendizaje e intercambio. Ver cómo la temática interpelaba al estudiantado tanto en lo profesional como en lo personal nos dio la pauta que este era el trayecto que debíamos seguir transitando desde que comenzamos con los talleres en 2016.

A lo largo de los años, pudimos observar que muchxs estudiantes contaban con poca información sobre la ley de ESI y sobre temáticas de diversidad sexo-genérica. Por ejemplo, desconocían conceptos básicos, como la sigla LGTBIQ. Llama más la atención la poca infor-

mación que tenían sobre la ESI: en muchos casos nunca habían escuchado nombrar ni sabían de la existencia de cuadernillos. Quienes sí sabían algo de la ESI expresaban la dificultad para poder implementarla. También manifestaron su preocupación por lo poco formados que estaban al respecto e identificaban que éste era un obstáculo para el futuro ejercicio de sus funciones.

Otro aspecto destacable era la discusión espontánea de experiencias personales que surgieron a partir de sentirse identificados e interpelados al hablar de roles y estereotipos de género. Por ejemplo, una alumna contó lo difícil que fue para su entorno aceptar su deseo de no tener hijos con su pareja, que constantemente tiene que dar explicaciones al respecto y que, aun al ser muy enfática en su decisión, recibe constantes cuestionamientos, de su familia y del resto de la sociedad.

En uno de los talleres utilizamos unos carteles con contenidos sexistas que estaban colgados en el aula; probablemente pertenecían a estudiantes del secundario. Estos materiales sirvieron para problematizar los mecanismos de reproducción de género y sexualidad en las instituciones educativas. En ese contexto, una asistente señaló que “existen cosas que son para las mujeres y otras para los varones”, haciendo alusión a los roles de género. Y luego un profesor varón contó lo difícil que fue para su familia aceptar su carrera ya que consideraban que la docencia y la especialidad elegida por él eran una “cuestión de mujeres”.

En otro grupo, cuando hablamos de las dificultades de la población trans, hubo quienes decían respetar a las personas trans y su “elección” en su modo de vivir y su identidad. Sin embargo, fue común agregar que no les gustaría “tener un/a hijo/a en esa situación” y que, “a pesar de que no sería lo que esperan, los aceptarían de todos modos”.

Asimismo, pudimos observar cómo algunos estudiantes se sentían incómodos con ciertos temas y hacían gestos de desaprobación. En una instancia de diálogo, cuando se debatía sobre la interrupción voluntaria de embarazos no deseados, un grupo de estudiantes se levantó y se fue del taller. Estos son solo algunos ejemplos que nos sirven para ilustrar la necesidad de una educación con perspectiva de género y que fomente el respeto hacia los grupos minorizados y subalternizados.

La directora del ISIP, Natalia Verenna, nos contó en una entrevista por qué identificó la necesidad de realizar los talleres en su institución:

Si bien en algunas carreras tocamos estos temas [de diversidad sexo-genérica], hablando de la constitución del sujeto como una construcción social, no teníamos conocimientos o eran casi nulos. Nunca los trabajamos de manera específica. Era solo lo que traía cada uno de su vida (Natalia Verenna, entrevista telefónica, 25/5/2020).

Respecto de las devoluciones, señaló:

El recibimiento fue amplio. Hubo docentes que nos preguntaban qué tenía que ver esto con su materia, pero también hubo otros que adaptaron sus clases para seguir con los temas e incluso participaron [de los talleres]. En cuanto al alumnado, hubo resistencia por parte de algunos que eran más tradicionalistas o tenían creencias religiosas que influían. Sin embargo, estas respuestas fueron mínimas y la mayoría lo aceptó muy bien y con mucha apertura (N. Verenna, 25/5/2020).

Al finalizar, Natalia señala lo significativos que fueron los talleres como experiencia de formación profesional en estos últimos cuatro años:

Celebro la propuesta y el trabajo en conjunto con otras instituciones que nos aportan diferentes miradas. Esto nos hace repreguntarnos y desarmar todo lo que traemos preconcebido sobre un tema tan importante como es la diversidad. Hay que seguir por este camino, no hay que dar nada por sentado (N. Verenna, 25/5/2020).

Pero los talleres no solo fueron valiosos para el estudiantado y el cuerpo docente y directivo del ISIP. También fue una experiencia de aprendizaje para los propios miembros del proyecto. Dos integrantes que fueron responsables de los talleres opinan que “la experiencia [de los talleres] nos permitió ver cuáles son las falencias en la formación con las temáticas de género y sexualidades, ver cómo aún están en circulación muchos conceptos y prejuicios respecto de esto”.

También es importante recordar que este proyecto está conformado por estudiantes en distintos trayectos formativos, además de graduados, docentes, personal no docente e integrantes de la comunidad. Estos dos talleristas, que ahora están graduados, señalan:

En cuanto a nuestra formación, esta experiencia nos fue de suma importancia ya que pusimos en práctica nuestros conocimientos y, al mismo tiempo, los logramos llevar a la praxis con un grupo de numerosos estudiantes y los docentes a cargo. Pudimos ver cómo circulan ciertos estereotipos y sentidos entre lxs estudiantes, cómo los medios masivos de comunicación influyen en estos y cómo son reproducidos en ámbitos educativos (testimonio enviado por correo electrónico, 2020).

Como se puede observar, los talleres desobedientes contribuyeron a cuestionar la norma y a generar prácticas educativas transformadoras. En todo momento, casi la totalidad de sus participantes se muestra-

ron entusiasmados, participativos y comprometidos. Pudimos generar instancias de diálogo para que pudieran expresarse sobre temas que en algunos casos eran tabú y sobre los que no habían tenido la oportunidad de hablar anteriormente en su recorrido de formación profesional.

A modo de cierre

En este proyecto se crearon espacios de debate, reflexión, deconstrucción y construcción individual y colectiva. Nuestros talleres desobedientes lograron eso. Gracias a los talleres y a las charlas conseguimos que los asistentes se fuesen de nuestros encuentros con miradas problematizadoras, interpelados y, al mismo tiempo, con más preguntas e interrogantes que respuestas. La pregunta es siempre la misma: ¿cómo hacer que la educación sea más justa e inclusiva? Es necesario seguir trabajando a fin de construir colectivamente un horizonte con institución escolar y currículums inclusivos, democráticos y justos que impacten positivamente en la vida de quienes fueron históricamente víctimas de silenciamiento, opresión, marginación y violencia.

Bibliografía

- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. En: Revista de Educación, 9, 13-34. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/110 [Consultado el 1 de junio de 2020]
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CIDH. (2015). *Violencia contra personas gays, lesbianas, bisexuales, trans e intersex en América*. OEA Documentos oficiales. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf> [Consultado el 1/2/2016]

- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- INADI. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INADI.
- Mercante, V. (2014 [1918]). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet: UNIPE.
- Pérez Riedel, M. Ojeda, C. Ghersini, F. y Gallo, F. (2016). “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1), XVIII Congreso REDCOM. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/3872/3147> [Consultado el 1/6/2020]
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Scharagrodsky, P. (2017). “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer bachillerato trans ‘Mocha Celis’”. En: Cervini, R. (comp.), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. 180-196). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- VV.AA. (2017). *La Revolución De Las Mariposas. A Diez Años De La Gesta Del Nombre Propio*. Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.mpdefensa.gob.ar/sites/default/files/la_revolucion_de_las_mariposas.pdf [Consultado el 1/6/2020]

Fuentes

- Correos electrónicos con miembros del proyecto sobre relevamientos, observaciones e informes de los talleres, 10-20 de mayo de 2020.
- Entrevista telefónica a Natalia Verenna, directora del Instituto Superior Innovaciones Pedagógicas Siglo XXI, 25/5/2020.

| CAPÍTULO 2 |

Llenar la pedagogía de gemidos. Posibles preguntas para encarnar una práctica educativa *queer*⁷

val flores

¿Cómo vincular gemido con pedagogía? ¿Qué tipo de relación se arma entre un término que parece provenir de la intimidad con otro significativo que parece hablar de lo público? ¿Acaso presupone que la pedagogía está vacía de gemidos? ¿O es que se encarga de silenciar y privatizar los gemidos, o en todo caso, ciertos gemidos que provienen de determinados cuerpos e identidades que resultan indeseables socialmente? ¿Cuáles serían las múltiples expresiones de un gemido en el ámbito educativo, su sonoridad, su textura, su ritmo, su tono? ¿Cómo afectaría la acción de gemir a la práctica educativa? ¿Puede gemir ese ciudadano crítico que dice formar la institución educativa? ¿Qué fantasías educativas y pánicos sexuales provoca un término que se pegotea con fluidos corporales, con formas de coger, con el placer sexual, con la aventura de no saber? ¿Acaso no hay una pedagogía del gemido? ¿Hay gemidos que no importan? ¿Hay gemidos racializados? ¿Acaso no aprendemos a gemir mediante las tecnologías del porno,

⁷Texto presentado en el Ciclo de charlas y conferencias “Ágora educación: debates sobre la investigación y la intervención educativa”. Programa “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, Proyecto de Extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica”, Dirección de la Licenciatura en Educación (modalidad presencial) y la Licenciatura en Educación (modalidad a distancia). Universidad Nacional de Quilmes. 31 de mayo de 2019.

los disciplinamientos morales, los catecismos escolares, los castigos divinos y los mandatos familiares? ¿Qué imaginarios políticos y pulsiones epistemológicas se socavan al poner el gemido en el centro del escenario educativo? ¿Tiene algún lugar el derecho al gemido en la tan proclamada ESI, tironeada hoy entre el fundamentalismo religioso de “Con mis hijos no te metas”, y la versión progresista articulada sobre la trilogía antisexo de las retóricas de la prevención, el riesgo y el peligro? ¿Cuál será la temperatura del gemido en una escuela pública sin calefacción?

¿Qué tiene que ver mi propio gemido con una pedagogía *queer*? Para muchos cuerpos, enunciar el gemido es hablar de la experiencia de una herida, de “la memoria de un sexo siempre convocado a callar su gemido”⁸ cuando las identidades, placeres y prácticas sexuales no heteronormativas son construidas como ininteligibles, convertidas en impensables e indeseables para el contexto escolar. *Llenar la pedagogía de gemidos*⁹ busca distorsionar un pensamiento educativo con preguntas intolerables, esas que suelen quedar acalladas en el régimen de inteligibilidad de la normalidad escolar, las que provocan un radical extrañamiento en los constructos y los órdenes conceptuales de las sexualidades y en nuestros imaginarios pedagógicos y eróticos, las que no son populares porque se inmiscuyen en los propios procesos de producción del conocimiento y nuestros límites pedagógicos y políticos.

⁸Performance “sexo (en) público”. Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti, La Plata. 4 de julio de 2019.

⁹Este texto fue acompañado de un audio elaborado de manera colectiva por 22 cómplices de La Plata, Buenos Aires, Sevilla, Madrid, Esquel, Puelo, Neuquén, Córdoba y Brasil, que respondieron a la invitación de realizar un breve audio sobre las resonancias derivadas del título. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2019/09/llenar-la-pedagogia-de-gemidos-posibles.html>

Esta ficción pedagógica a la que les propongo entrar, parte del supuesto de que lxs educadorxs no solo tenemos un sexo, lo hablamos y lo hacemos hablar, todo el tiempo, aunque digamos que no lo hacemos, sino que también lo ponemos a trabajar en el discurso y sus entendidos o reducidos márgenes de significación. Entonces, esta ficción discurre acerca de cómo me he vinculado yo con lo *queer* desde una inscripción subjetiva-política como maestra lesbiana y activista de la disidencia sexual, y cómo eso ha afectado mi propia práctica docente en tanto práctica apasionada y erótica de producción de conocimiento, lejos de ser una moda académica a la cual plegarse o la tematización de una problemática desencarnada.

Si los modos de hacer son políticas de conocimiento y las políticas de conocimiento suponen modos de escribir, quisiera no hurtar las condiciones y contextos en los que se trama una trayectoria de pensamiento y acción artesanal en los bordes –o en el desborde– de las instituciones educativas. Más que una serie de etiquetas declamativas de identidades subversivas por sí mismas, son una conjunción de agenciamientos políticos, afectivos y poéticos que se fueron haciendo de manera fragmentaria, contradictoria e inacabada, en conversación, disputa y tensión con otros cuerpos, identidades, saberes y contextos.

Contra la autoinvisibilidad de quien escribe, de quien se distancia del cuerpo –del propio y de los otros– como cita de autoridad de la máquina performativa del saber académico, me localizo en ciertos marcos diferenciales. Escritora tortillera feminista prosexo cuir masculina maestra activista de la disidencia sexual no se asumen como identidades en términos ontológicos, sino que operan como articuladores de eventuales lugares de enunciación, siempre provisorios, contingentes e impropios según los contextos. Esa constelación de

posiciones sin guiones, porque se mueven y flotan atravesándose entre ellas, aunque la fijeza de la letra las comine a un orden de lectura, funciona como dispositivo político inapropiado de lectura y escritura para la legalidad del conocimiento académico. Lejos de un gesto de revelación o confidencia, se presentan como los términos inconvenientes de la asepsia descriptiva de un régimen de saber y de una lacrada imaginación pedagógica.

En un estilo contaminado por varios lenguajes por los que me muevo habitualmente –lenguajes que son campos de prácticas: poesía, ensayo crítico, pedagogía, activismo sexo-político, performance– pruebo una narración educativa activa y poética acerca de cómo las fuerzas deseantes, el tacto pedagógico, las fricciones sentimentales, los saberes subjetivantes, las prácticas invisibles, las intensidades tácticas, diagramaron un modo *queer* de (des)hacer educativo y un modo de escribir extraño –incluso obsceno– para el canon pedagógico.

Como una maestra prófuga de la escuela y una activista sexual desertora de la política ortodoxa, la consigna feminista “lo personal es político” localizada en el espacio educativo mutó hacia “lo personal es pedagógico”, tejiendo relaciones de manera turbulenta, especulativa y compleja entre los modos del activismo político, mi práctica docente y mi vida personal, atendiendo a cómo los procesos de sexualización, generización, racialización y nacionalización, entre otros, no pueden ser pensados de manera independiente. “Lo personal es pedagógico, porque nuestras vidas sexuales que se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarro de la normatividad escolar” (flores, 2018, p. 172).

La escritura fue el arma política que me permitió construir experiencia política y pedagógica, un dispositivo de pensamiento para

tramar relaciones, preguntas, conexiones, interpelaciones, acerca de cómo la heteronormatividad en tanto régimen político –y no como práctica sexual–, es decir, como una institución que regula los cuerpos y uso de los placeres, organizaba los saberes y prácticas escolares. Porque la heteronormatividad es fundamentalmente un régimen de escritura de los cuerpos, que naturaliza las categorías de varón y mujer, y que se sostiene sobre la presunción heterosexual.

Lesbiana entonces es para mí, más que una identidad sexual que formatea un deseo, un modo de construcción de conocimiento y de lectura del mundo, aun cuando sea un término permeado por cierta condición inapropiada o impropia para la docencia, en especial si se trabaja con la infancia, un tropo heteronormativo por excelencia, rehén de la prerrogativa de la inocencia, y pensada como la “dulce espera de la heterosexualidad”. Una lesbiana que hace de la masculinidad una poética para habitar el cuerpo, un cuerpo que sistemáticamente es interrogado sobre el sexo adecuado en los marcos binarios del género, si soy un varón o una mujer, una interpelación que recibo a diario en el espacio público y que recorre variadas asignaciones de género: *capo, macho, jefe, señora, señorita, chico, chica, joven*, que acontecen en el lapso de un pestañeo, de un minuto a otro, de un local a otro, o de una vereda a otra.

Como una maestra feminista dispuesta a desorganizar sus propios (no) saberes, para activar una experiencia, una ocasión, un devenir, una palabra, un tacto, me interesa la emancipación como un juego abierto a la dispersión de un gesto mínimo de variación en la dimensión estética y política del orden sexopolítico educativo. De este modo, la práctica pedagógica se fue armando como una cartografía inestable y provisoria de interferencias de las normas sexuales, la len-

gua escolar, la jerarquía de saber, el cuerpo docente, las condiciones de trabajo, las culturas institucionales, las morales imperantes.

Una deslealtad necesaria: encarnar una pedagogía *queer* desde el sur

Mi adscripción a la teoría *queer* siempre fue desleal, lateral, cautelosa, discordante, dispuesta como una práctica epistemológica, como operación política y pedagógica, como crítica cultural a todo proceso de normalización, en especial, como una poética del (des) saber. Por eso, para mis prácticas y políticas desinstitucionalizadas del saber en un contexto sudaca, *queer* refiere a un modo de (des) hacer, a una práctica de conocimiento, cuerpo y afecto, más que a un sujeto en particular.

Reconociendo lo *queer* como un corpus mayoritariamente anglosajón y del norte, pero que porta un radical deseo de insurgencia sexopolítica, incluso en su polisemia interpretativa y antagonista de traducción cultural, se combina al mismo tiempo, y paradójicamente -sin ánimo de síntesis ni exclusión-, con la disidencia sexual como modo de operar excéntrico y antinormativo desde el sur, un agenciamiento geopolítico localizado, singular y proliferante de propuestas estético-político-afectivas que reconoce las asimetrías en la producción y circulación de saberes con los centros internacionales de producción académicos hegemónicos, sin perseguir un sustancialismo latinoamericano bajo la demanda metafísica de una pureza estereotipante. Podría decir que lo *queer* y la disidencia sexual se vuelven pegajosos y repulsivos a la vez, y esa conjunción constituye un desafío de “aprender a vivir en medio de mandatos contradictorios” (Spivak, citada en Cusicanqui, 2018, p. 31).

La teoría *queer* no es un contenido fijo, o un grupo de lineamientos que podría ser aplicado para automatizar una lógica *queer* o para dar visibilidad a las identidades no heteronormativas, sino un modo de hacer crítico que desestabiliza nuestras propias categorías del pensamiento pedagógico, que postula la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. Por eso, la teoría *queer* no se circunscribe al ámbito de las sexualidades no heteronormativas ni a evidenciar el heterosexismo como dispositivo de configuración de (a)normalidades, sino que traza una crítica radical de los dispositivos de normalización que construyen identidades al mismo tiempo que proscriben ciertas posiciones de sujeto y subjetividades que devienen abyectos.

A su vez, ante la domesticación académica de la abyección, lo *queer* debe ser distorsionado, desviado de usos anteriores (Sedgwick, 2014), para designar aventuras experimentales que pongan en tensión las complejidades de la piel, del lenguaje, la migración y el estado. El lado oscuro de lo *queer*, siempre despectivo y negativo, constituye una de sus características más valiosas, como gesto que continúe connotando perversión, ilegitimidad (Sedgwick, 2014) y fracaso.

Leticia Sabsay señala que la trama de significados de lo *queer* es muy compleja y los contextos donde hace sentido son disímiles y variables, sus múltiples significaciones se adquieren en función de su migración y sus usos en diversos espacios, de modo tal que lo *queer* puede ser entendido:

- 1) como una estrategia de intervención política, 2) como ciertos principios ético-políticos con respecto a la sexualidad y el género destinados a cuestionar la lógica de las políticas de identidad y la

naturalización de los binarismos, en particular, el binario homosexualidad/heterosexualidad, 3) como una identidad antiidentitaria, un descriptor de una posición y su relación ambigua, según el caso, con los colectivos LGTB, y también, 4) como una perspectiva analítica y aun como una metodología (2014, p. 54).

En particular, me interesa lo *queer* como una metodología bastarda y una pedagogía trastornada a partir de una serie de trabajos de teóricxs y activistas feministas y *queer*¹⁰, que han investigado sobre cómo el conocimiento de nuestro cuerpo y el corpus de conocimiento se convierten en el escenario de la normalización, buscando desestabilizar las formas hegemónicas del conocimiento al provocar quiebres en los discursos normativos en el ámbito educativo y explorar sus fisuras e incoherencias. De modo que esta pedagogía antinormativa o *queer* tendrá como preocupación central la producción de las normalidades y su elaboración continua de binarismos que estructuran el espacio y el pensamiento educativo.

Es habitual que los trabajos sobre teoría *queer* en educación revelen y denuncien la falta de espacios *queer*, la violencia sobre sujetos *queer*, la invisibilidad de las identidades y representaciones LGTTTBIQ. Sin embargo, explorar otros lenguajes a partir de la propia implicación de nuestros cuerpos e identidades para crear las condiciones de interrogación colectiva que tensiona el vínculo entre trabajo docente y vida personal regulado por la heteronormatividad, supone más la

¹⁰ Este texto fue acompañado de un audio elaborado de manera colectiva por 22 cómplices de La Plata, Buenos Aires, Sevilla, Madrid, Esquel, Puelo, Neuquén, Córdoba y Brasil, que respondieron a la invitación de realizar un breve audio sobre las resonancias derivadas del título. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2019/09/llenar-la-pedagogia-de-gemidos-posibles.html>

experimentación reflexiva para el diseño de formas diferenciales de producción de conocimiento que la programación normativa bajo la ya conocida lógica disciplinar que destituye las tramas más complejas y discordantes de la intervención educativa. De algún modo, la pedagogía *queer* es un trabajo especulativo que trabaja contra los imaginarios codificados de la radicalidad estereotipada en un catálogo de acciones y discursos prediseñados. Se trata de una activación de lo *queer* y la disidencia sexual situada y localizada desde el sur, como un modo de (des)hacer educativo y no como una teoría a ser aplicada, ni un corpus de citas consagradas para alimentar la maquinaria fagocitante de la academia, ni como una identidad vanguardista a alcanzar, ni como la imposición de un ideal regulativo del activismo radical.

Por eso mismo, la pedagogía *queer* que me interesa pensar no es heroica, no se posiciona como trinchera contra la opresión, no reivindica un plano superior de subversión, pero como práctica política y estética me alienta a repensar los riesgos de la normalización y los límites e im/posibilidades de nuestras propias prácticas subversivas, infectando de preguntas un campo propenso a la prescripción, la definición, la estabilidad, las fórmulas, los binarismos, los modelos, y los hábitos afectivos.

Metodologías bastardas y pedagogías trastornadas

Hace un tiempo que vengo experimentando con formatos menos convencionales de formación, intercambio y producción de saberes, como los talleres y performances, donde el cuerpo se implica de otro modo, circula la palabra, la escucha, y yo misma expongo mi cuerpo en otra sintonía, desde una pasión erótica más viva y ardiente. Una

modalidad que pretende desgarrar las formas pedagógicas ortodoxas, descolonizar cierta disposición corporal, practicar el diálogo desde las diferencias e historias ajenas, activando dinámicas colectivas como modos de producción micropolítica de(s)coloniales, incitando a un desaprendizaje de los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad. Estos espacios de formación buscan experimentar otras formas de compartir y producir conocimientos, otras maneras de pensar colectivamente, interviniendo no solo a nivel de los contenidos abordados, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que propone. En estos espacios de implicación mutua se busca que los cuerpos, los saberes, las voces, las memorias autobiográficas y políticas se dispongan, circulen y comprometan de otro modo.

Los talleres son modos políticos y experiencias sensibles para dar lugar a formas diferentes de organización del conocimiento sobre sexualidades, géneros y deseos, estableciendo una distancia crítica con los términos fundados en fórmulas o convenciones neoliberales como tolerancia, inclusión, integración, diversidad. Un intento colectivo por habitar la preposición *junto a* que sacude las lógicas dualistas del pensamiento escolar guiado por la no contradicción, y se escabulle por “las franjas intermedias excluidas”, lo que no implica una fantasía igualitaria metonímica, ni siquiera involucra relaciones armónicas ni pacíficas, sino que incluyen una amplia gama de deseos dispuestos a no conciliarse ni apaciguarse.

Esta metodología educativa aberrante y fugitiva activada en los talleres, se presenta como una tentativa, una disposición, y no como una metodología acabada, estable, fija y prescriptiva. Consiste en una experimentación intelectual, corporal y afectiva, en “pequeños proyectos que plantean una relación diferente con el (no) saber, que nos permiten

deambular, improvisar, crear, decepcionarnos, seducir y yirar junto a, por los territorios custodiados del saber como una perturbación permanente del modo de producción colonial, para hacer teoría con nuestras entrañas (Spivak citada en Cusicanqui, 2018, p. 135)” (flores, 2018).

Me interesa especialmente inscribir en el marco de esta pedagogía *queer*, una perspectiva prosexo, una posición política que integra las genealogías críticas de los feminismos, el activismo *queer* y de la disidencia sexual, y busca promover la creatividad sexual y erótica, manteniendo un horizonte abierto de posibilidades y deseabilidades que amplíe y multiplique los imaginarios disponibles y los repertorios de sus prácticas eróticas desde una concepción benigna del sexo y de su variabilidad inaudita, oponiéndose a la falsa ecuación de que el sexo siempre es equivalente a violencia, una concepción que atemoriza y des-empodera. Comprende las guerras capilares del sexo como formas de mantenimiento y ejercicio de un régimen de privilegios heterosexuales, racistas, patriarcales, capitalistas, cissexuales, nacionalistas, distribuyendo la vulnerabilidad económica, política, erótica y cultural de manera mortíferamente desigual. Desde una posición prosexo se mantiene una sospecha activa sobre los modos de represión y vigilancia en los espacios públicos e íntimos acerca de los cuerpos, las sexualidades y los deseos, atentando contra la higienización moral de lo público y la profilaxis de la disidencia sexual.

Casi como residuo pedagógico de un modo de conocer, eso que se destierra a los márgenes pero que está con frecuencia justo en el centro del pensamiento mismo (Ahmed, 2015, p. 25), una posición prosexo se ve interpelada por la lengua antisexo en la producción de sentidos sobre las sexualidades y las violencias epistemológicas que supone. Con lengua antisexo no me refiero a las condenas clericales, sino a cómo el

saber público sobre las sexualidades, los deseos y las identidades que se vuelve disponible en las instituciones escolares y programas curriculares producen un cierto tipo de sexo legítimo y aceptable.

Como parte de los horizontes emancipatorios de una posición pro-sexo se encuentra la justicia erótica, regida por los principios del placer, la satisfacción y el deleite sexual, el consentimiento entre quienes realizan las prácticas sexuales, y un clima público que impide la violencia, el estigma y la discriminación.

La justicia erótica nos mueve a interpelarnos por las deseabilidades que construye el conocimiento escolar institucionalizado en relación a los cuerpos, las identidades, las prácticas sexuales y los afectos, nos convoca a abrir incómodos y espinosos interrogantes sobre los marcos normativos de ese saber y sus efectos performativos sobre la producción corporal, en especial sobre los cuerpos de la infancia. Busca activar pedagogías que no terminen por dessexualizar el lenguaje del sexo como modo apropiado y aceptado de hablar las sexualidades.

La diversidad sexual como tecnología de higiene y domesticación sexual

Un pensamiento pedagógico-político articulado por una perspectiva feminista *queer* sospecha y destruye las esperanzas espoleadas por el individualismo liberal asociadas con la inclusión representacional de las identidades LGTTTBI en los currículos como una estrategia de subversión contra la heteronormatividad, ya que la pedagogía *queer*, más que una nueva forma de conocimiento, implica la capacidad de plantear preguntas sobre los recorridos para llegar a saber y construir sentido. Como sugiere Britzman, se ocupa en primer lugar

de una práctica radical de deconstrucción de la normalidad, entonces, en lugar de presentar al conocimiento (correcto) como respuesta o solución, el conocimiento se constituye como una pregunta interminable (Luhmann 1998).

De este modo, no se trata de ilustrar con la palabra a sujetos silenciados por la norma heterosexual, sino de rumiar nuestra propia implicación en las políticas del pensar y sentir, observando por qué algunos sujetos solo ocupan el lugar de la ignorancia. De modo que entender el deseo de ignorancia como performativo permite comprender la producción del rechazo (o el no deseo) de admitir la propia implicación en aquello que está siendo estudiado o analizado (Luhman, 1998).

Las políticas neoliberales de “diversidad sexual” y su paradigma epistemológico colonial han provocado como efecto la pretensión de exactitud y exhaustividad de una taxonomía sexual, al ontologizar la propia concepción de sexualidad. Trabajar pedagógicamente para dar visibilidad y reconocimiento a las identidades sexuales y de género no heteronormativas como lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersex, habilita otros relatos, otras construcciones del deseo y el género, otros modos de vivir, pero no puede disolver el problema de que las identidades son contextuales, históricas, contingentes; y usualmente las experiencias vividas desbordan los contornos políticos de esas identidades. Este desbordamiento nos instiga a movernos educativamente en un plano tanto de (des)identidad como de (des)identificación, en un doble juego que no resulta cómodo ni sencillo ni calmo, un juego de tropiezos y desuniones: por un lado,

instando al reconocimiento de múltiples identidades sexuales y de género, afirmándolas en situaciones que implican vulnerabilidad

política, social y económica; y por otro, provocando a una proliferación de identificaciones críticas que no partan de una definición de identidad, estimulando un giro perceptual y conceptual –y por lo tanto, práctico– en los marcos de inteligibilidad del género, entreabriendo una multiplicidad de formas y estilos corporales (Flores, 2013, p. 332).

Una teoría que se hace en la práctica corporal de la escritura

En la división del trabajo intelectual, a las maestras se nos despoja del pensar como actividad crítica, y se nos fuerza a ejecutar saberes programáticos. Desplazarse de este lugar asignado constituye una intervención política y estética en la división de lo sensible, en el orden de los cuerpos. En esta dirección, contra el consumismo de teorías de la maquinaria académica, nos previene Suely Rolnik:

pensar es “consumir” una teoría, [...], y limitarse a hacer unas “cositas” con sus conceptos, lo que los vuelve una carcasa vaciada de su vitalidad. Esta es exactamente la política de producción del pensamiento del inconsciente colonial-capitalista propio de una subjetividad antro-po-falo-ego-logocéntrica. Y eso es muy grave, porque a medida que lo llevas a cabo, como el pensamiento tiene influencia, tú, en tanto que profesora, refuerzas esa disociación respecto a la experiencia del cuerpo-que-sabe. Entonces lo que necesita el pensamiento es más implicación y menos explicación (Rolnik, 2015).

Busco ensayar una escritura no binaria, que sostenga la textura crítica de la experiencia, que no aplane y alise las rispideces, asperezas y rugosidades, que pueda contener la temperatura de la piel, la

curvatura anímica, la interrogación visceral, la exposición radical y la desolación perturbadora de todo proceso de saber.

Con los feminismos aprendí la importancia del lenguaje, del trabajo sobre, con y contra las palabras como tarea política, una tarea del cuerpo y en el cuerpo. Los textos que escribimos constituyen nuestros procesos de conocer y de dar a conocer, por lo cual el modo como escribimos tiene que ver con nuestras elecciones teóricas, intuiciones políticas y atmósferas afectivas. Me empeño y desgarró en una escritura orgánica (Anzaldúa, 1988, p. 226) que me abisma en cada texto al límite de mis posibilidades corporales, lingüísticas, raciales, sexuales, y de la imaginación feminista. Por eso, *escribir contra sí misma* es el impulso vital de un pensamiento que ejerce la insolencia y la ironía contra sí, una modalidad para trazar líneas de desplazamiento y de fuga de lo ya constituido, la emergencia de una fluidez que se vuelve contra el yo establecido, contra un orden de la subjetividad modulada por las disciplinas del cuerpo y los discursos normativos.

Las palabras son archivos políticos de normas y resistencias, que albergan cuerpos y deseos, identidades y prácticas, o más aún, que los expulsan, destierran o aniquilan. De modo que las palabras operan como catálogos de posibilidades de existencia, nos recuerda Donna Haraway. Cada palabra siempre es un corte en una vida, entonces la pregunta por el lenguaje es por los modos de vida (im)posibles. Desconfiscar la palabra como artefacto de la burguesía blanca o de la academia heterosexual es atentar contra la desigualdad institucionalizada y socavar su poder de nombrar y silenciar.

El gesto escritural de tramar teoría desde una economía de los saberes fugados, del desorden de estos deslengués, de estos decires indomables e indisciplinados, rebeldes al tutelaje del portavoz autori-

zado y en los márgenes de las sistematizaciones y del formalismo técnico del saber universitario, pone en juego una tensa práctica de los bordes, que desbarata el cuerpo omnipresente de la teoría, la posición autoinvisible del sujeto, el protocolo del conocimiento lícito, con sus requisitos de pureza epistemológica y distanciamiento identitario.

Extrañar los lenguajes pedagógicos es parte de la tarea política y educativa por experimentar. Una pedagogía *queer* precisa también extrañar sus modos de decir, de hacer y sentir, una faena imaginativa de suspendernos en otras formas de pensar y vivir en la cual tal vez escribir es interrogar, educar es pensar, leer es sentir y activar es crear. Porque para romper con el consenso del miedo y de la obediencia hay que romper los pactos de escritura.

El gemido como pregunta abierta de una pedagogía *queer*

La fuerza interrogativa y una poética deseante son fermentos de una pedagogía feminista *queer* decolonial. Más que buscar respuestas, su incesante inestabilidad y su movilidad siempre situada despliega preguntas inusitadas que subvierten la teoría como monopolio de la producción académica y se vuelve saber encarnado, sensibilidad política y curiosidad astuta para una inventiva táctica que incita a desordenar los protocolos de la normalidad. Preguntas convulsivas como técnicas del saber corporal y habilidades afectivas que sitúan la justicia erótica en el corazón de nuestros imaginarios emancipatorios.

Mencioné al principio que hablar de mi propio gemido es dar cuenta de una experiencia de la herida, porque somos heridas por un saber, un lenguaje, un modo de conocer, una manera de organizar los cuerpos y deseos que suprime y privatiza las expresiones no hetero-

normativas. Pero tenemos la capacidad de herir el lenguaje, de producir otras narrativas, otras ficciones, de dañar la maquinaria del odio y el aniquilamiento y su economía escrituraria. Un poco mi trabajo como educadora y mi pasión como maestra visiblemente lesbiana que busca articular una reflexión teórico-política para desheterosexualizar la pedagogía, sin asumir el lugar testimoniante y victimizador adjudicado a la otredad sexual, tiene que ver con interferir y desarmar esas políticas del saber que nos hieren, y visibilizar a la vez que propiciar poéticas del cuerpo menos sujetas a las ficciones naturalizadas de la matriz colonial del género y la sexualidad, abriéndonos a la singularidad de los cuerpos travestis, trans, lesbianas chongas, mujeres heterosexuales penetradoras de varones, drag, tortilleras que no son mujeres, bisexuales que rechazan ser madres, varones que abortan, cuerpos intersex, *genderqueer*, no binarixs, discapacitadx, migrantes, marrones, negrxs, y una multiplicidad de formas de vivir el cuerpo que desbordan las categorías de varón y mujer, y que habitan las masculinidades y feminidades sin atarse a la genitalidad, a la conyugalidad ni a la monogamia.

Por eso, cuando se proponen preguntas poco habituales, cuando se hace un uso impropio de las palabras, se producen colisiones semióticas y políticas que sorprenden, fascinan, distorsionan y rompen la rutina del pensar y nos arrojan a trasponer los umbrales de la imaginación teórica y erótica y expandir el lenguaje pedagógico hacia lugares inusitados para descolonizarnos de ese impulso higienizante que hace de la estabilidad conceptual y la armonía institucional la forma prescriptiva del hacer escolar.

Llenar la pedagogía de gemidos es una posibilidad extravagante para algunxs, pero para muchxs de nosotrxs que vivimos bajo los ojos del

odio y la inminencia del exterminio, es una urgencia de vida, pero fundamentalmente es una pregunta abierta a la dislocación *queer* de nuestras prácticas educativas que entiende el saber como un estremecerse junt*s al desintegrar las fronteras entre lo íntimo y lo público, entre lo pedagógico y lo político, entre la escuela y los modos de vida.

Bibliografía

- Anzaldúa, G. (1988). “Hablar en lenguas Una carta a escritoras tercermundistas”. En: Moraga, Ch. y Castillo, A. (eds.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 219-228). San Francisco: Ism Press.
- flores, v. (2013). *interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga dark.
- ----- (2016). Experiencias de la herida. Políticas del saber y poéticas del cuerpo. Texto presentado en la charla “A 10 años de la ley de Educación Sexual Integral”, organizada por la Cátedra Fundamentos de la Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- ----- (2018). “El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo”. En: Revista *Mora*, 25. Disponible en: <http://genero.institutos.filo.uba.ar/debate-revista-mora-n%C2%B025-2018>
- ----- (2018). “Febriles alquimias del cuerpo. Una poética excrementicia”. En: Revista *Pléyade*, 22, 45-60. Disponible en: <http://www.revistapleyade.cl/pleyade/ediciones/numero-22/>
- ----- (2018). “Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación”. En: Revista *Estudios del ISHiR*, 8(21), 24-32. Disponible en: <http://revista.ishir-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaISHIR/issue/view/85>
- ----- (2018). “Saber es estremecer”. En: *Quadern Educatiu del Macba 2018-2019, Programes educatius MACBA* (Museo de Arte Contemporáneo de

Barcelona), Barcelona. Disponible en: https://issuu.com/macba_publicacions/docs/programa-educatiu-issue-01

- ----- (2018). “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías *queer*”. En: AAVV. *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé, Santa Fe: Bocavulvaria Ediciones.
- ----- (2019). “¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica”. En: Revista *Descentrada* 3(1), e068. Disponible en: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/>
- Luhmann, S. (1998). “Question pedagogy”. En: Pinar, W. (ed.), *Queer Theory in Education* (pp. 141-156). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2015). “Una conversación con Suely Rolnik, con Aurora Fernández Polanco y Antonio Pradel”. En: *Re-visiones*, 5, 1-15.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- ----- (2014). “Touching Feeling. Afecto, Pedagogía, Performatividad”. En: Belbel Bullejos, M. (coord.), *Conocimiento Feminista y políticas de traducción II* (pp. 107-114). Gipuzkoa: Arteleku.
- Sabsay, L. (2014). “Políticas *queer*, ciudadanías sexuales y decolonización”. En: Falconí, D. Castellanos, S. y Viteri, M. (eds.), *Resentir lo queer en América Latina. Diálogos con/desde el Sur* (pp. 45-58). Egales: Barcelona.

| CAPÍTULO 3 |

Políticas de cuidado y Educación Sexual Integral: la visibilización de los contenidos de las identidades y las sexualidades diversas en la literatura latinoamericana canónica

Adrián Melo

Sexualidades e identidades diversas en la literatura clásica latinoamericana

Amor a la mexicana

El relato del escritor mexicano Amado Nervo (1870-1919) “Aventura de carnaval (aconteció como lo cuento)” comienza con una conversación entre dos primos. Uno de ellos, el narrador, expresa que reniega del romance tras una decepción amorosa con una mujer. El otro, Carlos, le apuesta una cena al primo desilusionado que consiste en que se volverá a enamorar en menos de una semana.

Dadas estas condiciones, ambos convienen en encontrarse en un baile de carnaval. Apenas llegado a la fiesta, el narrador conoce a una dama enmascarada de ojos negros que lo seduce. Finalmente, cuando se encuentra totalmente apasionado de ella se rebela que la misteriosa mujer del antifaz no es otra que Carlos travestido. Al descubrirse la burla/identidad de Carlos, al primo engañado le acomete en una furia desproporcionada que lo lleva a afirmar: “Si en aquel momento hubiera tenido un arma cualquiera, habría matado a mi primo que se reía a carcajadas” (Nervo, 1955, p. 64).

El odio irracional del burlado puede leerse en términos de pánico homosexual: cuando el sujeto que se presume heterosexual acepta los avances amorosos de la enigmática figura tras la máscara surge la violencia que se expresa en términos de deseo de crimen de odio hacia la travesti. A eso hay que sumarle que en el texto de Nervo no quedan explicitadas y por el contrario son ambiguas las intenciones que tiene Carlos al usar prendas de mujer para seducir al primo. A su vez, la atracción erótica entre los personajes queda revelada con anterioridad a la fiesta cuando la belleza física de Carlos es expresada por el narrador:

Carlos era un muchacho muy guapo. Mediana, pero gentil estatura, oscuro y rizado pelo, negros ojos árabes, llenos de expresión y de fuego, poblada barba. Sus formas redondeadas y marmóreas ocultaban, bajo un cutis de mujer, un tejido de músculos de hierro; sus manos eran aristocráticas y llenas de hoyuelos; pie pequeño (...). Una galana figura, en fin. En cuanto a lo moral, bromista alegre siempre y, por lo demás, generoso y bueno. Donde él estaba reinaba la animación y el buen humor (Nervo, 1955, p. 63).

Tradicionalmente, los estudios sobre la obra de Amado Nervo –tanto académicos como en los niveles de enseñanza formal– se restringieron a su poesía y se centraron en *La amada inmóvil*. Eso hizo que se hiciera hincapié en los sentimientos sufrientes de amor heterosexual del autor ante la enfermedad y muerte de Ana Cecilia Luisa Daillez, la musa inspiradora de esos poemas y que fueran soslayados otros deseos presentes en el canon del autor. Si en niveles de enseñanza primaria o media se cometía el desliz de leer el relato “Aventura de carnaval (...)”, lo más probable es que la anécdota solo fuese analizada como una inocente broma de Carlos a su primo.

Besos prohibidos

En las primeras estrofas de su poema *Besos*, la escritora chilena Gabriela Mistral (1889-1957) escribe:

Hay besos que pronuncian por sí solos
la sentencia de amor condenatoria,
hay besos que se dan con la mirada
hay besos que se dan con la memoria.

Hay besos silenciosos, besos nobles
hay besos enigmáticos, sinceros
hay besos que se dan solo las almas
hay besos por prohibidos, verdaderos.

(...)

Hay besos problemáticos que encierran
una clave que nadie ha descifrado,
hay besos que engendran la tragedia
cuantas rosas en broche han deshojado.

En las instituciones escolares de Chile, la enseñanza y aprendizaje de la poesía de Gabriela Mistral, premio Nobel y “madre” indiscutida de la literatura chilena, los besos “prohibidos y verdaderos”, los “que pronuncian por sí solos la sentencia de amor condenatoria” o “los besos problemáticos que engendran la tragedia” que enuncian los versos precedentes solían pasarse de largo. Es decir, no solían problematizarse los contextos sociales de producción del texto ni se daba pie a la expresión de múltiples sentidos y formas de amor presentes en sus palabras.

No es que necesariamente tuviera que darse cuenta en los contenidos pedagógicos de la vida privada de la autora, de sus historias eróticas con mujeres, las cuales fueron reveladas tras su muerte al tomar estado público las cartas personales de Gabriela Mistral con Doris Dana, su compañera amorosa por muchos años. En ese mismo sentido, tampoco era necesario conocer la historia de amor entre Amado Nervo y Cecilia Luisa Daillez para analizar la obra de Nervo y, sin embargo, esa relación heterosexual se solía revelar como un valor. Si se parte del supuesto de que la relación pedagógica precisa de la expresión de los sentimientos de las, los y les estudiantes y la escuela se sitúa en lugar primordial de la circulación de la palabra se asume una tarea. En esta situación esa tarea se materializa en visualizar que, entre las lecturas posibles del texto de Mistral, los “besos prohibidos, condenados por la sociedad” pueden referirse a besos entre mujeres, entre varones o entre personas de clases sociales diferenciadas o color de tez diferentes, entre tantas otras formas de discriminación, odios y fobias presentes en la sociedad.

De otra manera, es una oportunidad pedagógica desaprovechada de los desarrollos de los contenidos de ESI tendientes a dar lugar y visibilidad a todas las expresiones de deseos e identidades y de denunciar el rasgo estructural heterosexista, homofóbico y patriarcal de las sociedades capitalistas y occidentales en las que vivimos.

Amores gauchos

En una de las escenas más memorables del poema *Martín Fierro*, de José Hernández, el gaucho Fierro se enfrenta con su cuchillo a la Policía. Imprevistamente, el sargento Cruz se separa de la fuerza policial

a la que pertenece y se coloca del lado del bandido perseguido al grito de: “Cruz no consiente /Que se cometa el delito/ De matar así un valiente” (Hernández, v. 280, e. 4-6).

En “Erotismo y homoerotismo en Martín Fierro”, Gustavo Geirola, se centra en las connotaciones homoeróticas presentes en la relación entre Fierro y Cruz. La llegada mesiánica de Cruz a la vida de Fierro lo lleva a arriesgar su vida por un desconocido en lo que puede describirse como un enamoramiento a primera vista. Puede serlo o no, pero es una lectura posible.

Tras salir airosos del enfrentamiento con la Policía, Fierro y Cruz huyen juntos, y los flamantes amigos deciden proyectar una vida al margen de las arbitrariedades de las leyes y el Estado. “Fabricaremos un toldo, /Como lo hacen tantos otros (...)”, dice Fierro, antes de que cruzar la frontera y perderse con Cruz en el desierto.

En la segunda parte del poema, *La vuelta del Martín Fierro*, cuando Cruz muere a manos de los “indios” el lamento de Fierro por el crimen de su amigo retoma imágenes literarias de una tradición homoerótica. La desmesura del dolor de Fierro por la muerte de su amigo es similar a la que expresa Aquiles por la muerte de Patroclo en la versión homérica y contiene elementos de la célebre elegía de David por la muerte de Jonatán en la *Biblia*:

Faltó a mis ojos la luz,
 Tuve un terrible desmayo;
 Caí como herido del rayo
 Cuando lo vi muerto a Cruz.
 (...)

Y yo, con mis propias manos,
Yo mesmo lo sepulté;
A Dios por su alma rogué,
De dolor el pecho lleno,
Y humedeció aquel terreno
El llanto que redamé.
(...)

Cual más, cual menos, los criollos
Saben lo que es la amargura
En mi triste desventura
No encontraba otro consuelo
Que ir a tirarme en el suelo
Al lao de su sepultura.
(...)

Privado de tantos bienes
Y perdido en tierra ajena
Parece que se encadena
El tiempo y que no pasara,
Como si el sol se parara
A contemplar tanta pena.
(Hernández, v. 550 a 558).

Se puede decir respecto de la amistad de Fierro y Cruz lo mismo que de la amistad entre Aquiles y Patroclo tal como es narrada por Homero. Si bien no se señala una relación sexual entre ambos, la profundidad del afecto y la desmesura del dolor por la muerte del amigo no pueden pensarse en otros términos que no sean los de una relación erótica.

De entre las múltiples formas de leer el Martín Fierro u otras amistades gauchas –la de Carmona y Santos Vega, la de Juan Moreira y Julián, la de Fabio Cáceres y Don Segunda Sombra– es plausible la de un enamoramiento entre varones. Como en todas las comunidades de hombres sin mujeres o comunidades homosociales, en las amistades gauchas suelen esconderse intensos lazos amorosos entre hombres¹¹. No se trata de decir: “Acá está la homosexualidad”. No se trata de decir más que lo que el texto dice, y claramente no especifica relaciones sexuales entre gauchos. Pero los textos pueden ser una oportunidad de habilitar sentimientos, emociones y deseos que pueden hacer alivianar la vida de algunos estudiantes y hacer sus tránsitos vitales más

¹¹En *Between men*, Eve Kosofsky Sedgwick se centra en los vínculos sociales entre hombres y define el deseo homosocial masculino como un continuo iterativo de prácticas sociales que fluctúa entre lo homosocial y lo homosexual. Explica que, aunque análogos, estos términos no deben tomarse como sinónimos y aclara que el uso que le da a la palabra “deseo” hace referencia a una fuerza social más que a un impulso específicamente físico. Advierte también que los vínculos afectivos masculinos se caracterizan por la homofobia, que sirve para regular las relaciones entre hombres. He allí la clave. Sedgwick demuestra que, en sociedades modernas de Occidente, los lazos afectivos masculinos se establecen al posicionarse éstos en contra de la pasión/del deseo por los del mismo sexo. En otras palabras, el deseo homosocial masculino es un modo de regular las prácticas afectivas entre hombres y, también, de subrayar la forma en que las relaciones masculinas se organizan dentro del sistema patriarcal. Las comunidades homosociales son comunidades afectivas de hombres sin mujeres o que excluyen a las mujeres y tienen como rasgos distintivos una marcada misoginia y la homofobia que los diferencia del lazo homosexual y sirve para disimular las corrientes libidinales entre varones.

felices. En definitiva, no se trata de reducir el tema al acto sexual o la genitalidad –aunque no es preciso soslayarlo– sino de dar lugar a otras expresiones diferentes de las establecidas por la heteronormatividad.

Cuando en las instituciones escolares de enseñanza formal en Argentina se analiza la obra de Hernández, generalmente se silencian las dimensiones anteriormente mencionadas y no se denuncia la misoginia de los gauchos. Por el contrario, se suele reforzar y reivindicar la figura del gaucho como prototípica de la masculinidad y la virilidad nacionales y el machismo heterosexual.

Las hipótesis

Se han tomado tres ejemplos paradigmáticos de autores clásicos, tres figuras canónicas de la literatura latinoamericana para dar cuenta de una tradición de enseñanza y aprendizaje regida por los mismos criterios y estrategias: la invisibilización, la parcialización y el sesgo ideológico. En los casos citados de Nervo, Mistral y Hernández, las múltiples expresiones, emociones, sentimientos e identidades presentes en los textos literarios han sido clásicamente reducidos en sus análisis a expresiones unívocas de amor y deseo o se han dejado de lado connotaciones de erotismo y sexualidades que contradicen el paradigma heteronormativo y patriarcal. De esa manera se pierden oportunidades pedagógicas de aprendizajes de contenidos significativos.

Las hipótesis que se quieren sostener en este capítulo son las siguientes:

- 1) que los contenidos sobre educación sexual integral, para defender los derechos a la salud sexual, a las identidades y a las diversidades sexuales y para denunciar la discriminación por

género, sexualidades o identidades estuvieron siempre allí al alcance de la mano como contenidos en todas las materias y que el gran desafío es visibilizarlos. Para validar esta primera hipótesis se ha tomado la literatura y se han desarrollado en el primer apartado ejemplos de textos y autores clásicos del canon literario latinoamericano;

- 2) que el paradigma genital y biológico que hegemonícamente imperó en la educación sexual ha contribuido a la invisibilización de contenidos;
- 3) que el marco pedagógico, ético, afectivo y político privilegiado para visualizar los contenidos –y por ende las identidades, géneros y sexualidades diferentes o disidentes a la hegemónicas– es el de las políticas de cuidado;
- 4) que las características específicas del campo literario lo vuelven fuente, agente y metodología privilegiadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la línea curricular ciudadana que es el campo disciplinar específico de la educación sexual integral.

Paradigma genital: el sexo vergonzante y peligroso

Cuando en ámbitos de capacitación o encuentros se les solicita a los docentes de Argentina que refieran alguna experiencia de educación sexual que hayan recibido en la escuela hay un recuerdo prevalente. A los trece o catorce años, un médico del barrio u otro profesional, auspiciado generalmente por Johnson & Johnson, iba a las escuelas a dar “una charla”, en rigor dos charlas que se desarrollaban separadamente, una para los chicos y otra para las chicas. A partir de dos gráficos

insípidos del aparato reproductor masculino y del aparato reproductor femenino se explicaban las partes del cuerpo y su funcionamiento en el acto sexual. Si el personal era progresista, se mostraban a los estudiantes los dos aparatos genitales; si no, solamente el del propio sexo. Seguía un video que explicaba cambios corporales en la adolescencia: la voz, el vello, el crecimiento de los genitales, entre otros. En muchas ocasiones, el profesional terminaba la exposición mostrando fotos siniestras relacionadas con enfermedades de transmisión sexual generalmente sífilis secundaria, gonorrea, clamidia o complicaciones con la enfermedad sida en estados avanzados. Esa fue la experiencia en educación sexual escolar para varias generaciones en Argentina¹².

Estas imágenes tienen consecuencias e incluso traumas perdurables para quienes guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. No solo reducen la educación sexual al acto sexual y a la genitalidad sino que el sexo aparece vinculado a lo vergonzoso, a aquello de lo que no se puede hablar o de lo que no se está habilitado a hablar y a las consecuencias ligadas al no cuidado en el acto sexual como las infecciones de transmisión sexual. Una de las consecuencias de ese paradigma es la invisibilización de los contenidos de ESI. En forma concomitante a la idea de la sexualidad como genitalidad, al sexo como algo vergonzoso o que entraña algún peligro y a sentidos comunes como “los hombres no lloran” es que históricamente ciertos contenidos desaparecieron de los currículum escolares.

¹²La muestra se desarrolló con docentes de todo el país a partir de experiencias en el marco de capacitaciones promovidas por el programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Las capacitaciones de esta provincia fueron realizadas de forma coordinada entre dicho programa y la Dirección Provincial de Secundaria y la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Escuelas bonaerense entre 2012 y 2015 preferentemente.

Se puede afirmar que educación sexual integral se hace siempre, por acción o por omisión. La educación sexual se expresa en disposiciones espaciales, vestimentas, exigencia de conductas o conductas esperables y división de tareas y roles diferenciados para varones y para mujeres, reproducción de modelos y conductas asociados a ideales de masculinidad y femineidad que suelen enmarcarse en lo que Pierre Bourdieu ha denominado el paradigma de la dominación masculina. A su vez, la perspectiva o mirada de género y de integralidad de la sexualidad es uno de los campos menos abordados desde los espacios de enseñanza y aprendizaje formal y en los diseños curriculares soslayando el hecho de que todas las dimensiones del saber –la política, la historia, el derecho, la economía, entre otras– están atravesadas por el género y las sexualidades.

En contra de este paradigma biologicista y basada en el sexo concebido como lo secreto y lo nocivo es que se vienen desarrollando las políticas educativas nacionales desde la promulgación de la ley nacional de Educación Sexual Integral (N° 26150, de 2006), sobre todo a partir de la aprobación de contenidos y lineamientos curriculares sobre la temática acordados en el Ministerio de Educación de la Nación por la mayoría de las provincias en pacto federal (2009). Según la ley, la educación sexual integral abarca aspectos biológicos, sociales, psicológicos, económicos éticos, afectivos e históricos. Por eso, aquello que llamamos sexualidad excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. Por otro lado, la ley de ESI de la provincia de Buenos Aires (N° 14744), en su artículo 5to., inciso b), asume como responsabilidad del Estado el efectivo cumplimiento del derecho al placer sexual. El uso de la palabra placer en educación es imprescindible y no se restringe al placer en el acto sexual sino a

las múltiples formas que adopta el placer, es decir a las emociones y sentimientos eróticas que en las escuelas se expresa en el placer de enseñar y aprender, de conocer y saber. Es necesario, en ese sentido, militar un erotismo de la enseñanza.

Siguiendo el mismo criterio, la Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como

un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006, p. 31).

Es esta noción de sexualidades la que debe guiar los procesos pedagógicos y la que permite ahuyentar temores y dar lugar a la expresión de los deseos, las fantasías y la circulación de la palabra. A su vez, la literatura sirve para canalizar y movilizar esos sentimientos.

Las políticas de cuidado

La Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales” (art. 25, p. 2). En esta línea, surge la inédita noción de cuidado que “desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado” (PNUD, OIT, UNICEF, UN-

FPA & CIPPEC, 2012, p. 1). En este nuevo paradigma el cuidado debe entenderse como un derecho universal –con las dimensiones concomitantes de cuidar, ser cuidado, autocuidarse y cuidar el contexto– asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que potencien la autonomía y el bienestar de las familias y de los sujetos individuales con directa competencia del Estado. En este sentido, el cuidado se presenta como un bien público y como una dimensión de la ciudadanía.

Al rastrear una genealogía se trata de un concepto sobre el que existen varias definiciones y produce debates académicos y jurídicos al menos desde los años setenta del siglo XX, impulsados por corrientes feministas en el campo de las ciencias sociales. Frente a las mujeres que asumieron históricamente el cuidado informal como una función propia derivada “naturalmente” de su función procreadora, los colectivos feministas denunciaron ese esencialismo que adjudicaba a las féminas el monopolio de las obligaciones de cuidado como cuestiones que debían también abrazar el Estado y los varones¹³.

¹³ Según el documento “Sobre el cuidado y las políticas de cuidado”, elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012), el término caracteriza “relaciones entre personas cuidadoras y personas receptoras de cuidado en situación de dependencia: niños y niñas, personas con discapacidad o enfermedades crónicas, y personas adultas mayores. No obstante, todos los seres humanos potencialmente son sujetos de cuidado a lo largo del ciclo de vida: de allí que pueden también recibirlo personas que, sin ser dependientes, no pueden total o parcialmente cubrir por sí mismos sus necesidades de cuidados. El mismo documento afirma que “la especificidad del trabajo de cuidado es la de estar basado en lo relacional, en el contexto familiar y por fuera de él. No es solamente una obligación jurídica establecida por ley (obligación de prestar asistencia o ayuda) o una obligación económica, sino que involucra también el aspecto vincular o emocional. Las dinámicas de cuidado se desarrollan también 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 di-

El derecho al cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados. Esto implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. El trabajo de cuidado está marcado por la relación de servicio, de atención y preocupación por los otros y genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara en una situación de dependencia o interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar.

Asimismo es necesario pensar la noción de cuidado con perspectiva de género y en el marco de políticas de protección y promoción de derechos. En ese sentido, el derecho al cuidado, si bien se haya reconocido e incluido en pactos y tratados internacionales para algunas situaciones, aún está en “construcción” desde el punto de vista de su exigibilidad. Llevado a sus últimas implicancias abarca recibir las atenciones necesarias en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o los lazos afectivos.

El cuidado se configura como una forma de pensar las relaciones humanas que en las instituciones escolares se erige como marco ético para enseñar y aprender y una concepción pedagógica que garantiza una de las mejores maneras posibles de enseñar y aprender. Es quizá la expresión del afecto y la confianza necesarios en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

versa participación de actores como la familia, la comunidad, entidades públicas y entidades privadas”.

Dentro de este paradigma se reconoce que las políticas de cuidado son cruciales a la hora de garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes que transitan las escuelas. Estos años influyen fuertemente en la conformación de subjetividades y en el desarrollo de los sujetos, tanto en sus aspectos físicos siendo esencial el acceso a una buena nutrición, cuidado del cuerpo y controles médicos, así como emocionales y cognitivos donde cobra especial relevancia las relaciones que se establezcan entre quien cuida y quien es cuidado y las relaciones de solidaridad entre adultos y jóvenes y entre jóvenes.

En términos generales, las políticas de cuidado deben formularse en estricto apego a un enfoque de derechos y a los principios de igualdad, universalidad y solidaridad y requieren abordar cuestiones normativas, económicas y sociales vinculadas con la organización social del trabajo de cuidado, que considere aspectos asociados con los servicios, el tiempo y los recursos para cuidar, en condiciones de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género.

Cuidado y visibilización del otro

Las políticas de cuidado se han erigido en los últimos años como estrategias de resistencia a las políticas neoliberales. Una de las características de los neoliberalismos es, sin duda, el retiro del Estado en desmedro del mercado en cuestiones básicas que hacen al cuidado de la salud, la educación, el trabajo y la vida digna, entre otros. Un Estado neoliberal es por definición un Estado que descuida, que no cuida o no se adjudica la tarea de cuidar en diversos ámbitos. En contraposición al gobierno neoliberal de Mauricio Macri (2015-2019), el discurso del cuidado y de las políticas de cuidado ha sido recurrente y prevalente

en los políticos que asumieron las principales funciones públicas del gobierno argentino en diciembre de 2019.

Dicho paradigma del cuidado se ha reforzado desde que el Estado asumió como propia la tarea de cuidar la salud de las y los ciudadanos en la situación sanitaria extraordinaria que produjo la pandemia mundial de coronavirus. La pandemia puso de manifiesto también la necesidad de un nuevo contrato o pacto social de cuidado entre ciudadanos regulado por el Estado. Esta refundación o nuevo contrato social debiera encontrar su correlato en un acuerdo institucional de cuidado en las escuelas entre docentes, estudiante y familias –con las características y especificidades propias de cada aula e institución– para regir la convivencia y la vida cotidiana de las comunidades escolares. En las escuelas es un marco de desarrollo efectivo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

¿Por qué? Porque cuidar y ser cuidados implica como condición *sine qua non* la visibilización del otro en sus diversidades. Cuidar y ser cuidados implica el verdadero encuentro con el otro como igual y diferente a uno mismo. Solo se puede cuidar y se puede dejar que nos cuiden al que se acepta como un semejante, a quien se considera igual en estatus de humanidad y diferente a uno mismo en la infinita variedad de las formas de ser humano. Implica el compromiso que desprovisto de todo prejuicio, de toda discriminación y de todo racismo, iguala y une indisolublemente la vida propia a la vida de todos los otros, de cualquier otro. Lo contrario al cuidado es el racismo, en tanto el racismo se define como la cesura de la vida propia con respecto a la del otro basada en concepciones biológicas falaces.

Cuidar, ser cuidado y autocuidarse implica un desarrollo de concepciones y prácticas ligadas al cuidado de sí, al cuidado de los otros y

del contexto mediante la cual la vida propia aparece comprometida y ligada a los otros. Es la posibilidad humana y política de poder ayudar responsable y solidariamente a los otros.

Conclusiones: la literatura como lugar privilegiado de la ESI

Los distintos discursos que circulan en la sociedad, entre ellos el literario, suelen naturalizar un conjunto de atributos, ideas e imaginarios de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer, qué se espera de cada uno de ellos, qué actitudes e incluso posturas corporales deben adoptar, qué roles sociales deben o están capacitados para desempeñar y cómo y a quién deben amar y expresar sus sentimientos.

El arte –y, particularmente, la literatura– suele captar amores, odios, prejuicios y sentimientos, lo que a grandes rasgos puede denominarse el imaginario social de una época. Pero también con recursos estilísticos que le son propios –imágenes literarias, metáforas, descripciones, narraciones, comparaciones y elipsis, entre otras– puede y ha denunciado situaciones de opresión, discriminación y racismo. La literatura tiene la especificidad de absorber tan pronto los discursos del gobierno y del poder, y captar los macroescenarios y los microescenarios de la sociedad y el Estado como dichos y saberes que circulan como sentido común. Al mismo tiempo, el campo literario es un recurso pedagógico privilegiado para poner en palabra emociones y deseos de las y los jóvenes.

En el argumento de *Otelo*, de William Shakespeare, se puede visualizar y analizar claramente la violencia de género. Sin embargo, por años, en las escuelas secundarias se explicaba el feminicidio de Desdémona a manos de su esposo simplemente como un crimen pa-

sional producto del exceso de pasiones o con mayor frecuencia de las maquinaciones de Yago. Y Otelo no era un feminicida sino, en el mejor de los casos un enfermo de celos. En la novela *El retrato de Dorian Gray*, Oscar Wilde alude a sentimientos amorosos exacerbados del pintor Basilio por la hermosura de Dorian, pero en el aprendizaje escolar no se solía referenciar el deseo homoerótico. De igual manera, la imagen de Alfonsina Storni que más alentó la educación y que ha perdurado significativamente en la memoria colectiva es la de la poeta melancólica que le cantó dulcemente al amor, la que entrelazó en sus últimos versos el tema de la muerte con el del mar y la que, finalmente, un día convirtió en acto el sueño de uno de sus poemas y se fue voluntariamente a dormir a las profundidades marinas arrojándose desde el espigón de la playa La Perla, en Mar del Plata. Es una imagen clásica, conveniente para el poder hegemónico y para el paradigma patriarcal porque convierte a Alfonsina en el prototipo de la poetisa romántica que se desposa con la muerte y sumerge en el olvido las luchas en las cuáles se cifró la existencia de Alfonsina. Con la estrategia de echar luz sobre la mujer que podía crear las más idealizadas metáforas sobre el enamoramiento se echa sombra sobre aquella faceta política de Alfonsina que insistentemente denunció el paradigma de la dominación masculina y que no cesó de librar batallas sociales por la plena adquisición de los derechos civiles y políticos de las mujeres y por la justicia social.

Utilizar la literatura como fuente y agente de la historia, y como fuente alternativa para la enseñanza de la educación sexual integral es un recurso viable e incluso imprescindible en las instituciones escolares. Pero precisa en el marco de las políticas de cuidado del uso de una metodología consistente que haga jugar y ana-

lice los textos en toda su riqueza y sus dimensiones, considerando las variables –de género, de identidades, de diversidades sexuales, de clase, de color de piel, de nacionalidades, entre tantas otras– presentes en ellos. De igual modo requiere el análisis situado en sus contextos históricos, sociales e ideológicos de producción para descubrir los mecanismos de develación, ocultamiento, censura, autocensura, posición y lugar social y político que permitieron su exhibición y circulación.

Bibliografía

- Geirola, G. (2019). “Erotismo y homoerotismo en *Martín Fierro*”. En: Maristany, J. (comp.), *Desde el armario. Disidencia genérico-sexual en la literatura argentina* (pp. 99-116). La Plata: EDULP.
- Hernández, J. (1987). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Aguilar.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1992). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press.
- Melo, A. (2011). *Historia de la literatura gay en Argentina*. Buenos Aires: Lea.
- Mistral, G. (2009). *La niña errante: cartas a Doris Dana*. Barcelona: Lumen.
- Mistral, G. (2010). *Gabriela Mistral en verso y Prosa. Antología*. Madrid: Edición conmemorativa de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Nervo, A. (1995). “Aventura de carnaval (aconteció como lo cuento)”. En: González Guerrero, F. y Méndez Planearte, A. (eds.), *Obras completas* (pp. 63-64). Madrid: Aguilar.
- Organización Mundial De La Salud (OMS). (2006). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002*. Ginebra. Disponible en: https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sh/en/

Fuentes

- Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2012). *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>
Diseños curriculares para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. (2007-2010). -Diseño Curricular Ciclo Superior. Resolución N° 3828/09. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>
- Ley de Educación Nacional (N° 26206/06)
- Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (N° 13688/07)
Ley de Educación Sexual Integral (N° 26150/06)
- Ley de Identidad de Género (N° 26743/12)
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26061/05)
- Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la provincia de Buenos Aires (N° 13298/05)
- PNUD, OIT, UNICEF, UNFPA & CIPPEC. (2012). *Las políticas de cuidado en Argentina Avances y desafíos*. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/09/wcms_635285.pdf

| CAPÍTULO 4 |

El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual

Jesica Baez

En este capítulo compartiré una serie de reflexiones que exceden a mi autoría: son parte de un colectivo mucho más amplio, que se llama Mariposas Mirabal¹⁴. Este equipo de investigación, de extensión y de docencia viene desplegando hace más de dos décadas interrogantes respecto de las sexualidades en el sistema educativo. Nuestro lugar de trabajo es la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en los últimos años venimos preguntándonos sobre el lugar que ocupan las universidades en la trama que despliega la educación sexual integral en el marco de la implementación de la ley de ESI (N° 26150, sancionada en 2006).

Situar a la universidad como parte del sistema educativo y, a su vez, como un territorio del cual la ESI es parte, es una apuesta que desafía tradiciones e incluso tensa la normativa existente. En este capítulo propongo entonces partir desde ese enclave para explorar tres cuestiones. En primer lugar, repensar las implicancias de la afirmación “toda educación es sexual” en el aula universitaria. Esto nos permitirá abordar un segundo punto en torno a las tradiciones de la

¹⁴ Dirigido por Graciela Morgade. Son parte del equipo: Susana Zattara, Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Catalina González del Cerro, Sol Malnis, Andrés Malizia, Euge Grotz, Cecilia Ortmann, Virginia Cano, José Scasserra, Luis Di Marino, Graciela Raele, Sonia Lescano, Anush Toufeksian, Carolina Sokolowicz, Milena D’Atri, Sol Bustamante, Julia Centurión.

formación universitaria. Y finalmente abriré una serie de interrogantes para trazar cuál es el horizonte de la ESI que imaginamos en estas aulas.

El recorrido propuesto lo focalizaré sobre la formación en Letras. Me interesa arraigar estas reflexiones en un escenario específico para comprender desde esa inscripción debates más extensos que la educación sexual integral pone en un territorio no neutral atravesado por las estructuras de desigualdad contemporáneas. Me refiero particularmente a comprender el entramado sexo-genérico en el conjunto de las múltiples intersecciones.

Toda educación (universitaria) es sexual

Desde hace varios años y a la luz de distintos proyectos venimos nutriendo la afirmación “toda educación es sexual”. Poblar de sentido esta expresión en la universidad implica en primer lugar dar cuenta de que este recorrido educativo es parte del sistema educativo. A su vez, reconocer la dimensión sexual y genérica que se despliega allí y, finalmente, vislumbrar que quienes transitan esa institución acumulan años de formación sexual.

Cuando decimos que toda educación es sexual estamos advirtiendo que todas las prácticas, desde aquellas más cotidianas hasta aquellas más reglamentadas, regulan nuestras experiencias, nuestros cuerpos, en una clasificación. Esta clasificación no es ingenua, nos clasifican como varones, como mujeres, como feminidades, como masculinidades, y nos muestran qué es lo normal y qué es lo anormal (Morgade, 2011). Autoras/xs han hecho eco de este entramado en las instituciones educativas señalando diversos efectos: el sexismo (Marina Subirats, 1988), la normalización disciplinadora (Guacira Lopes Louro,

1999), la heteronormatividad (val flores, 2018), el cissexismo (Pérez y Radi, 2016), entre otrxs. En menos medida, otrxs autorxs advirtieron esta trama en la vida cotidiana de la educación superior. En Argentina han sido pionerxs los trabajos de Rafael Blanco (2014) y Valeria Sardi (2017), que repusieron en la trama educativa la dimensión sexuada.

Las universidades, las facultades y sus carreras en las formas de organización, en las elecciones de contenido y en las formas de habitarlas constituyen *programas no dichos* de educación sexual. De manera tal que el punto de partida que propongo es un ejercicio por hacer visibles los invisibles que las instituciones ponen en marcha bajo el supuesto de neutralidad y objetividad. En la tradición universitaria argentina esas apuestas se combinan con pretensiones academicistas, horizontes enciclopédicos y una tendencia iluminista como forma de vinculación (Morgade, et al, 2019). Este ejercicio se sitúa, además, sobre una dimensión que históricamente perteneció al mundo privado y doméstico. Lo personal es político es una consigna que con más de 40 años en el ruedo social de la mano de los movimientos feministas encuentra hoy nuevas y viejas disputas.

La explicitación de este escenario brinda pistas de zonas grises que la ley 26150 tiene en su articulado en relación con este nivel educativo. La obligatoriedad de su implementación quedó en texto plasmada del “nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”. El recorte deja a la interpretación varias tensiones. El nivel superior universitario se incluye de manera parcial. Mientras los institutos de formación docente y la educación técnica no universitaria son incluidos, la formación universitaria queda relegada (Morgade y Fainsod, 2015). ¿Qué sucede con la formación docente que brindan las universidades? ¿Qué lugar ocupa

el título de profesor, profesora, profesorx en estas instituciones? En un artículo anterior junto con otras colegas dábamos cuenta de las tensiones y conflictos de este nivel que aún cuando persisten miradas que desjerarquizan la formación docente también coexiste una amplia tradición de formación de profesores, profesoras, profesorxs (Morgade, et al, 2019).

Este gris en la ley convocó a diversos sectores a incluir temas vinculados a la educación sexual de manera más o menos voluntaria en las universidades en los últimos años. En ese proceso hay cuatro escenas/hitos que traccionaron la ampliación de este debate como debate público.

Una primera escena, que de alguna manera volvió a situar preguntas en torno a la educación sexual en el aula universitaria, fue el pedido de estudiantes trans de ser reconocidxs según su autopercepción. Estas iniciativas acontecieron como preludio de la sanción de la ley 26743, de Identidad de Género, y motorizaron una interpelación específica a los modos de nombrar a quienes transitan este nivel. El derecho al nombre conmovió desde mecanismos burocráticos hasta debates éticos/pedagógico respecto de las condiciones de poder alojar y habitar los espacios educativos. Este pedido pone en jaque la expresión “en la universidad sos un número”. En otras palabras, la demanda por el nombre según la propia designación interpela los mecanismos de nombrar en este nivel y a su vez, los mecanismos sexo-genéricos que se enlazan allí.

Una segunda escena comienza delinear a partir de la denuncia en varias facultades de acoso sexual/violencia de género. Estas primeras denuncias realizadas por estudiantes hicieron visibles las tramas de poder que se enraízan en las relaciones de enseñar y aprender. Y, en consonancia con el movimiento #Ni una menos, extendieron una lectura sobre el espacio universitario. En conjunto, estas denuncias

impulsaron la aparición de protocolos de actuación, la organización de formas de intervención. La expresión concreta de estas maneras de dar respuesta fue muy heterogénea, pero el armado de comisiones de intervención específica y el establecimiento de líneas de acción formalizadas en instrumentos como los protocolos fueron puntos en común. Hacer visibles las desigualdades –y, particularmente, la expresión más violenta de ellas en el formato “violencia de género”– planteó renovadas aristas sobre los debates gremiales, las formas de vinculación y posteriormente, las estrategias de intervención, al advertirse todo aquello que queda por fuera de un protocolo y la necesidad de espacios colectivos que trasciendan la institución, tales como la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias.

Una tercera escena que actualizó las anteriores y volvió sobre la producción normativa y el lugar que ocupan las universidades fue la sanción en 2018 de la ley 27499, conocida como “ley Micaela”. Esta norma establece “la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación”. Nuevamente, su articulado presenta una zona gris: ¿esta ley interpela a las universidades? Con el correr de los meses, distintas facultades comenzaron a expresar su compromiso, y el 81° Plenario de Rectores y Rectoras del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) culminó con un acuerdo de incorporación de la perspectiva de género en las universidades. Este celebrado consenso abrió una serie de interrogantes hacia el interior de las instituciones y renovó preguntas sobre la interpretación de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Profundizaré sobre ello en el próximo apartado.

Finalmente, un cuarto tema que permeó debates fue el uso del lenguaje no binario en las aulas de la universidad. ¿Es posible el uso de x, @ o *? ¿Es sancionable? Durante 2019, varias facultades mediante resoluciones comenzaron a ampliar garantías para su uso en la comunidad educativa. Nuevamente, lejos de clausurar los intercambios, estas resoluciones visibilizaron la temática y marcaron la necesidad hacia las instituciones de tomar acciones de desnaturalización del lenguaje dando garantías a sus usuarixs.

Cada una de estas escenas habilitó –de manera más o menos explícita– resituar la dimensión sexuada de las instituciones universitarias reorganizando la pregunta por la educación sexual y los horizontes de posibilidad de un proyecto pedagógico de educación sexual integral. Estos interrogantes calaron en buena medida en las prácticas educativas y las formas de habitar las aulas y los vínculos y, en menor medida, lograron interpelar los núcleos cisheteropatriarcales disciplinares.

Es indudable que estas escenas tensionaron y disputaron sentidos sobre los programas no dichos de educación sexual en la universidad y volvieron a situar la pregunta por la educación sexual integral en sus aulas. Sin embargo, este recorrido, que puede interpretarse en avances, es en simultáneo un camino minado de herencias difíciles de sortear.

De autonomías y la *autonomía universitaria* frente a la ESI

Una serie de latiguillos rápidos aparecen cuando se sitúa la pregunta ¿cómo incluir la educación sexual integral como contenido en las carreras universitarias? Dos expresiones se vuelven reiterativas como modo de respuesta: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Ambos conceptos parecieran ser suficientes para dar cierre a cualquier posibilidad de apertura, revisión o inclusión de temas vinculados a la educación sexual. La operación de cierre advierte en sí un conjunto de sospechas. No podemos olvidar que la autonomía universitaria y la libertad de cátedra son dos bastiones que implicaron luchas donde existieron sentidos en disputa en distintos momentos históricos en Argentina (Ruiz y Cardinaux, 2010). Entre los sentidos ligados a los principios de Reforma universitaria de 1918, la concepción de autonomía se organizó en tanto límite a las injerencias del Estado y la Iglesia sobre la comunidad universitaria, y se estableció el autogobierno bajo sus propios estatutos. La libertad de cátedra es reclamada en tanto pilar de posibilidad de investigación, docencia y extensión. Esta disputa de sentido en la primera década del siglo XX estuvo fuertemente arraigada en el movimiento estudiantil cordobés, y dejó una huella sobre la necesaria crítica que debe mantener la universidad frente a los embates de otras esferas / instituciones de poder (Delgado, 2008).

El debate por la inclusión de la educación sexual en las universidades se teje en una trama con una historia de cien años. Hoy se reconfiguran nuevos sentidos y aparece de manera insistente una cristalización conservadora sostenida principalmente por los sectores hegemónicos de los claustros de profesores. La apelación a los principios de autonomía y libertad desde estas posiciones se acerca en mayor medida a la idea de un muro que delimita un adentro universitario y un afuera, leído como imposición.

Se ponen de relieve dos cuestiones. Por un lado, los modos de vivir el espacio universitario y su relación con la sociedad, y por el otro, qué se considera público de la universidad pública. Cuando la autonomía

y la libertad de cátedra resultan un muro conservador, el modelo de universidad que se deja traslucir recupera rápidamente la imagen del faro de Alejandría. La universidad es entonces un faro que ilumina, donde la elite académica derrama conocimiento sobre una sociedad (pueblo, barrio...), y lo público radica en la gratuidad y, en el mejor de los casos, en el foro público del espacio universitario (cerrado).

En este escenario, la ESI es una provocación a los poderes instalados y a las configuraciones actuales (e incluso aquellas que se tildan de progresistas/críticas). Situar la ESI como movimiento pedagógico abre interrogantes sobre la legitimación de los faros de saber, las tramas de desigualdades que atraviesan a las instituciones y los territorios, y la ampliación/vulneración de derechos de lxs sujetos.

La autonomía universitaria, en este horizonte, desafía el umbral de compromiso político de los debates que una sociedad se está dando y que incluso se han formalizado como ley. En esta dirección, los movimientos estudiantiles, de gradudadx y de profesorxs que se organizan a favor de la ampliación de la ciudadanía sexual podrían reclamar para sí la autonomía universitaria y la libertad de cátedra en tanto nuevo contrato territorial que asume en lo público la oportunidad de tematizar contenidos, incluir sujetxs y reformular la habitabilidad que fueron sistemáticamente excluidos.

Conocimiento universitario: la ESI como proyecto político-pedagógico

Uno de los nudos más combatidos en torno a la ESI en el aula universitaria se amplifica al definir los alcances y sentidos que ésta despliega. La ESI inaugura como novedad la integralidad. Este giro epistemológico fue interpretado por actores/instituciones de diversas

maneras: desde las miradas adiconistas (se suman dimensiones a la biología) hasta aquellas que proponen una revisión crítica de los estatutos que cada una sostiene.

Imaginar la sexualidad más allá de la biología, incorporando otras dimensiones, como lo social, lo histórico, lo político, lo ético, lo valorativo, lo afectivo, y extendiendo sobre cada una de ellas una mirada crítica de su construcción interpela específicamente a las políticas de conocimiento que las universidades sostienen en sus modos tradicionales. Esta interpelación se profundiza cuando se menciona la perspectiva de género y de derechos como fundamento de la ESI. En Argentina, como en otros países de la región, esta mirada crítica se nutrió progresivamente desde estos constructos (Baez, 2015; Baez, 2018). Y se tradujo en un segundo giro de corte pedagógico que apostó a la transversalización (González del Cerro, 2017). Esto alentó a una búsqueda en lo que De Sousa Santos (2005) da en llamar “conocimiento pluriuniversitario”, caracterizado o movilizado por el encuentro y el diálogo entre distintos tipos de saberes que se potencian desde la construcción colectiva. La ESI planteada en estos términos desafía el temario de las aulas universitarias así como los mecanismos de producción de la investigación, la extensión y la docencia.

La resistencia a la ESI se asienta sobre herencias y tradiciones universitarias de larga data. Una primera cuestión es analizar cómo las universidades se construyeron como instituciones de producción del conocimiento universal caracterizado como científico, objetivo y neutral. Este estatuto entra en tensión cuando la ESI se presenta como un conocimiento atravesado por la perspectiva de género y derechos humanos, que habitualmente se interpreta como una mirada singular, particular, de poco rigor científico. Como mencionaba en el apartado

anterior, en este punto el debate por la definición de la libertad de cátedra adquiere especial connotación.

Otra cuestión que se deja entrever en este escenario es cómo la ESI en tanto proyecto pedagógico político se concretiza en la universidad. Un primer recaudo que emerge son las estrategias de “lavada de cara”, donde se prioriza un *aggionamiento* políticamente correcto que obtura cualquier posibilidad de profundización. La inclusión de contenidos relativos a la ESI suele aparecer entonces como temario específico que se agrega sin trastocar sentidos y nudos estructurales. Una segunda precaución es cómo generar condiciones donde no se alienen jerarquizaciones de visiones y sí se favorezca el debate de perspectivas sobre proyectos de ESI. Finalmente, se advierten interrogantes acerca de cómo concretar proyectos que luego no se posicionen como moralizantes. Entramar la ESI en el aula de la universidad implica reconocer un archivo de educación sexual que insiste en permanecer en los campos disciplinares que luego se traducen en las materias y carreras.

Un ejercicio de indagación que llevamos dentro del equipo de investigación consistió en analizar qué se lee en la carrera de Letras. Para ello seleccionamos 22 materias que conforman el tronco común de la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Incluimos en esa selección materias electivas (como por ejemplo el conjunto de las “literaturas nacionales”). De cada materia tomamos su programa y focalizamos en los listados de bibliografía obligatorios. ¿Qué encontramos? 344 autoras de un conjunto de 1.024 textos. Y solo 29 abordaban temas vinculados a la educación sexual de manera explícita. Esta cuantificación no sorprende; tampoco sorprende

no haber encontrado otras identidades no binarias¹⁵. Si al inicio de la década de los '80 Joanna Russ se preguntaba por las estrategias que acabaron con la escritura de las mujeres, el escenario poco ha cambiado 36 años después.

Estas mujeres que sí tienen lugar en la bibliografía... ¿qué *tipo* de mujeres son? En su mayoría académicas, en su mayoría blancas, en su mayoría heterosexuales y, en buena medida, del hemisferio norte. Ahora bien, esta inclusión que muestra con claridad la operación excluyente exige una segunda pregunta, por el lugar: ¿qué posición ocupan estas autoras en los cuerpos bibliográficos? Ocupan un lugar marginal dentro de la bibliografía. En buena parte se trata de “textos pedagógicos” bajo el formato de ficha de cátedra o de artículo que narra, describe o analiza dimensiones de la asignatura de la carrera. Su tarea de escritoras pedagógicas organiza la experiencia estudiantil, presenta el campo de debates o bien facilita conceptos que lo estructuran. En menor medida (pero también con presencia), estas autoras interpretan la obra de otras mujeres canónicas. Son escritoras mediadoras de un grupo singularmente pequeño que logró saltar las barreras sexistas, misóginas y androcéntricas del campo literario.

Esta pequeña tarea da pistas sobre la labor de largo aliento que la ESI tiene en las universidades. Invita a pensar los escenarios curriculares a transformar, pero también los formatos institucionales. Transgredir las bibliografías es apenas una capa de un iceberg que aún resulta difícil de dimensionar.

¹⁵Como criterio metodológico para la distinción de la identidad de género de las autoras de la bibliografía se utilizó la autopercepción.

De cierres y nuevas preguntas: la ESI en el aula universitaria

En este capítulo me propuse trazar un recorrido posible sobre los desafíos que implica implementar la educación sexual integral en el aula universitaria. Partí de poder extender la expresión “toda educación es sexual” a un territorio que históricamente se configuró como sede intelectual, racional y abstracta, lejos de todo objeto pasible de ser calificado como afectivo, intuitivo y concreto. Esta distinción moderna que operó sobre las instituciones educativas estructuró –y continúa haciéndolo– no solo las formas de distribución del conocimiento, sino muy especialmente las formas de organización del espacio, el tiempo y las experiencias de quienes por ellas transitan. Esa educación también da cuenta de una educación sexual. De un conjunto de conocimientos, saberes y prácticas que se aprenden de forma sistemática, pero silenciada.

Este punto de inicio permite reconstruir un territorio donde diferentes actores inscriben iniciativas, despliegan disputas y apelan a diversos sentidos en torno a los proyectos de educación sexual integral. Es decir, en este territorio no dicho pero vivido se enclavan la posibilidad, los desafíos y los límites de pensar la educación sexual integral en las aulas de la universidad. Los principios de autonomía y libertad de cátedra, lejos de interpretarse como argumentos acabados en sí mismos se tornan en piezas de sentido plausibles de ser interpeladas desde diferentes posicionamientos. Mientras grupos hegemónicos los sostienen como escudo que limita el ingreso de la ESI, otros sectores lo presentan como puerta de entrada.

Finalmente, interrogar por aquello que la ESI comprende vuelve a replantear el horizonte de la propuesta. La integralidad y la transversalidad son desafíos que convocan a la revisión de estatutos, redi-

mención de vínculos y (des)segmentación de saberes. A su vez, reponer esta intencionalidad desde la perspectiva de género y derechos invita a abrir las preguntas por las nuevas incertidumbres y su potencialidad en la vida de las personas. Situar la ESI como proyecto pedagógico y político es una provocación a renovar compromisos, problematizar los públicos, establecer alianzas en pos de imaginar colectivamente universidades “algo” más revolucionadas: más justas y también, más sentidas.

Bibliografía

- Baez, J. (2020). “ESI ¿Con todas las Letras?”. En: *Revista Exlibris*, 9, 144-155.
- _____ (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*. Buenos Aires: CLACSO.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delgado, J. (2008). “Reflexiones en torno a la autonomía universitaria”. En: Saer, E. et al (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 30-35). Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santo, B. (2005). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- flores, v. (2018). “El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo”. En: *Revista Mora*, 25.
- González del Cerro, C. (2017). “La transversalidad en disputa: Un análisis sobre la perspectiva de género en las leyes y los documentos curriculares de la Educación Sexual Integral en la Argentina” En: *IX Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Buenos Aires.
- Morgade, G. et al. (2019). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de gé-

nero”. En: Rojo P. y Jardon, V. (eds.), *Los enfoques de género en las Universidades* (pp. 67- 95). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente”. En: *Revista IICE*, 38, 39- 62.
- Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lopes Louro, G. (org.). (1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pérez, M. y Radi, B. (2016). “Privilege”. En: Brockenbrough, E., Ingrey, J., Martino, W. y Rodriguez, N. (eds.), *Critical Concepts in Queer Studies and Education* (pp. 219-228). New York: Palgrave Macmillan.
- Ruiz, G. y Cardinaux, N. (comp.) (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley / Facultad de Derecho de la UBA.
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Madrid: Dos bigotes.
- Sardi, V. (coord.) (2017). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

| CAPÍTULO 5 |

Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía *queer*¹⁶

Carolina Ojeda Rincón,

Pablo Scharagrodsky

Santiago Zemaitis

En este capítulo retomamos algunas discusiones que tuvieron lugar en diferentes encuentros en el marco del proyecto de extensión universitaria “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica”, iniciado en 2016 y actualmente en curso¹⁷.

¹⁶Una versión similar ha sido publicada en: Ojeda Rincón, C., Scharagrodsky P. y Zemaitis, S. (2019). “Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía *queer*”. En: *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1). e067.

¹⁷Proyecto acreditado por la UNQ (CS N° 623/15) desde 2016, que continúa. Dirigido por el Dr. Pablo Scharagrodsky, cuenta con la participación de estudiantes y docentes de diferentes disciplinas de la UNQ y la UNLP. El propósito es la sensibilización y concientización sobre las problemáticas que atañen a las personas LGBTIQ+, a través de la realización de talleres sobre temáticas de diversidad y desobediencia sexo-genérica desde una perspectiva feminista y *queer*. Se realizan entre tres y cuatro talleres por semestre, con los grupos de estudiantes de los profesorados en Trabajo Social, Psicología y Psicopedagogía de un instituto de formación docente ubicado en la localidad de Quilmes. Su diseño y selección de temas se trabajó en la primera fase del proyecto mediante reuniones del equipo de extensión y la posterior aprobación de las directivas del instituto. Al finalizar cada semestre se realiza una evaluación de las jornadas de la cual surgen los aspectos para mejorar o ajustar en su implementación en el semestre siguiente. La sistematización por parte del equipo se realiza a través de actas de cada encuentro.

En los intercambios con estudiantes, las reflexiones giraron en torno a las diferentes ideas, representaciones y opiniones a propósito del lugar de los cuerpos, los géneros y las sexualidades en las escuelas¹⁸.

Como resultado de dichos intercambios, hemos sistematizado seis problemáticas o tensiones naturalizadas en torno a la educación de la sexualidad que entendemos son posibles de deconstruir en el marco

¹⁸ El uso de la “x” en este texto no responde a un posicionamiento en el marco de la inclusión y la diversidad, sino que pretende acoger la provocación de Yuderkys Espinosa (2008), como tachado e impugnación de la intencionalidad genérica. Se trataría “de abandonar la empresa de hacer incluir en ellos todo lo que le excede, abandonar la idea de la necesidad del género para pensarse, para existir” (p. 1). Theummer (2018), por su parte, dirá que el uso de la “x” y la “e” evidencian, precisamente, la indecibilidad del género o la imposibilidad de reducirlo a categorías estables. Por otro lado, es bien conocido el rechazo por parte de instituciones como la RAE frente al uso de signos o letras que pretendan incluir o ampliar las limitaciones de la lengua, que lo considera innecesario, ya la inclusión la ofrecería el masculino genérico; además, descalifica estas acciones, por considerarlas prácticas de feministas y promotores de “la ideología de género”. En ese sentido, la “x” también estaría dotada de incomodidad e irreverencia frente a las reglas que hacen del lenguaje un imperativo. Como sugiere Butler (2009): “La resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación” (p. 73). No obstante, el desarrollo de algunos apartados nos llevaba de vuelta a resoluciones que apelaban necesariamente al binarismo, principalmente aquellos que requirieron que la reflexión se hiciera desde el referente de los derechos civiles. Esto por ser la única vía, hasta ahora, que permite garantizar la inclusión de identidades que requieren una visibilidad inmediata. Nos enfrentamos a una tensión entre cuestionar los fundamentos de la pedagogía moderna, que es constitutivamente binarista, cuidar algunas de las apuestas ya existentes (como el enfoque diferencial, la legislación incluyente o la propia ESI) y los fundamentos de la pedagogía *queer* para la cual, la propia inclusión resulta un encerramiento identitario.

de la pedagogía *queer*¹⁹ en diálogo con los estudios de género y la pedagogía feminista²⁰.

Este ejercicio se despliega en forma de ensayo, inspirado en discusiones suscitadas en diferentes ámbitos. Como rasgo constitutivo de los estudios *queer*, y algunas corrientes feministas, acudimos a voces que no hacen parte del canon académico, ni necesariamente del ámbito educativo: las calles, la disidencia, el grito, la consigna política, la *performance*, entre otras expresiones políticas y culturales, todas las cuales nos han permitido operar pedagógicamente sobre los fundamentos modernos de la educación escolar de la sexualidad.

¹⁹Entendemos la pedagogía *queer* tomando los aportes de la militante y docente argentina Valeria Flores y del pedagogo brasileño Tomaz Tadeu Da Silva. Para Flores, la pedagogía *queer* es un movimiento que “pretende leer en forma compuesta las diversas estructuras de sujeción y opresión que determinan y condicionan socialmente las identidades”, y su crítica, que es al mismo tiempo política, sexual y pedagógica, gira en torno a la reflexión de los significados sobre las relaciones entre saber/poder, las sexualidades y el género. Siguiendo su definición, una pedagogía antinormativa hace el trabajo de deconstruir la educación como una de las formas de control de la vida sexual al mismo tiempo que promueve la no jerarquización de deseos o identidades codificados por una “epistemología patologicista de las identidades” (Flores, 2013, p.240). Tadeu Da Silva, por su parte, propone una pedagogía *queer* que no se limite a incluir en el currículum informaciones ‘correctas’ y aceptadas como científicas sobre la sexualidad, sino que se trate de una pedagogía que cuestione los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto, qué es lo moral y qué lo inmoral, lo deseable y lo indeseable, lo normal y lo anormal (Da Silva, 1999).

²⁰Entendemos la pedagogía feminista como una corriente de pensamiento pos-crítico sobre la educación que desde el análisis de sus condiciones históricas, sociales y políticas problematiza los saberes que la sustentan, convengamos, relativos al conocimiento, los sujetos de la educación, la transmisión, entre otros. Su reflexión, principalmente epistemológica, introduce cuestionamientos al entramado disciplinar que conforma el currículo escolar, produciendo prácticas, representaciones, formas de conocer y asumirse en el mundo, que provienen de una epistemología dominante que es androcéntrica, binarista, racista, clasista y heteronormativa (Da Silva, 1999; Korol, 2007).

Comenzamos la reflexión presentando algunos puntos de partida con los que organizamos la discusión. La primera de ellas tiene que ver con asumir que los cuerpos no tienen una entidad ontológica, no existen en estado “natural” sino que están históricamente insertos en una particular trama de sentidos y significados siempre inestables, móviles y en permanente disputa. Sugiere Preciado (2014) que “no hay cuerpo sino un conjunto heterogéneo, siempre en ruptura, de categorías de conocimiento, sistemas de representación, técnicas de gobierno, que luchan por producir modos de subjetivación”. Esto quiere decir que es en el marco de ciertos órdenes discursivos (institucionales, económicos y políticos) que se le asignan al cuerpo, determinados sentidos recurrentemente precarios, fugaces y transitorios. En relación con los discursos, éstos configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan, es decir, no los definen o identifican, sino que los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault, 1999; 2002). En otras palabras, al describir un objeto o tema (la sexualidad, el deseo, el placer, las emociones, etc.), los discursos en cierto modo los inventan y los dotan de ciertos sentidos, mientras excluyen u omiten otros posibles, incluso cuando solo pretendan describirlos *tal como son*.

En segundo lugar, entendemos la educación escolar de la sexualidad como un campo polisémico de discursos de diverso orden y estatuto (médico, pedagógico, psicológico, psicoanalítico, jurídico, religioso, entre otros) que son articulados, superpuestos o enfrentados en un campo de disputas por sus sentidos y finalidades (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Zemaitis, 2019). Desde allí, lejos de suponer una coherencia entre modelos o en lo que las propuestas institucionales plantean como educación sexual, lo que encontramos es un conjunto variado, heterogéneo y muchas veces contradictorio de objetos,

prácticas y políticas que fueron aglutinados bajo ese nombre (Boccardi, 2008). Consideramos, por otro lado, que nuestro horizonte de reflexión se dirige y puede colaborar a potenciar inicialmente a la ESI²¹ como apuesta estatal que acompañamos y defendemos, y que, de cara a sus alcances, así también de sus detractores y las vigentes resistencias, nos está sugiriendo repensarla a 15 años de la promulgación de la ley y sumarle otras urgencias y otros modos de ver a los sujetos en formación –niñxs y jóvenes–. En este sentido, creemos que una mirada *queer*, en tanto ejercicio de interrogación (Trujillo, 2015), puede acaso potenciarla y dar lugar a lecturas y prácticas más conscientes de que toda apuesta educativa, todo marco epistemológico y teórico y todo ejercicio de enseñanza, es siempre un actuar político atravesado por relaciones de poder y/o de dominación.

Sostenemos, por otro lado, que la escuela como institución moderna, con matices, fugas de sentido y ciertas resistencias, produce, transmite y reproduce modernidad sexuada cuyos tonos predominantes son la binariedad, el dimorfismo sexual, la jerarquía sexual y racial, la abyección, cierta proxemia y sensibilidad corporal, sancionando o censurando otras opciones posibles de actuar, pensar y sentir (Lopes Louro, 1997, 1999; Scharagrodsky, 2007; Pineau, 2014). Vale precisar en este punto que

²¹Los objetivos de la ley 26150, sancionada en Argentina el 4 octubre de 2006 con el nombre de Programa de Educación Sexual Integral, son: “1. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones”.

por *fundamentos modernos* nos referiremos a estas categorías y grillas de comprensión (binarismo, jerarquía sexual, etc.) producidas al calor de los cambios culturales, políticos y pedagógicos que supusieron los procesos de secularización y construcción de los Estados nacionales, que indicaron el fin de la Edad Media. Hacia finales del siglo XVIII, y en el marco de las revoluciones burguesas (Revolución Industrial en Inglaterra y la Revolución Francesa), fue cuando la modernidad como clima de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales (Caruso y Dussel, 1996)²². Enfatizamos que estos puntos de partida, si bien han sido expuestos de manera separada, están pensados en relación de interdependencia y afectación constitutiva.

En lo que sigue, entonces, exponemos seis problemas acompañados de ciertos interrogantes que, como anunciamos anteriormente, fueron discutidos en los encuentros de extensión, a saber:

- 1) la heteronorma como matriz de inteligibilidad de la educación sexual o cómo, quiénes y por qué definen una economía de deseo normal;

²²“Razón”, “ciencia”, “orden”, “libertad” e “igualdad” fueron los principales pilares ideológico-políticos mediante los cuales se sostendrían las nuevas sociedades modernas (en contraposición con la centralidad de Dios, de la fe y de la divinidad como principios organizadores del tejido y las jerarquías sociales). Los ciudadanos –varones–, libres e iguales, portadores de derechos y obligaciones ante la ley (o al menos en términos de proyección política) debían ser formados como tales por los Estados-nación a los fines del cumplimiento de la vida pública. Es allí donde vemos aparecer la función social y política de la educación, o más precisamente, el interés moderno de los Estados en crear instituciones masivas que forman estos ciudadanos. Así, la educación como interés de Estado comenzó en el siglo XIX, cuando las sociedades modernas, con sus Estados-nación en consolidación, necesitaron de un lugar, una institución, que pudiera educar a la masa de niños y jóvenes, y el sistema educativo se convirtió en un eje central del proyecto moderno-liberal.

- 2) el cuerpo como dato biológico/fisiológico y universal o qué cuerpo produjo y transmitió la pedagogía moderna;
- 3) la homosexualidad como contagio o cómo se habló –y qué se silenció– de la homosexualidad;
- 4) la reproducción como único fin de la sexualidad o cómo se define y explica la sexualidad;
- 5) la pedagogización de la sexualidad o qué es lo educable en la educación sexual;
- 6) la mirada adultocéntrica de la sexualidad o cómo aprendemos a ser niños o niñas.

Cada uno de estos problemas e interrogantes enuncian un fundamento moderno sobre el cual se ha erigido una cierta manera de educar y gestionar la sexualidad. Finalmente, cerramos el trabajo en forma provisoria, con una invitación a cuestionar esos fundamentos y considerar otras alternativas posibles.

La heteronorma como matriz de inteligibilidad de la educación de la sexualidad o cómo, quiénes y por qué definen una economía del deseo normal

Una de las características de la heteronormatividad tiene que ver con referenciar la heterosexualidad como si fuese coherente y otorgarle una posición de privilegio que no puede ser cuestionada (Berlant y Warner, 2002). Sin embargo, para tener realidad “ontológica”, la heterosexualidad necesita de un par opuesto: la homosexualidad. Este binarismo (hetero/homo) es necesario para el funcionamiento de la heteronorma en la medida que la heterosexualidad no se cuestiona ni se visibiliza en tanto tal. Desde allí, quedan por fuera un buen resto

de experiencias, deseos, sensibilidades e identidades sexuales, ya sea como anormalidad, enfermedad o rareza.

Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en el discurso escolar de la educación sexual y no debemos para ello ir muy atrás en el tiempo. En 1987, el Ministerio de Educación y Justicia publicó un cuadernillo sobre “Educación sexual” en el que, entre varios otros puntos, se asoció dentro de las “perversiones” a la homosexualidad. En el texto se indicaba: “Perversión es una categoría en la que se incluyen los sujetos que practican la sexualidad de un modo diferente al habitual. Sustituyen preferentemente y a veces condiciones normales del orgasmo o las conductas relacionadas a él (...)” (Ministerio de Educación y Justicia, 1987, p. s/p). Según este material, se consideraba una de las clasificaciones de las perversiones la “deformación de la imagen de la pareja. Ejemplo: zoofilia (objeto sexual: animales); homosexualidad (objeto sexual: individuos del mismo sexo); pedofilia (objeto sexual niños)” (Ibídem).

Como se puede observar, una pedagogía fundada en este tipo de enunciados no solo refuerza la idea de que toda educación sexual debe orientarse a una educación para la heterosexualidad, excluyendo y estigmatizando otras opciones de deseo posibles,²³ sino también equipara la orientación sexual homosexual con la zoofilia y la pedofilia.

De forma más explícita, estas ideas siguieron vigentes dentro de la

²³Es importante aclarar que la cita que utilizamos busca visibilizar las operaciones de patologización y criminalización de la homosexualidad. Asimismo, queremos señalar que nuestra postura ético-política no admite ciertas prácticas sexuales como, por ejemplo, la pedofilia o la zoofilia, ya que en sí mismas son prácticas violentas, coercitivas, cosificantes y de franca dominación.

órbita del Ministerio de Educación cuando, en 1992, se publicaron una serie de artículos sobre educación sexual y en uno de ellos se postulaba que los “problemas de lo privado a lo público” incluirían “situaciones existentes que trascendieron a lo público entre las cuales cabe mencionar: crisis de la institución matrimonial, de la vida de familia, conflictos de los vínculos; homosexualidad/feminismo/gay/travestismo/lesbianismo; nuevas posibilidades para la ‘relación de pareja’; anticoncepción: responsabilidad en maternidad y paternidad; conocimiento de la Sexualidad y del Amor: posibilidad de la pareja enriquecida de descubrir al amor-placer; existencia de una madurez psico-afectiva: capacidad de comprometerse de la mujer y el varón que es necesario cultivar y promover (Ministerio de Educación y Justicia, 1992, p. 60).

En este caso, se reforzaba la orientación a la heterosexualidad a partir de la idea moderna de la constitución de la pareja con capacidad reproductiva y siempre en el marco del matrimonio. Amor y pareja, juventud y matrimonio, resultaban ser asociaciones que ficcionalizaban un determinado sujeto al cual estaba destinada la educación sexual: la pareja heterosexual joven, unidos por una determinada manera de conceptualizar el amor.

Atendiendo a que estos y otros discursos formaron parte del currículum escolar oficial en la historia reciente, consideramos que el desafío, no solo sería revisar este tipo de definiciones moralizantes y normativistas, sino pensar en clave de reivindicar –y agenciar– los placeres. Una muestra de esto que planteamos se aprecia en algunas de las respuestas pacíficas y creativas a los continuos ataques de homo/lesbofobia en lugares públicos. En éstas, personas de todas las edades y orientaciones convocan a besos bajo el lema “Ningún beso nace hetero” (**figuras 2, 3 y 4**).



Figura 2. "Ningún beso nace hetero", por Luisa Magdalena. Tomada de la *Revista Feminista y Popular Reviradas*. Fuente: <http://reviradas.com.ar/2017/10/07/bezaso-en-constitucion/>.



Figura 3. Fotografía tomada por Carolina Ojeda, coautora de este artículo, el 24 de septiembre de 2016. Lugar: baño del Centro Social y Cultural Olga Vázquez, en la ciudad de La Plata.

El cuerpo como dato biológico/fisiológico y universal o qué cuerpo produjo y transmitió la pedagogía moderna

La pedagogía moderna produjo un ideal corporal dominante sobre el cual se fundaron doctrinas pedagógicas. Cuerpos blancos, dimórficos, heterosexuales, simétricos, saludables y productivos, obedientes en sus gestos y miradas, pulcros y aseados en sus vestimentas, racionales y geométricos en su silueta, jerárquicos en función al deseo, clase social, color de piel, apariencia física, religión, etc. La construcción de este cuerpo ideal se asentó en la lógica de la mismidad, y produjo, a su vez, otredades que la afirmaran ya fuera como normal, verdadero



Figura 4. “#BesosLesbianos Procesan a Mariana Gómez, detenida cuando besaba a su esposa”. Este caso de discriminación y lesbofobia generó movilizaciones y manifestaciones de tortazo y besatón en la estación de subte Constitución, en la ciudad de Buenos Aires, en 2017. Fuente: <http://agenciapresentes.org/2018/02/02/besoslesbianos-procesan-mariana-gomez-detenida-besar-esposa/>

o deseable, excluyendo u omitiendo otras formas posibles de pensar, conceptualizar y, sobre todo, de experimentar la corporalidad.

Son innumerables los ejemplos que podríamos usar para ilustrar este segundo problema ya que, sabemos, no será otra cosa que el cuerpo aquello que las instituciones modernas intervienen y producen. A comienzos del siglo XX, el mayor general del ejército británico, Robert Baden-Powell fundó Scout, uno de los movimientos de educación no formal más importantes de dicho siglo. Si bien ésta fue una propuesta que no surgió dentro de la escuela, pronto fue adaptada con el propósito de formar los hombres viriles aptos para los novatos Estados nacionales (Scharagrodsky, 2004; Méndez y Scharagrodsky, 2016).

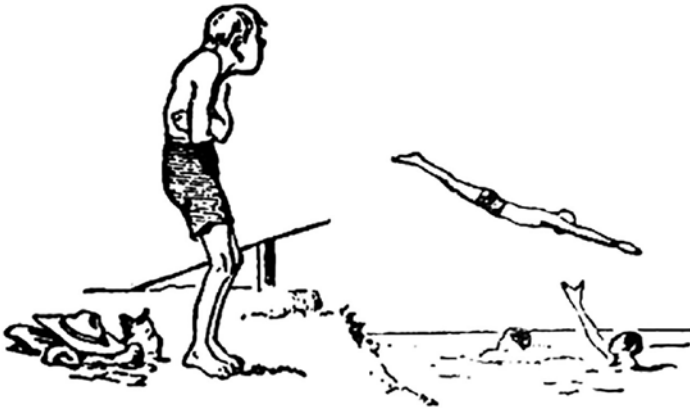


Figura 5.

Fuente: Baden-Powell (1998 [1908]). Cap. 2: "En campaña" (p. 58).

Los principios del *scoutismo*, abiertamente militares e imperialistas, propugnaban por la defensa nacional, la exploración y el dominio de la naturaleza, y el rechazo a la vida urbana que se asumía decadente y amenazante, a partir de la virilización de los cuerpos, inicialmente cuerpos masculinos. En este sentido, no solo afirmaba una identidad masculina blanca (Hantover, 1978), sino que también restituía la distinción de los roles sexuales, que se veía amenazada con la expansión de ciertas ideas feministas (Badinter, 1993). En tanto que propuesta corporal, su surgimiento en el contexto de la conquista colonial tendrá "el objetivo de mantener el poder racial sobre las personas colonizadas" (Connell, 1998, p. 162). Desde allí, observamos la producción de jerarquías somáticas.



Figura 6.

Fuente: Baden-Powell (1998 [1908]). *Escultismo para muchachos*. Cap. 3: "Vida de campamento" (p. 84).

La relación con la naturaleza en términos de su dominación y el fortalecimiento de la fraternidad masculina tenían su otredad: Tomasito, el joven "pie tierno", cuyo cuerpo débil, frágil y temeroso, constituía aquello que un boyscout tendría que evitar o rechazar ser.

¿Cuántos Tomasitos han habitado y habitan hoy el espacio escolar? ¿Qué asignaturas y contenidos se encargan de sostener y naturalizar Tomasitos como otredades? ¿De qué maneras asignaturas como la educación física reproducen un canon corporal sexualizado, racializado y generizado?, y por otro lado, ¿Qué cualidades tiene Tomasito que beneficiarían el espacio escolar? ¿Acaso no vendría bien resistirse

a competir, conquistar o dominar? Estas preguntas ayudan a problematizar el canon corporal de la pedagogía moderna, aquel que excluye Tomasitos y pretende definir los límites de los cuerpos. Por ello, desde las disidencias, gritamos con Diana Torres (2011, p. 11):

“Mi coño, mi polla, mis orificios todos, mi orgasmo:
donde he construido un monumento al deseo que siempre está lubricado.
(...) Mi cuerpo, mi cuerpo, MI CUERPO.
Donde yo mando, ¡cabrones!”.

La homosexualidad como contagio o cómo se habló de la homosexualidad y qué se silenció²⁴

El arbitrario régimen de la heterosexualidad (Wittig, 2006) circunscribe una determinada forma de concebir la sexualidad, el deseo y los placeres, y opera más allá de los importantes cambios legislativos y las políticas de las últimas décadas²⁵. Al hacerlo, excluye otras

²⁴Conservamos la palabra “homosexualidad” en la enunciación de este apartado por ser la que más presencia ha tenido en el pensamiento moderno y la que figura en el ejemplo que tomamos, donde, como veremos, incluía al lesbianismo. No obstante, autoras como Rich (1980) expondrán que tales denominaciones invisibilizaban la existencia lesbiana, al mostrarla como réplica de la heterosexual u homosexual masculina. Para el presente, es necesario enfatizar en su singularidad, por ello la enunciamos diferenciada en el desarrollo.

²⁵Nos referimos a la sanción de una serie de leyes y normativas tales como la ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (N° 25673) y el desarrollo de su Programa Nacional, la ley de Identidad de Género (N° 26743), la ley de Matrimonio civil entre parejas del mismo sexo (N° 26618), la ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (N° 26364), la ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (N° 26485), así como la reciente incorporación del *femicidio* al Código Penal.

alternativas posibles de pensar, experimentar y vivir la sexualidad. Consolidar el imperativo heterosexual, implica ciertas identificaciones sexuadas, determinando cuáles son los cuerpos viables o posibles y, al mismo tiempo, excluyendo y repudiando las prácticas e identidades homoeróticas.

Desde la fundación de los sistemas educativos modernos, los pedagogos confiaban en que el despertar sexual debía ser tempranamente controlado, vigilado y regulado en relación al posible contagio del *homosexualismo*. Este interés pone de relieve un aspecto que evidencia que el discurso pedagógico moderno ha atribuido a lo sexual un poder sustantivo, vinculándolo a la formación moral, intelectual y física. La educación diferenciada entre alumnos varones y alumnas mujeres correspondía a un interés por la educación de la (hetero)sexualidad, como sugiere Tin, “estas diferenciaciones pedagógicas tenían como objetivo reinstaurar cierta diferenciación (sexual) en medio de la escolaridad mixta (heterosexual). Se trataba de lograr que la escolaridad mixta (de los sexos) no desembocara en la confusión (de los géneros)” (Tin, 2012, p. 20).

Así, la escuela moderna, en su formato pedagógico con sus discursos disciplinares, se ha erigido sobre una matriz de pensamiento heterosexual y sexista resultando ser uno de los mecanismos sociales más importantes y potentes que regularía la distribución de rasgos y características diferenciales y desiguales a varones y a mujeres conformando un “orden corporal escolar” generizado y heterosexualizado a partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes (Scharagrodsky, 2007).

Una de las referencias pedagógicas argentinas más destacadas en los inicios del siglo XX fue Víctor Mercante. Su impronta y perspec-

tivas se materializaron en la cultura normalista y sus obras se pueden ubicar en el marco de los desarrollos científicos que, junto con otros pedagogos de su época, contribuyeron a moldear la formación de las generaciones siguientes de educadores y psicólogos (y parte de la opinión pública a través de la prensa de divulgación) y consolidaron un modo específico de definir problemas educativos e imaginar resoluciones desde ese campo (Draghi y Vassiliades, 2014; Talak, 2010; Benítez, 2019). A propósito de las escuelas y conventos de niñas, el pedagogo Mercante postulaba que era desde los 13 años “cuando el amor ofrece esas extrañas perversiones conocidas bajo el nombre de homosexualismos” (Mercante, (2013 [1918]), p. 147). Estas se daban, según Mercante, bajo la forma de “amistades solitarias”, en un principio, para luego convertirse en una “emoción fiamasca”²⁶, y por último, se podría resolver en “uranismo”²⁷.

Actualmente, no solo es anacrónico y violento identificar experiencias lesbianas y homosexuales con perversión y contagio –aun cuando voces de los grupos conservadores y de ultraderechas así lo sigan sosteniendo–, sino que resulta repudiable en relación con los avances legislativos y culturales sobre la aceptación de las orientacio-

²⁶Sobre el concepto de “*emoción fiamasca*” utilizado por Mercante, Inés Dussel señala que es una expresión propia de esa época. La autora rastrea esta expresión en un texto posterior al de Mercante, *Ambición y angustia de los adolescentes*, del pedagogo argentino Aníbal Ponce. En este texto, publicado por primera vez en 1936, Ponce hace referencia a “los afectos equívocos” en la adolescencia y dice “que los psicoanalistas no vacilan en clasificar de homosexual, para el cual muchos idiomas tienen

²⁷La descripción del homosexual como uranista (en alemán: *urning*) la hizo en 1862 un primer activista alemán, Kart Heinrichs Ulrichs, basándose en el discurso de Pausanías en el Simposio de Platón. En ese texto, Pausanías describió el amor celestial inspirado en Urania, la musa de los uranistas u hombres que amaban a otros hombres (Salessi, 1995, p. 225).

nes no heterosexuales, como elecciones legítimas del deseo. Entonces, una pedagogía escolar de la sexualidad tendrá que situarse en contra de todo discurso o práctica que represente un posicionamiento homo/lesbofóbico, o que muestre las manifestaciones del deseo como “casos” o “problemas”. Una pedagogía de la sexualidad abierta y en línea con las transformaciones actuales supera los resabios de los viejos modelos de la educación sexual instalados desde la modernidad, como el moralista o las visiones sanitaristas o del sexo seguro (Jones, 2009), que han colaborado activamente en sostener y legitimar perspectivas patologizantes y normalizadoras del deseo y del placer.

Fue precisamente pensando en las generaciones futuras que Lemebel (1986) nos interpeló hace unos años con su escritura punzante, con la que hoy dialogamos reflexionando el daño que, como señala flores (2016), conlleva todo proceso de normalización sexo-genérica, y que bien puede verse como marca constitutiva de los cuerpos. Desde allí, Lemebel sigue más vigente que nunca:

Hay tantos niños que van a nacer
Con una alita rota
Y yo quiero que vuelen compañero
Que su revolución
Les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar.

La reproducción como único fin de la sexualidad o cómo se definió y explicó la sexualidad

Históricamente, en la enseñanza de las formas de reproducción de la vida (sexual, asexual), en la descripción de los órganos, góna-

das y hormonas internas de ambos sexos (siempre solo dos sexos), se erigieron como equivalentes los términos “sexualidad”, “órganos reproductivos/sexuales”, “reproducción biológica”. Esta tradición en la enseñanza moderna de las ciencias naturales ha enfatizado únicamente la dimensión más material de la sexualidad: el cuerpo y la definición de los órganos genitales. En una gran variedad de manuales y textos escolares, éstos fueron llamados únicamente como “reproductivos”, con la reproducción de la especie como su única finalidad. También se los suele nombrar como “sexuales” y ser éstas las únicas partes referenciadas en tanto tales (sistema reproductor masculino/sistema reproductor femenino), como si otras zonas de los cuerpos no generaran placer, o bien suponiendo que no existen otros usos eróticos del cuerpo por fuera de los sistemas y órganos reproductivos. Adjetivar como “sexuales” determinados órganos también es una operación con voluntad de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo, una suerte de jerarquía sexuada de la superficie corporal (Zemaitis, 2016).

En este sentido, Preciado (2009) plantea que después de la privación del ano (control de esfínteres), en la escuela se continúa con el proceso de exclusión y jerarquización de las partes del cuerpo, así como con la asignación normalizada de funciones: mano para escribir, boca para comer, órganos sexuales para la reproducción, etc. Desde allí, los cuerpos, sus formas y funciones, los usos que les damos, son definidos desde una matriz heterosexual aparentemente invisible.

La historia de la educación sexual nos ofrece innumerables ejemplos al respecto. El modelo biologicista moderno, que tuvo vigencia durante gran parte del siglo XX, centró la enseñanza de la sexualidad a sus aspectos anatomofisiológicos. Desde este planteamiento, queda cristalizada una forma específica sobre la sexualidad: heterosexual,

coitocentrada y con fines reproductivos; una sexualidad encerrada en la pareja y el vínculo matrimonial, o la estigmatización de grupos de sexualidades no heteronormativas, entre otros²⁸.

¿Qué consecuencia tiene esto? Inicialmente, si se supone que la reproducción de la especie humana es la finalidad de la sexualidad, entonces se infiere que la sexualidad legítima para ser enseñada es la heterosexual. De esta manera, se ignora e invisibiliza todo el resto de las prácticas, experiencias y relaciones que son de orden también sexual: el placer, las prácticas de autodescubrimiento, las relaciones erótico-afectivas, amorosas o sexuales entre personas del mismo sexo, o personas heterosexuales que no desean reproducirse, por mencionar algunas. Como ha señalado Butler en su paso por la Argentina,

no todos los sujetos sexuados son reproductivos; hay personas que no tienen edad reproductiva, algunas personas jamás serán capaces de reproducirse, otros jamás querrán reproducirse, y muchos viven su vida sin reproducirse, entonces dada la gran multiplicidad de posiciones corpóreas en relación a este mandato cultural de reproducirse, ¿se puede decir que es necesario u obligatorio éticamente concebir al cuerpo sexuado fuera de los términos de la reproducción? Después de todo, la reproducción sexual es solo *una* manera de organizar y entender la sexualidad del cuerpo (Butler, 2016).

En este contexto, la pedagogía *queer* nos invita a pensar lo impen-

²⁸Pero, al lado de esto, fue insistente en la promoción de la autonomía de las mujeres para el control de su fertilidad, el cuestionamiento a los prejuicios en la sexualidad, particularmente en lo que tiene que ver con el uso de los métodos de anticoncepción y el trabajo con un cuerpo médico que pudiera comprender al individuo en su integralidad, y no desde sus síntomas.

sado y afirmar “la precariedad del significado (...)” (Britzman, 2016, p.17). Allí, donde la palabra no alcanza, no llega, y el cuerpo se hace indecible, queda como alternativa “probar” en tanto que “juego alquímico que transmuta sentidos y haceres” (flores, 2017):

... jugaron a abrirse los órganos para
 Escrutar los pasadizos a ese lenguaje
 Tan extraño de la distancia. Y se
 Descubrieron espiando una letra
 Vacilante, y vibraron con el labio trémulo
 Que consigue decir adiós
 (...) Puede ser amor, también azar, incluso
 pérdida... pero jugaron a probar, ellas,
 amantes de la química brutal de ese
 relámpago que inventa un cuerpo
 suplicante de tormentas²⁹.

La pedagogización de la sexualidad o qué es lo educable en la educación sexual

Si la sexualidad es algo que no solo muta a lo largo de los procesos históricos sino también en la vida de los sujetos, entonces no se puede pensar este campo de experiencias como algo fijo o estable. De allí la consideración a pensar en cierta imposibilidad de que la sexualidad (léase: el plano de los deseos de erotismo hacia otras personas) sea una dimensión a ser enseñada, al menos no plenamente. La historia de la

²⁹ Poema de val flores “Jugaron a probar”. Usado en la performance realizada con Fer Guaglione el 5 de noviembre de 2017 en *Transmutaciones 2*, La Plata. El registro audiovisual y texto completo en el blog <http://escritoshereticos.blogspot.com>

educación sexual moderna, por su parte, nos ha mostrado que ésta surge, en gran parte, de proyectos políticos y pedagógicos eugenésicos, que participan en el establecimiento de jerarquías y desigualdades raciales, sociales y de género. Desde ya, si, como referimos antes, son innegables los efectos de verdad de los discursos sobre la subjetividad y los cuerpos (el de los “expertos”, el producido por los medios y la publicidad, los que circulan en la escuela), entonces estamos asumiendo que existe un poder performativo, configurador y regulador de los discursos y prácticas que son los marcos por los cuales nos asumimos como sujetos sexuados, como cuerpos generizados a partir de los regímenes de verdad y visibilidad que estén disponibles en aras de sostener las normas de género.

Frente a esto, la perspectiva de la pedagogía *queer* ha mantenido una mirada crítica sobre el propio término “educación sexual”. Britzman (2002) sugiere que cuando la sexualidad ingresa en el currículum escolar, el lenguaje del sexo se torna –a los fines educativos– un lenguaje didáctico y explicativo, y eso hace que se vuelva “des sexuado”. A partir de allí, sugiere interrogar las relaciones entre educación y sexualidad, es decir, entre las relaciones escolares del conocimiento y el sexo, sobre todo, por considerar que este tiene un carácter inestable y abierto: “¿(...) Puede ser el sexo educado y puede la educación ser sexuada? (...) Si el sexo es un tema inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas, ¿qué puede, entonces, ser exactamente dicho de él?” (p. 231).

Esta problematización podemos advertirla, por ejemplo, en la campaña nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, lanzada en 2005 con la consigna: “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”³⁰.

³⁰La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito ha sido una

Si la educación es uno de sus nodos constitutivos, ¿qué podríamos decir, entonces, del sexo y la sexualidad? ¿Cómo imaginamos esa educación sexual? ¿Qué pedagogías contribuyen a la construcción de instancias y dimensiones que nos posibiliten decidir sobre nuestros cuerpos?

Diremos que aspiramos a una educación sexual en revisión permanente, inestable, contingente, precaria, atenta a las demandas de su tiempo y a lxs sujetos de la educación, en tanto sujetxs históricos y políticos. Pensadas desde la pedagogía *queer*, las pedagogías de la sexualidad quedan en este enfoque expuestas al cuestionamiento de sus tradiciones y perspectivas. Sus referentes han atendido a sus fundamentos preguntando cómo ciertos enfoques de enseñanza sobre la sexualidad y el género han sido configurados, cómo se regulan los cuerpos, cómo se los clasifican, qué se sabe de estos y, sobre todo, qué se ignora en las imbricadas relaciones entre conocimiento y poder (Britzman, 2002; flores, 2013; Lopes Louro, 1997, 1999).

En consonancia, pensar la enseñanza de la sexualidad desde la perspectiva pedagógica feminista tiene una potencia cuestionadora, transformadora y liberadora, en la medida en que se busca la construcción de

amplia y diversa alianza federal, que articula y recupera parte de la historia de las luchas desarrolladas en nuestro país en pos del derecho al aborto legal, seguro y gratuito. A partir de 2004, en cada Encuentro Nacional de Mujeres se discutió la necesidad de impulsar un conjunto de acciones y estrategias, para defender el derecho al aborto y la autonomía de los cuerpos gestantes, como cuestión de salud pública, justicia social y de derechos humanos. Trabajan en esta campaña, de manera mancomunada, grupos feministas, movimientos políticos y sociales, organizaciones y personalidades vinculadas a los derechos humanos, la academia, la cultura, redes educativas, entre otros. Fue lanzada el 28 de mayo de 2005, Día de Internacional de Acción por la Salud de las Mujeres. Luego de décadas de lucha, la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), N° 27610, fue sancionada por el Congreso nacional el 30 de diciembre de 2020, y promulgada el 14 de enero de 2021.

ambientes de enseñanza y aprendizaje que desborden las convenciones institucionales. Desde esa línea se asumen temas como el aborto, ya no desde una tradición psicologista individual, sino como un tema colectivo, comunitario y, por tanto, profundamente político (Korol, 2007). También desde una pedagogía del cuidado que enseñe sobre la autonomía corporal y la ciudadanía sexual más plena, para que los encuentros sexuales, eróticos y/o afectivos con otrxs sean más igualitarios, más libres y más placenteros.

Aspiramos a una educación sexual que acoja los llamados de los bordes y cante, con las Krudas Cubensi³¹:

Saquen sus rosarios de nuestros ovarios
Saquen su doctrina de nuestra vagina
Ni amo, ni estado, ni partido, ni marido
Que tú lo sabe' hacer
So' no te desesperes
Que en este juego siempre ganamos las mujeres
Que tú lo sabe' hacer
So' no te desesperes
Que mi crudeza es la que la gente quiere³².

La mirada adultocéntrica de la sexualidad o cómo aprendemos a ser niños o niñas

Es paradójico en un punto que, si bien en términos generales se ha considerado desde hace mucho tiempo la idea de que la infancia

³¹Banda de hip hop activista y feminista (feminismo negro y *queer*) que surge en Cuba a finales de los años noventa, conformada por Odaymara Cuesta y Olivia Prendes.

³²Fragmento de la canción “Mi cuerpo es mío”, de Krudas Cubensi. El video se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=x-Pgwldfx8U>

es asexual, al mismo tiempo, ya se sabe, la escuela cotidianamente motoriza fuertes discursos normalizadores del género sobre el comportamiento, la vestimenta, los gestos, las apariencias, los modos de hablar, de caminar, de jugar y bailar de lxs niñxs. Es decir, aun cuando se reconoce que la sexualidad corresponde a un proceso que se inicia en la pubertad (idea fuertemente difundida en psicólogos y pedagogos modernos como Víctor Mercante), la escuela trabaja con discursos y prácticas sobre las normas de género y sexualidad otorgando valoraciones al comportamiento, los modos de actuar y de ser: “No te sientes como un varón” o “no grites como las nenas” son algunas de estas expresiones. Las nombradas “nuevas infancias” rompen con su concepción moderna (obediencia, docilidad, minoría de edad, inocencia, fragilidad, dependencia), no solo por el reconocimiento de derechos a lxs niñxs, sino también porque exigen mayores condiciones legales, normativas, políticas, jurídicas y culturales para las decisiones que lxs involucren.

Por ejemplo, para la decisión sobre el propio cuerpo y la experiencia de género, podemos referir a las “infancias trans”: sujetxs niñxs que no se identifican desde temprana edad con su género asignado. En la Argentina ha sido muy conocida la historia de Luana, una niña trans que, con ayuda de su madre, logró su cambio de identificación en su DNI³³, experiencia que ha servido para la lucha contra la violencia institucional hacia las infancias trans³⁴.

³³ La historia de Luana fue narrada y dada a conocer por su mamá quien escribió en forma de memorias personales todos los obstáculos que ambas debieron atravesar hasta lograr el reconocimiento total de la nueva identidad de la niña.

³⁴ Este relato puede leerse en Mansilla, Gabriela (2014).

Aun cuando asumamos sin dudas que, tanto lxs niñxs como lxs jóvenes son sujetos en formación, que están “siendo”, como adultxs deberíamos cesar la tendencia a clasificar los comportamientos, o a hacer observaciones sobre el modo de actuar, de hablar o de ser de los más jóvenes, sus deseos y experiencias en relación con las identificaciones genéricas que vayan experimentando. Esto conlleva a suspender ciertos juicios o mitos sobre el comportamiento de lxs niñxs en sus expresiones generizadas, con que se establecen vínculos entre presente y futuro, en torno a los juegos, los colores, las actividades y oficios, entre otros. Sostiene Preciado que “la infancia no es un estadio pre-político sino, por el contrario, un momento en el que los aparatos biopolíticos funcionan de manera más despótica y silenciosa sobre el cuerpo” (2009, p. 165). Romper con la idea moderna de que la niñez es asexual y que se encuentra vacía de experiencia, es otorgarle un lugar para el propio autocuestionamiento adultocéntrico.

Refiriéndose a Luana, la activista trans Susy Shock admite que:

Nosotras fuimos y somos niñas a través de Lulu y tantísimas otras que nos están arrastrando con urgencia a la conciencia de que el abrazo es ya, no mañana. Que el futuro es demasiado espeso y lejano si lo que guía es solo el ejemplo de esa inercia binaria. Que las tías travas no queremos ser como reza nuestra teoría y poética trans trava latinoamericana ni Mirtha Legrand ni Valeria Mazza y huimos traidoras sinérgicas de ser Rambo o el príncipe azul. Sobre todo que nos seguimos creando y deconstruyendo a cada paso para aprender de esa juventud que nos dice que lo no binario es un enorme lugar para animarse a encastrarse y explorar, que las respuestas las vamos creando en cada cuerpo y deseo y que eso, finalmente, es enormemente político y sagrado (Shock, 2018).

A modo de cierre (in)estable

Pensar una pedagogía *queer* significa, entonces, aceptar que los cuerpos, las sexualidades, los deseos, las sensibilidades, las emociones no pueden sustraerse al juego de la significación y de la política. Pensar *en queer* significa rechazar al dimorfismo sexual (macho/hembra), para develar que es solo una construcción cultural más. Pensar en clave *queer* implica rechazar la heterosexualidad como la matriz o régimen normal de deseo y placer. Pensar en clave *queer* implica deconstruir la topografía corporal falologocéntrica. Pensar en clave *queer* implica cuestionar el fundamento que presupone que las identidades son auto-idénticas, persistentes a través del tiempo, unificadas e internamente coherentes. Pensar en clave *queer* presupone que los cuerpos no son un dato biológico, universal y sin historia, sino una construcción cultural discursiva y performativa más. Pensar una pedagogía *queer* es, finalmente, animarse a reflexionar y a sentir qué otras maneras, prácticas y significados son posibles.

La escuela es un espacio de formación política en el que podemos denunciar el régimen heterosexual sobre el que se ha fundado la idea misma de educación, de Nación, unos modos correctos de ser y estar, el rechazo de otros modos... Deconstruir el régimen político-erótico implica también deconstruir la escuela, las prácticas pedagógicas, los saberes escolares, la cultura escolar, el lugar de lxs maestrxs, la atención que le prestamos a la educación y a la pedagogía. Es importante también -y urgente- nutrir este análisis mirando experiencias pedagógicas que arrojen otros elementos: prácticas pedagógicas de resistencia, legitimación de otros saberes, etc., aspiramos a “albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes” (Morgade, 2009, p. 39).

Siguiendo una pedagogía *queer*, en diálogo con las pedagogías feministas, estos son puntos de partida epistemológicos, políticos y pedagógicos, y solo pueden ser inestables, contingentes, plurales, contradictorios, ambiguos y afirmativamente históricos. Reconocemos a través de ellos, en primer término, la importancia del lenguaje, los discursos y las relaciones de poder a la hora de conceptualizar, significar y producir efectos en los cuerpos, sexualidades, deseos, sensibilidades y placeres. Todos estos son constructos epistémicos, productos de regímenes de verdad situados espacial e ideológicamente, interesados y fuertemente epocales; mediados por las culturas, los rituales, las creencias, los valores, los usos, las costumbres y los saberes. En este contexto, la apuesta educativa por el cambio y por nuevos mundos posibles no solo es pedagógica, sino política y profundamente ética.

Bibliografía

- Agencia Presentes (2017). *Besos Lesbianos. Procesan a Mariana Gómez, detenida cuando besaba a su esposa.* (fotografía). Recuperado de: <http://agenciapresentes.org/2018/02/02/besoslesbianos-procesan-mariana-gomez-detenido-besar-esposa/>
- Baden-Powell R. (1998 [1908]). *Escultismo para Muchachos.* San José de Costa Rica: Editorial Scout Interamericana.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina.* Madrid: Alianza.
- Benítez, S. (2019). *Niño, varón y argentino. Historia de los saberes psicológicos sobre la masculinidad en la infancia en la Argentina (1900-1930)* (Tesis de Doctorado en Psicología). La Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Berlant, L. y Warner, M. (2002). "Sexo en público". En: Mérida, R. (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer* (pp. 229-257). Barcelona: Icaria.

- Boccardi, F. (2008). “Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en Argentina”. En: *Revista Perspectivas de la comunicación*, 1(12), 48-58.
- Britzman, D. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En: Mérida, R. (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer* (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. En: *Revista de Educación*, 7(9), 13-34. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/110
- Butler, J. (2016). “Cuerpos que aun importan”. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=UP5xHhz17s&t=5250s>
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). “Modernidad y escuela: los restos del naufragio”. En: Caruso, M. y Dussel, I. (org.), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* (pp. 89-103). Buenos Aires: Kapelusz.
- Connell, R. (1998). “El imperialismo y el cuerpo de los hombres”. En: Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 76-89). Santiago de Chile: Ed. FLACSO.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.
- Draghi, M. J. y Vassilliades, A. (2014). “La Facultad de Ciencias de la Educación de Víctor Mercante”. En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8), 1-3. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6599/pr.6599.pdf
- Dussel, I. (2013). “Presentación. Víctor Mercante: La adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización”. En: *Mercante, V. La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (pp.11-42). Gonnet: UNIPE-Editorial Universitaria.

- Espinoza, Y. (2008). Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo. Recuperado de: https://www.academia.edu/1097680/Dislocando_saberes_y_pr%C3%A1cticas_de_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_en_la_educaci%C3%B3n_de_la_b%C3%BAqueda_de_equidad_a_la_fractura_del_sujeto_educativo
- flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista escritora, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño”. En: *Pedagogías Transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulvaria.
- flores, v. (2017). *Jugaron a probar*. Performance realizada con Fer Guaglione el 5 de noviembre de 2017 en *Transmutaciones 2*, La Plata. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com>
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Hantover, J. (1978). “The boy Scouts and the validation of Masculinity”. En: *Journal of Social Issues*, 34(1), 184-195.
- Jones, D. (2009). “¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina”. En: *Argumentos. Revista de crítica social*, 11, 63-82.
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Lemebel, P. (1986). “Manifiesto (Hablo por mi diferencia)”. Texto leído como intervención en un acto político de la izquierda en septiembre de 1986, Santiago de Chile.
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

- Lopes Louro, G. (1999). “Pedagogías da sexualidade”. En: Lopes Louro, G. (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Magdalena, L. (2017). *Ningún beso nace hetero* (fotografía). Recuperado de: <http://reviradas.com.ar/2017/10/07/bezaso-en-constitucion/>.
- Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Méndez, M. y Scharagrodsky, P. (2016). “El Escautismo en la Argentina: los diferentes sentidos sobre la naturaleza y la vida al aire libre a principios del siglo XX”. En: Soares, C. (coord.), *Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana* (pp. 113-139). Sao Paulo: Editora Autores Associados.
- Mercante, V. (2013 [1918]). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Ministerio de Cultura y Educación (1992). *Sexualidad. Educación de la sexualidad*. Documentos de apoyo para la educación integral. Serie Documentos y Problemas Sociales. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1987). *Educación sexual*. Series Demandas de información educativa. Secretaria de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Buenos Aires.
- Morgade, G. (2009). “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”. En: Villa, A. (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricos-culturales en educación* (pp. 19-50). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pineau, P. (2014). “A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto”. En: Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 21-35). Buenos Aires: Teseo.
- Preciado, P. (2009). “Terror anal: Apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual”. En: Hocquenghem, G. (comp.), *El deseo homosexual* (pp. 135-174). Barcelona: Melusina.

- Preciado, P. (2014). s/t. *Ponencia presentada en Cuerpos inapropiables propiedad, expropiación y políticas de lo 'común'*. Recuperada de: <http://www.macba.cat/es/audio-beatriz-preciado-cuerpos-inapropiables>
- Rich, A. (1999). “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”. En: Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159- 211). Buenos Aires: F.C.E.
- Salessi, J. (1995). *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Scharagrodsky, P. (2007). “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En: Baquero, R. Frigerio, G. y Diker, G. (comp.), *Las formas de lo escolar* (pp. 263-284). Buenos Aires: Del estante.
- Scharagrodsky, P. (2004). “El Scautismo en la Educación Física Bonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)”. En: *Revista Mora*, 9/10, 50-66.
- Shock, S. (2018). Intervención en la presentación del libro *Mariposas libres. El derecho a vivir una infancia trans*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fd24Utyfas8>.
- Talak, A. M. (2010). “Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología Argentina, 1900-1920”. En: Vallejo, G. y Miranda, M. (dir.), *Derivas de Darwin. Cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Theumer, E. (2018). Lenguaje incisivo. Blog *Parole de queer*. Recuperado de: <http://parole-dequeer.blogspot.com/2018/09/lenguaje-incisivo-emmanuel-theumer.html>
- Tin, L. G. (2012). *La invención de la cultura heterosexual*. Buenos Aires: El Cuenco del Plata.
- Torres, D. (2011). *Pornoterrorismo*. Tafalla: Editorial Txalaparta.

- Trujillo, G. (2015). “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*”. En: *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial-UNFPA.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo Final de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Zemaitis, S. (2019). “Educación sexual”. En: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds.), *Historia de la educación argentina: palabras claves* (pp. 139-142). Buenos Aires: Editorial UNIPE.

| CAPÍTULO 6 |

Deseo: la ruina de las identidades. Hacia una erótica *queer*

Ariel Martínez

“El gusano en la fruta, la amenaza de la perversión de Emilio, está siempre vivo entre los fantasmas del educador” (Scherer, 1983, p. 48).

Son numerosas las críticas que señalan el modo en que el pensamiento *queer* ha devenido teoría. Así, su potencia crítica, epistemológica y política ha perdido radicalidad. Este aporte pretende señalar al deseo como forma de recobrar una concepción de sexualidad en tanto negatividad crítica o ajenidad radical que interrumpe la pretensión normalizadora de las identidades y del orden social. Se intenta restablecer la incorrección de lo propiamente *queer* que reconocer la irrupción del deseo como punto en el que fracasa la pretensión de coherencia, completud y dominio racional. Lo *queer* se ofrece, entonces, como herramienta conceptual para hacer lugar al deseo como vector erótico capaz de articular una epistemología crítica anclada en la desposesión. Finalmente, y tal vez lo más provocador, este ensayo es sometido a la interrupción y a la perturbación del deseo.

En el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*, Foucault (2008) señaló la forma en que Occidente moderno ha anudado intrincadamente saber, poder y sexualidad. Unas décadas más tarde, Eve Sedgwick (1998) explicó que, una vez devenida identidad, la sexualidad se ha convertido en la fuerza principal de la heteronorma que estructura a todas las instituciones modernas. En este contexto no llama la

atención el resistente trans y homo odio que circula en el campo social, difícil de ser horadados definitivamente mediante el pretendido carácter subversivo de nuestras prácticas discursivas. Si, tal como ha advertido la mirada *queer* de Deborah Britzman (1996), toda identidad sexual es una construcción inestable, cambiante y volátil, una relación social contradictoria y nunca cabalmente finalizada, ¿por qué perduran en el tiempo de forma tan obstinada?

Comienzo de clases. Solo después de un tiempo considerable caigo en la cuenta de que te miro demasiado mientras hablo. Te hablo a vos.

La crítica inaugural de la teoría *queer* involucró la lógica restrictiva de las identidades. Judith Butler (2007), sin ir más lejos, señaló la existencia de la *ma-*

triz heterosexual. Se trata de un marco capaz de delimitar un centro normativo que, como tal, concentra los términos de inteligibilidad donde se libra el reconocimiento. Aquellos posicionamientos legítimos que gozan de la autenticidad que la ley del *orden* simbólico exuda, requieren, como su exterior constitutivo, posiciones abyectas. El sello de lo abyecto permite nominar a quienes caen en un *afuera* respecto de la norma. Lo sujetos abyectos *son* quienes no se han articulado bajo los términos hegemónicos. Mediante estas consideraciones Butler delimita el campo discursivo por una frontera que divide el centro normativo de la ley y una periferia que marca un exterior (Lorey, 2007), en cuya territorialidad habita la existencia espectral de lo abyecto o, como dirá en otros sitios de su escritura, *aquellas vidas que no valen la pena ser vividas* (Butler, 2006).

La preocupación de algunas intelectuales ubicadas dentro del espectro *queer*, como la propia Butler, ha recibido duras críticas desde

otros posicionamientos que se proponen una aproximación a la *queerness* con un grado de radicalidad mayor. Reunidos frente a las denominadas tesis anti-sociales del pensamiento *queer* (Bernini, 2015), teóricos como Leo Bersani (1995) y Lee Edelman (2014) señalan que la preocupación butleriana se reduce, en última instancia, a ampliar los márgenes de reconocimiento. Aunque Butler sugiere la estrategia de una resignificación de los términos normativos a partir de los cuales significamos las identidades en tanto legítimas o abyectas, finalmente sugiere la recomposición de un marco normativo más amplio, a cuya sombra las anteriormente vidas abyectizadas ahora valgan la pena. En suma, Butler apuesta por la rearticulación de una esfera social en cuyos términos las múltiples identidades hoy excluidas devengan legítimas.

Estoy pendiente de lo que hacés.
Disimulo. Distribuyo la mirada
entre otros, pero te pienso, y
vuelvo a vos.

Ante los ojos de un posicionamiento *queer* anti-social, la propuesta de Butler es frustrante. En parte porque dilapida la potencia que

el componente *queer* traía consigo en su versión inicial, nacida de la potencia imaginativa de Teresa de Lauretis (2008) iniciados los años '90. Si lo *queer* prometía un marco onto-epistemológico que abraza toda oposición radical a la norma, en su despliegue fue quedando en claro la fuerza de las taxonomías que Foucault bien supo señalar en los componentes que entretejen el dispositivo de la sexualidad.

Estas claves foucaultianas nos permiten apreciar que el proyecto moderno fue y es posible porque las prácticas eróticas devienen identidades sexuales. También que el saber/poder vertebró las grandes afirmaciones que inscriben la verdad del sujeto en el campo de una sexualidad naturalizada. La fuerza de la disciplina que Foucault señala

parece ganarle la pulseada a la potencia crítica del pensamiento *queer* justamente cuando deviene teoría e identidad –ambas entendidas como totalidades clausuradas, estables y totalizantes–.

Un marco *queer* de pensamiento que la posibilidad de una comunidad en la que incluya lo actualmente localizado como abyecto es una contradicción en los términos. Afortunadamente contamos con la actual emergencia de las tesis antisociales. En ellas radica la posibilidad de recobrar el proyecto *queer* inicial –en lo sucesivo mal digerido y estropeado. Las miradas *queer* que –no siempre de manera explícita– configuran posturas integracionistas suponen que el carácter *queer* se reduce a la nominación de una identidad que, en tanto diferente respecto de los términos normativos, resulta inferiorizada, patologizada y excluida por los arreglos de poder que organizan el campo simbólico –justamente bajo los términos inteligible-ininteligible. Lo *queer* no refiere a una localización subjetiva apresada en una identidad que no goza de reconocimiento en el marco de los términos normativos mediante los cuales el reconocimiento se distribuye. Lo *queer* no es el adjetivo de una identidad convenientemente exotizada. Lo *queer* no es pasible de ser apresado por categorías identitarias.

Hoy te crucé en los pasillos. Me miraste. Nos miramos. No te saludé. Fingí no recordar que estás en mi clase.

En esta línea, el pensamiento *queer* antisocial enfatiza la potencia de una negatividad circulante en la esfera social y subjetiva incapaz de ser articulada cabalmente por las nominaciones con las que el lenguaje nos provee. Al mismo tiempo esta fuerza negativa configura aquello con lo que tropieza cualquier intento de totalizar un sentido. El psicoanálisis ha dicho algo al respecto. Sin ir más lejos, podemos en-

contrar algunas pistas en la versión de la sexualidad que ofrece Freud (1905-1979) en sus *Tres ensayos de una teoría sexual*. El padre del psicoanálisis propone el concepto de *pulsión* para dar cuenta de una sexualidad desvinculada del plano de la biología. No se trata de objetos naturalmente dados que cancelan una necesidad biológica, más bien de un continuo flujo erótico que imprime ineludiblemente un carácter *perverso polimorfo* a toda sexualidad, incluso a aquellas que más se avienen a las exigencias normativas de las identidades sexuales legitimadas. La pulsión freudiana no es reductible a ninguna identidad sexual.

Aun cuando el sujeto adopta los límites que imponen las identidades socio-sexuales (incluso aquellas no heterosexuales), no es posible exorcizar los flujos deseantes. La pulsión actúa como un magma perverso polimorfo subyacente, acéfalo, incapaz de ordenarse bajo los nombres que las identidades proponen. En un texto clásico, Mario Mieli (1977) señala que “el psicoanálisis llega a la observación del *polimorfismo ‘perverso’* infantil (...). Según Freud, el niño está ‘constitucionalmente calificado’ para el polimorfismo ‘perverso’: todas las llamadas ‘perversiones’ son parte de la sexualidad infantil (sadismo, masoquismo, coprofilia, exhibicionismo, voyeurismo, homosexualidad, etc.)” (p. 6). Agrega que

Entre los poderes inhibitorios que limitan la dirección de la pulsión sexual están básicamente ‘las construcciones sociales de la moral y la autoridad’. La sociedad represiva y la moral dominante consideran solo la heterosexualidad ‘normal’ –y, en particular, la genitalidad heterosexual. La sociedad actúa de manera represiva sobre los niños, a través de la *educastración*, para obligarlos a eliminar las tendencias sexuales que considera ‘perversas’ (...). El objetivo de la educastración es la transformación del niño, que tiende

a lo polimórfico y ‘perverso’, en un adulto heterosexual, mutilado eróticamente pero que cumple con la Norma (p.7).

Finjo que sos uno más, entre tantos.
Para que no te des cuenta. Creo que
esperabas que te saludara.

Si, como señala Kaja Silverman (1983), el sujeto se articula cuando encuentra un lugar en el discurso que lo vuelve inteligible, no

existe un sitio para la sexualidad pulsional. Para Foucault la sexualidad refiere a la producción de un dispositivo, la producción de saberes que extraen su fuerza del poder y no de una verdad sustancial. Ante miradas foucaultianas, como la de Judith Butler, una sexualidad entendida en términos psicoanalíticos, centrada en la pulsión, resulta esencialista, puesto que no se presta a ser reducida a la trama discursiva. Admitir que el lenguaje es capaz de contener bajo sus límites la sexualidad, por otra parte, supone que aquella puede ser plenamente significada y maniobrada por la voluntad y la razón. La pulsión nos devuelve una superficie corporal vibrante, en cuyos flujos eróticos, que no reconocen cauce prefijado, no solo se disuelve cualquier pretensión de determinismo biológico, sino también de voluntarismo y racionalidad. La teoría *queer* antisocial reconoce las formas polivalentes en que el deseo se produce, experimenta y expresa muy a pesar de un yo voluntario, racional, libre y autónomo, asediado por una sexualidad múltiple, polimorfa, perversa.

La apertura de un nuevo espacio para el sujeto deseante –entendido en términos de pulsión– no transcurre por el reconocimiento que se obtiene por el logro de emplazamientos discursivos, algunos más convenientes que otros. Las identidades sexuales, y su dimensión discursiva, no logran interrumpir, más bien alimentan, la línea abisal que

divide lo legítimo de lo abyecto. La sexualidad, el placer y el deseo, que hieren los mandatos normativos de las identidades, guardan la potencialidad de generar espacios que tensionan las divisiones simbólicas aquí cuestionadas. La negatividad que hiere y descompleta cualquier clausura identitaria nos invita a complejizar el análisis bajo la gesta de una epistemología crítica, de otra lógica en la que lo *queer* de ningún modo significa una colección de diferencias o identidades gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, travestis, no binarios. La negatividad *queer* funciona como un marcador epistemológico crítico que, justamente, rechaza el soborno heterosexual, esto es: las recompensas culturales otorgadas a aquellos cuyas representaciones públicas están contenidas dentro de esa estrecha banda de comportamientos –o *performances*– que se consideran propios de la identidad heterosexual, normal, o del pensamiento *straight* (Wittig, 2005).

Al adoptar este prisma crítico, las posibilidades de lo que podría contar como conocimiento se expanden. La intención no es incrementar el conocimiento sobre la sexualidad, sino expandir el conocimiento sobre cómo las formas de deseo nunca se acomodan a los marcos normativos que organizan nuestros procesos de percepción, cognición e interpretación. Paradójicamente ampliar nuestros conocimientos en el campo de la sexualidad implica cierta desposesión (Butler & Athanasiou, 2013), cierta renuncia a la pretensión de un saber que resista

¿Por qué te pienso? Que absurdo. Leo casualmente: "Este miedo de estar consigo mismo. Esta necesidad de otra presencia". Y me acuerdo de vos.

coherentemente el carácter múltiple y perverso de los flujos deseantes. El deseo circula entre los discursos, en sus intersticios, aunque ningún elemento lingüís-

tico puede capturararlo en un sentido unívoco. La teoría *queer*, en este sentido, no demanda sexualizar perversamente nuestras prácticas –como muchos señalamientos mal intencionados se proponen hacernos creer–, sino que, más bien, excava, detecta y señala críticamente la forma en que ya están sexualizadas o, para decirlo con mayor precisión, heterosexualizadas. Las identidades que organizan el campo socio-simbólico no son capaces de soportar todos los flujos deseantes. Por ello naturaliza, desexualiza, neutraliza las expresiones normativas del deseo e hipersexualiza bajo el mote de perversas todas las expresiones eróticas que no reconocen un fin social, es decir que nos enfrentan al placer por el placer mismo. El germen *queer*, aquella negatividad que dismantela cualquier encauce fijo del deseo, anida incluso hasta en las identidades más rígidamente normativas.

Tampoco es posible, desde esta perspectiva, connotar como disidencia ningún acto corporal particular ni estilo de vida que la norma instala como aberrante o extravagante. No porque lo extravagante o lo aberrante sea un insulto en sí mismo, a priori a la contaminación normativa de ciertas expresiones, pues si la referencia es la (hetero)norma la extravagancia de lo *queer* está muy cerca de configurar un horizonte hacia el cual tender. La negatividad *queer* se deja adivinar de forma más clara en las prácticas desplegadas por las identidades abyectas que la norma repudia, sin embargo, en tanto negatividad, las identidades abyectas son un intento normativo de asir una otredad que escapa por su alteridad radical (Boellstorff, 2007). Así, la teoría *queer* solicita la continua deconstrucción crítica de las narrativas que apoyan la heterosexualidad y el mandato intra-normativo de cualquier clausura identitaria, afirmando lo erótico como múltiples flujos deseantes indisciplinados, dispuestos a interrumpir

Quiero saber cosas de vos.
 Qué haces, qué te gusta, si
 comentas algo de las clases.
 Si comentas algo de mí.

y renarrar, de forma constante e imposible, las categorías convencionales con las que nominamos: una espina clavada en el propio dispositivo que pro-

duce y ordena las identidades en una campo simbólico con codificaciones más persistentes de lo que creemos.

Las identidades son campos abiertos, continuamente interrumpidos aunque insistentemente rearticulados por la invocación ritual o citacional de los marcos normativos que nos hacen consistir como sujetos. El deseo es flujo y debe diferenciarse de la identidad sexual, puesto que esta última contiene ya un enlace normativo que liga el deseo inevitablemente con codificaciones discursivas que encauzan formas legítimas o ilegítimas. Las identidades sexuales están respaldadas por la producción continua de saberes que intentan disciplinar la subjetividad a partir de la imposición de actos corporales particulares, que son sello de un modo particular –pretendidamente coherente y auténtico– de vincular género y sexualidad (Butler, 2007). Deseo e identidad son ámbitos de disonancia constitutiva. Incluso a quienes reivindican identidades heterosexuales subyacen fantasías y experiencias deseantes increíblemente variadas. Las identidades heterosexuales experimentan continuamente una discontinuidad entre las experiencias deseantes y eróticas efectivamente vividas o fantaseadas, y las expresiones culturalmente sancionadas por los marcos de inteligibilidad que organizan el campo de lo permitido y lo legítimo.

Lo *queer* señala que la identidad es un intento de clausura en obediencia a estrictos mandatos normativos. Las identidades heterosexuales deben existir en un *armario* particular bien definido y

Llego a la puerta del aula con un café en la mano. Están esperando en la puerta. Te busqué entre todos y te encontré. Ahora sí los saludo. Ahora sí te saludo. La clase pasa demasiado rápido. Fin de la clase. Te fuiste.

restrictivo. Lo *queer* nos interroga sobre qué significa identificar(nos) como heterosexuales o identificar(nos) como cualquier otra identidad que pretenda agotar la potencia disruptiva de los flujos deseantes. Judith Butler (2007, 2008) se empeña por

teorizar la inestabilidad de las identidades. Seguramente por temor de quedar teóricamente vinculada con categorías extra-discursivas, Butler esquivo la dimensión deseante y pulsional a la hora de pensar la fuerza descompletante que asedia a las identidades. Acude a conceptos psicoanalíticos que le permiten explicar la constitución del sujeto en vinculación clara con la norma social. La identidad adviene como una interioridad virtual profundamente regulativa, es decir como sitio de inscripción de los *mecanismos psíquicos del poder* (Butler, 2001). El concepto que Butler privilegia es el de identificación. Si los sentidos que proliferan en torno a las identidades suelen vincularse a metáforas espaciales y territoriales, con fronteras fijas y estables que es preciso preservar, Butler opta por desplegar la potencia de las identificaciones y su discurrir temporal (Martínez, 2018).

La ficción de territorio estable –donde el sujeto se emplaza– se vuelve inestable cuando señalamos que su carácter compacto oculta una raigambre de identificaciones en proceso continuo. Los marcos normativos se imponen como referencia y destino identificatorio mediante amenaza al castigo y otros artilugios que integran los arreglos de poder en diferentes gamas de sutileza (Butler, 2008). Existen des-

tinios de identificación forcluidos desde el inicio. Las identificaciones que producen identidades inestables son profundamente dinámicas, y sus circuitos siguen cauces normativos pasibles de ser interrumpidos. Los marcos hegemónicos se imponen como modelo identificatorio. Así interiorizamos, bajo la forma de identidad, alguna de las taxonomías del *dispositivo de la sexualidad*. Entonces creemos *ser* de forma esencial o sustancial un tipo o especie sexual. Pero el deseo no se ajusta a las exigencias de los límites identitarios, y la pulsión jamás reconoce los cauces del circuito identificatorio. La dinámica de las identificaciones intenta recortar fronteras identitarias que nos permitan representarnos bajo alguna categoría taxonómica. Las identificaciones circulan, sin descanso, a contra corriente de un flujo deseante imposible de ser contenido por la frontera espectral que los circuitos de la identificación trazan.

Leo casualmente: "Impaciencia que busca otra impaciencia. Egoísmo que encuentra otro egoísmo". Y me acuerdo de vos.

El drama se presenta más agudamente cuando caemos en la cuenta de que no hay sujeto previo al circuito identificatorio. Es decir, la articu-

lación o emergencia del sujeto no es sin la alienación o identificación a esta violencia primaria (Aulagnier, 2004) que se oculta detrás de los marcos normativos. El sin sabor radica, evidentemente, en que cobramos existencia solo al abrazar la norma. Los sujetos deben contar con referencias identificatorias. Aun así ningún destino identificatorio es referencia pétrea, ni está anudado esencialmente a nuestro *ser*. *Somos* no como emanación de una esencia, sino como articulación en la contingencia de la inestabilidad de las identificaciones. Si nuestros fundamentos subjetivos son contingentes (Butler, 1992) –solo consistimos como sujetos mediante los términos circulantes hacia los que

nuestras identificaciones se dirigen-, nos queda realizar un usufructo político de la contingencia de nuestros destinos de identificación y re-localizarnos arrojándonos a devenir personajes y habitar situaciones que desafíen y expandan las experiencias deseantes más allá de los encauces normativos. El desafío parece ser seguir la vía de aquello que excede, desborda, y, a sabiendas de carácter inasible, experimentar mediante narrativas que hagan lugar a otros rostros eróticos capaces de interrumpir las estructuras transparentes de nuestras percepciones y de nuestro pensamiento (*straight*).

La subjetividad se construye mediante identificaciones sometidas a una continua revisión dinámica que involucra relaciones complejas entre memoria, historia y experiencias con otros. Diana Fuss (1995) argumenta que la actividad de identificación –siempre en proceso– y la sexualidad configuran valencias entrelazadas problemáticamente. Éstas impregnan constitutiva y provisoriamente nuestra experiencia – más inestable de lo que creemos y de lo que muchos estarían dispuestos a admitir. Así, no se trata tanto de cómo la identidad actúa y, mediante tales actos, expresa género o sexualidad, sino, más bien, cómo nos convertimos (y llegamos a ser inteligidos como) una u otra identidad en tanto efecto de procesos complejos. En ellos interactúan la fuerza normativa –que atrae hacia su campo gravitacional de poder los circuitos identificatorios que nos conforman– y el carácter perverso polimorfo de las pulsiones y los flujos deseantes heterogéneos y contradictorios.

No hay relación causal entre identificaciones, identidad, actos y deseo. Las identidades son sociales. Son espacios discursivos cuyo contenido normativo se nos impone como mandato a repetir ritualmente (Butler, 2007). Las identificaciones arrojan un canal de transporte entre la voz muerta –o el mandato inerte– de las normas sociales, y ese

Te acercas con tus compañeros a hacerme una consulta al final de la clase. Sorpresivamente actúo con total indiferencia.

espacio vacío –aunque desbordado de deseo y erotismo– que deviene sujeto interiorizando identificatoriamente, desplegando y vitalizando lo

social. Nada es más social que el sujeto. Y nada es más subjetivo que la norma social. Lo *externo* y lo *interno* muestran ser ficciones que las identidades promueven. Las identificaciones, en su circulación, dibujan tal distinción virtual y necesaria para los arreglos de poder. Y el deseo... siempre amenaza con develar la artificialidad de las identidades. El deseo nos enfrenta con la posibilidad de erotizar(nos en torno a) otras referencias y así arrojarnos fuera de nosotros mismos. Bajo estas consideraciones, Diana Fuss (1995) intenta comprender qué podría significar *ser varón* o *mujer*, *queer* o *heterosexual*. Debe recordarse que, como Foucault ha argumentado, es solo recientemente que la sexualidad se ha asociado principalmente con un tipo particular de identificación llamada *orientación sexual*, que, a su vez, está vinculada de manera compleja con el requerimiento de la atracción exclusiva hacia el mismo sexo o el sexo opuesto. Cuando el deseo se cualifica como sexual se impone como requerimiento necesario la distinción entre varón y mujer. Pero los discursos naturalistas que nos asedian también entienden, convenientemente, por sexo aquello que está determinado morfológica, hormonal y cromosómicamente (Fausto-Sterling, 2017). Y así, el sexo anuncia tanto actos –naturalmente sexuales– como cuerpos –naturalmente sexuados– que actúan.

¿Qué sucedería si el sexo y la sexualidad no se entendieran como acciones discretas que emanan de identidades masculinas o femeninas particulares, previa y establemente codificadas de forma pétreas? ¿Si

Soy cortante. No te miro. No puedo creer lo que hago. De todas formas, me gusta que esta distancia, que este abismo sea nuestra única posibilidad.

múltiples prolongaciones del deseo, perversas en múltiples formas, desquician las identificaciones que se dirigen hacia las referencias que las identidades imponen? ¿Si el deseo

deviene obstáculo del devenir constante de las identificaciones hasta, incluso, erotizar el cambio mismo que nos hace nómades en un territorio de pretendidas estabilidades? ¿Y si aquel deseo, que las identidades se empeñan por sofocar, provee la fuerza que la norma social requiere para mantener en pie su orden simbólico? ¿Si el deseo está presente, como requerimiento necesario, en todos los aspectos de la subjetividad humana, incluso en mayor medida que en las experiencias que solemos llamar sexuales –tan aniquiladas por los libretos identitarios?

Debemos considerar las complejas formas en que las identidades y el deseo se componen, descomponen y recomponen de manera compleja a través de actos continuos, incluso aquellos fantaseados. Esto sugiere la inexistencia de un conocimiento cabal sobre uno mismo y sobre las posibilidades polimorfos de la sexualidad. Hemos oído innumerables veces que la sexualidad está estructurada por las diversas narraciones y experiencias de género, raza, etnia, acceso a recursos, capacidades físicas, etc. Menos veces nos encontramos con versiones de la sexualidad que hacen de ella el punto ciego con el que fracasa cualquier intento de integrarla de manera exhaustiva a una narración. Experimentar la atracción por el mismo sexo o la atracción por el sexo opuesto, o ambas en momentos diferentes de nuestras vidas, o ambas al mismo tiempo, o ninguna jamás, responde a la variable dirección de las identificaciones. Es posible redireccionar el proceso

identificatorio. Pero aún aquella identidad que se muestre capaz de variar caleidoscópicamente entraña una restricción normativa. Es el deseo polimorfo, y no la identificación variable, quien guarda la potencia de tocar lo inarticulable y radicalmente ajeno. La idea de una identidad sexual es una contradicción en los términos, incluso si nos preocupamos por concebirla nómada. Parafraseando a Joan Copjec (1994) la sexualidad (pulsional) es la eutanasia de la identidad.

No estás. Espero unos minutos para que llegues. Empiezo la clase. No puedo creer que no estés. Me derrumbo. Siento estallar en mil pedazos. Me recompongo, para decir algo sobre el tema de hoy.

Es preciso asumir seriamente el desafío continuo de revisar y reinterpretar nuestra comprensión de las complejas formas en que la sexualidad se estructura, organiza, fracasa, implosiona y

se derrumba en nuestra experiencia. Todo vínculo humano y toda la red de instituciones que sostienen nuestras experiencias están sexualizados. Aunque nuestra sexualidad se confirma y reelabora en estos marcos, el deseo nunca se elabora plenamente bajo la coherencia de un relato. Podemos esforzarnos por enaltecer referencias identificatorias novedosas. Podemos luchar por abrir nuevos espacios discursivos que operen como marcos de subjetivación más allá de las identidades con las que contamos. Pero si la vía es la identificación, el punto de llegada no será tan novedoso, puesto que se tratará de identidades. Cualquier modelo identificatorio, aunque no sea aquel disponible y habilitado simbólicamente, encripta al deseo en un relato incapaz de subvertir los propios términos mediante los cuales nomina: aquellas representaciones discursivas que integran los saberes por los que se desliza el poder y sus taxonomías. En este sentido es erróneo suponer

que la identificación con lo extraño, con lo otro o con la diferencia nos acerca más a lo que podemos entender por una *identidad queer*. Lo *queer* no es una identidad alternativa que el desvío identificatorio ha logrado configurar, lo *queer* es una no identidad. Aún más, refiere a una negatividad que recorta una alteridad radical inaprensible. Lo que *queer* no es.

Terminar la clase es como atravesar un desierto. Quiero que termine todo. Que pase el tiempo. Quiero desaparecer.

La potencia del deseo está en la negatividad descompleta de sus flujos. Eve Sedgwick (1998) parece advertir la imposibilidad de totalizar

actos y experiencias eróticas bajo identidades coherentes. Sugiere que “la sexualidad se extiende a lo largo de tantas dimensiones que no está en absoluto bien descrita en términos del género del objeto sexual” (p. 49). El deseo, entendido como superficie corporal vibrante y erógena que no admite la territorialización identitaria que la cartografía normativa impone, nos enfrenta con un (sin) sentido muy profundo donde las experiencias eróticas no son vivenciadas en términos de estereotipos o como categorías. Ni las identificaciones ni el deseo pueden restringirse a los límites de la identidad, pero a pesar de que las identificaciones no contienen el cauce del deseo, tal desborde deseante es lo que sostiene a las identificaciones en continuo proceso. El desborde deseante de cualquier identidad, incluso las más normativas, es lo propiamente *queer* por excelencia.

Digámoslo una vez más, lo *queer* habita en lo Otro, no como identidad abyecta e ilegítima que puede ser recobrada identificatoriamente, sino en lo Otro como punto de alteridad y diferencia radical que escapa a la captura identificatoria. Por otra parte, si consistimos en sujetos

solo mediante la imposición normativa de identidades, si solo podemos dar cuenta de nosotros mismos a partir de términos y unidades de sentido que encapsulan el deseo en formatos tolerables para la economía (hetero)sexual, entonces la apuesta no es quitarnos las identidades de encima, o despojarnos de toda identificación, sino, más bien, abrazar la incoherencia y la desposesión que nos arroja fuera de nosotros mismos, aquellas zonas deseantes carentes de identidad, imposibles de ser ordenados bajo aquellos “ejes clasificatorios inconcebiblemente burdos [que] han sido laboriosamente inscritos en el pensamiento crítico y político actual; el género, la raza, la clase, la nacionalidad y la orientación sexual” (Sedwick, 1998, p. 35). Sedwick señala los límites de los mecanismos mediante los cuales se construyen y reproducen las formas de diferencia y semejanza. Estos ejes de distinción de los que disponemos no son exhaustivos, pues Sedwick señala que:

La hermana o el hermano, la mejor amiga, el compañero de clase, el padre o la madre, el hijo, la pareja, el ‘ex’: nuestras familias, parejas sentimentales y enemistades por igual, por no mencionar las extrañas relaciones de nuestros lugares de trabajo, recreo o activismo, prueban que incluso las personas que comparten todas o la mayoría de nuestras posiciones a lo largo de estos burdos ejes aún pueden ser bastante diferentes de nosotros y entre sí como para parecer especies diferentes (p.35).

No hay otra opción. Solo llegamos a articularnos como sujetos pagando el costo de inscribirnos simbólicamente bajo los límites de las identidades –cinceladas en espacios discursivos que la norma define. Allí se dictaminan nuestras posibilidades en tanto que sujetos más o menos reconocibles. Justamente porque nuestras posibilidades son,

Terminar la clase es como
atravesar un desierto. Quiero
que termine todo. Que pase el
tiempo. Quiero desaparecer.

en última instancia, discursivas –puesto que allí se labran los términos de nuestra inteligibilidad– es que no existen localizaciones subjetivas o identidades naturales. Pero allí también se irrumpe la relevancia de las identificaciones. No debemos olvidar que el proceso identificatorio no sigue los causes de circuitos prefijados esencial o naturalmente, sino que responden a valencias de poder. Por este motivo, ningún lugar que el discurso delimita está asegurado de una vez y para siempre. Las identificaciones que hoy me anudan a sitios reconocibles pueden interrumpirse, y junto a ello también la comprensión de quiénes somos. Nos imaginamos y llegamos a comprender lo que somos a partir de ciertas identificaciones. Solemos creer que tenemos en nuestras manos certificaciones que garantizan nuestra propiedad respecto de sitios identitarios. Sin embargo, no solo no existe garantía que nos anude necesariamente a un territorio simbólico delimitado, sino que tampoco existe, en sentido estricto, territorio. Pues incluso esos marcos que operan como referencias identificatorias y sostienen nuestras identidades se encuentran carentes de contenidos ontológicamente sustanciales.

Si afrontáramos la dramática tarea de interrogar(nos) con la suficiente agudeza los términos a partir de los cuales damos cuenta de nosotros mismos, sencillamente no sabríamos quienes somos. No sabemos cabalmente qué significa ser varón, mujer, gay, lesbiana, trans, travesti, traba, transgénero, ni cualquier nominación identitaria (legítima o abyecta). Al interior de cualquiera de estos marcos encontramos complejas formas deseantes que ningún sentido cultural sobre la sexualidad puede ordenar. Porque la sexualidad señala lo que, desde

el exceso innominado y aglutinado de forma volátil, desborda de estos significantes vacíos, aunque categóricos. Así, lejos de reducirse a *actos sexuales* desplegados en el marco de una *identidad sexual*, el deseo “representa más bien el residuo de una maquinaria social bien experimentada (...). Es lo que subsiste de la inclasificable e inutilizable libido, lo no-sexual en relación con una sexualidad estrictamente definida” (Hocquenghem, 2009, pp. 44-45).

Fin de clases. Tu examen regular. Pero eso no importa. Lo que importa es todo lo otro. Lo que importa es tu presencia.

Lo experimentado como deseo, fantasía, anhelo, dolor, riesgo, incoherencia, irracionalidad no responde a la lógica de las identidades, sino al desborde de las sexualidades.

Así, lo *queer* debe preservarse en tanto significativo cuyo mayor valor es reconocer sus propios límites –como los de cualquier nominación– cuando se trata de capturar y totalizar las valencias deseantes. Entonces, lo *queer* no refiere a identidades diversas de aquellos que no se identifican como heterosexuales. Lo *queer* nos enfrenta con el sello de aquella negatividad que garantiza la imposibilidad de capturar el deseo. Debemos entender lo *queer* como el terreno de desposesión en el que las identidades no pueden controlarse a sí mismas, donde las experiencias deseantes y las expresiones de la sexualidad pulsional crecen y se manifiestan en aquellos puntos donde el sujeto se derrumba, allí en las sombras de la irracionalidad donde Ello o Eso se ubica (Freud, 1923/1979). Afortunadamente siempre existe un exceso *queer* que burla las categorías sexológicas que intentan producir, implantar, descubrir, capturar y, finalmente, controlar la sexualidad como terreno donde se libra la verdad del sujeto.

Nuestra distancia. Lo que me pasa cuando estás ahí. ¿Qué pensarás vos? Por mi parte, imposible no pensarte.

Son conocidas las formas complejas en que la cultura heterosexual se considera a sí misma como la forma elemental de asociación huma-

na, como el modelo mismo de relaciones, como la base indivisible de toda comunidad, y como los medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría. La *pregnancia* de la *heteronormatividad* anuda normalidad y heterosexualidad. Esto significa la presunción de que todas las relaciones sociales y todas las formas de pensamiento legítimas que existen son heterosexuales. La heteronormatividad crea un lenguaje que es recto (*straight*) (Wittig, 2005). Vivir dentro de una cultura heteronormativa significa aprender a *ver* rectamente, a *leer* rectamente, a *pensar* rectamente, a *desear* rectamente. Como hemos visto, estas formas normalizadas nunca absorben la potencia deseante que reside en su negatividad, e incluso estas identidades pueden ser interrumpidas.

El desafío es interrumpir la heteronorma que entreteje el orden cultural. Una mirada *queer* sobre el deseo se interesa por interrumpir el pensamiento heteronormativo. Si bien este propósito es, en parte, impulsado por el deseo de eliminar la homofobia destructiva y el heterosexismo que impregna todas las formas sociales, también se ve estimulado por el deseo de construir formas más interesantes de pensamiento que admitan que el deseo y la sexualidad son multivalentes y nos deshacen como sujetos racionales, libres y autónomos. No es posible la construcción de una narrativa identitaria capaz de absorber la multiplicidad del deseo, pero tampoco es posible sustraerse a los arreglos de poder que desigualan y quitan legitimidad a quienes no responden a las exigencias impuestas normativamente. Pero sí es posible la construcción

de una narrativa que admita el fracaso de llevar las riendas del deseo. También es posible parodiar los libretos que pretenden domesticar y agotar el corazón perverso de las pulsiones, erotizar absurda e hiperbólicamente los tabúes y los mandatos normativos mismos, de fracturar el (des)orden simbólico con aquello intolerable. Es posible politizar las identificaciones y –sin la pretensión de agotar el deseo– sacar provecho paródicamente del carácter contingente de nuestros lábiles fundamentos. Esto ampliaría la percepción, complejizaría la cognición y amplificaría la imaginación a partir del reconocimiento no de una colección de otredades, sino del reconocimiento de los límites, de la forma en que nuestra razón tropieza con el deseo.

Comenzar a comprender lo que podría constituir una mirada *queer* con relación al deseo no implica promover una teoría sobre sujetos *queer*, sino que, más bien, señala las relaciones complejas entre las formas diversas en que se (des)organizan y en que se (des)identifican las sexualidades, en las muchas formas en que el conocimiento es producido, representado y herido en su pretensión de dominio y coherencia. Después de todo el mismo Foucault (2008) señala que “contra el dispositivo de la sexualidad, el punto de apoyo del contraataque no debe ser el sexo-deseo, sino los cuerpos y los placeres” (p. 150). Si aquel deseo codificado bajo la producción del sexo muestra ser la forma que la sexualidad adopta en el marco productivo del dispositivo, entonces los cuerpos y los placeres nos enfrentan con aquello que resiste en su ajenidad radical respecto de los términos disciplinadores de las identidades.

Es necesaria una (in)comprensión más profunda de las formas que puede adoptar el deseo. Así, las sexualidades serían entendidas como un componente necesario al que todo conocimiento debe hacerle lugar descompletándose a sí mismo. Ya sabemos que la estrategia por

excelencia del *dispositivo de la sexualidad* fue la producción de saberes que se fortalecieron a sí mismos bajo el juramento onto-epistémico de *hallar* la sexualidad como realidad sustancial en la cual yace la verdad del sujeto. Lo *queer* como crítica radical –que nace de la negatividad y ajenidad inaprensible– nos permite atacar el dispositivo moderno de la sexualidad. Solo aquel conocimiento que no se totaliza a sí mismo se preserva críticamente de imponerse como parámetro normativo a partir del cual *lo verdadero* rechaza y ordena el carácter anti-natural de lo abyecto. Deborah Britzman (1995) ha interrogado provocativamente respecto de las implicancias de explorar la dinámica de la subordinación del deseo y el placer erótico bajo formas e identidades sexuales que requieren la participación de *todø*. Por tanto es preciso interpretar las complejas relaciones entre aspectos aparentemente disyuntos, como es el conocimiento, el deseo, las identificaciones y las identidades.

Tal vez no verte más ahí, sentado, apacigüe mis sentimientos. Yo espero olvidarte.

En lugar de centrarnos en la elaboración e interpretación de identidades *queer* –junto a la preocupación po-

lítica y normativa de protegerlas– debemos comenzar a cuestionar el ingenio heterosexual y problematizar la crítica radical que anida en la negatividad de los deseos y placeres. Esto implica rechazar el intento de identificar conductas aberrantes en función de lo que se entiende por conducta heterosexual adecuada. Más interesante y productivo resulta asumir el desafío de dimensionar nuestra participación en estructuras institucionales de extremo contacto y circulación de saberes que debe ser entendida como sexual. Así es posible cuestionar la existencia misma de la heterosexualidad como una categoría estable. Si la heterosexualidad es una institución política que impreg-

na todas las esferas de la vida, entonces debemos rechazar cualquier punto de vista reaccionario que deslegitima cualquier intento de develar la marca sexo-política de nuestras instituciones. La mirada *queer* nos muestra la construcción sexual de la realidad –ya sugerida hace tiempo, aunque desde otra perspectiva, por Raquel Osborne (1993). Es decir que el prisma *queer* lejos de intentar sexualizar la realidad nos muestra que el orden social ya es (hetero)sexual de antemano.

La teoría *queer* centrada en el deseo, y no en las identidades, se interesa en hacer lugar a las diferencias en lugar de categorizarlas normativamente. Más que prestar atención a supuestas identidades *queer* se pregunta por aquellas circunstancias y estrategias que se resuelven en circuitos identificatorios que barren con diferentes experiencias de deseo. Incluso debiera rechazar la creencia altamente normativa y generalizada de que los eventos durante la infancia son prototípicos para los eventos en la edad adulta. La mirada *queer* abraza la intriga por el carácter abierto e inestable de las formas en que las identidades están (des)ordenadas, y por las notables y continuas formas en que cambian y podrían cambiar si abandonáramos la obsesión por la permanencia y la coherencia. La mirada *queer* suspende las nominaciones normativas de las experiencias de deseo, placer y sexualidad. Se pregunta cómo podríamos interrumpir las creencias y saberes comunes respecto a las experiencias eróticas no normativas (acaecidas o fantaseadas) para someter la pretendida coherencia identitaria a los múltiples flujos deseantes.

Cuando el deseo produce un colapso entre identidad e identificación, la experimentación de un placer erótico inesperado queda a la espera de narrativas –novedosas o normativas, que reingresan el deseo a nuevos territorios o a identidades sexuales. Aquí optamos por la posibilidad de narrativas novedosas y políticamente convenientes

que admiten las múltiples posibilidades eróticas y nuestra desposesión ante el deseo. Después de todo, el placer tiene menos que ver con el objeto de identificación que con la forma en que las identificaciones y las identidades se entrelazadas en un intento de retener bajo la lógica del sentido aquello inarticulable. Esto sugiere que las formas conocidas en que nominamos el deseo informan los saberes existentes sobre lo que la sexualidad *es*, aunque aquello innominado del deseo nos permite indagar críticamente sobre las formas en que el conocimiento se produce y está disponible, cómo se estructura y las formas en que las identidades se producen continuamente a través de identificaciones que los marcos normativos se empeñan por petrificar. Aquello innominado del deseo señala la potencia del devenir (como ajenidad erótica radical) cuando no somos (cuando nuestras identidades se disuelven ante el control racional de nuestras voluntades).

Leo casualmente: "Estas en mí. Y no eres el culpable: algo de tu presencia indescifrable me dilata en las venas el latido. Y se estira en mi piel con grave alarde. Mis pájaros se alargan en la tarde y todo es tan perfecto, que ya ha sido".
Me acuerdo de vos.

¿Qué decir sobre la posibilidad de referenciar el deseo con narrativas que reconozcan la desposesión? Una heterotopia, a criterio de Michel Foucault (1968), bien puede entenderse como una estructura de eventos en la que las cosas que no

suelen estar asociadas entre sí se yuxtaponen, lo que permite que el lenguaje se torne elástico, capaz de recopilar nuevas interpretaciones y anunciar nuevas posibilidades. Foucault señala que "las heterotopias inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen

los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la ‘sintaxis’” (p. 3). Los eventos heterotópicos pueden ocurrir cuando las experiencias recordadas o auto percibidas se yuxtaponen con deseos y experiencias eróticas que perturban el circuito de las identificaciones. Éstas pueden descarrilarse e interrumpir su repetición insistente. Parafraseando a Foucault, “las heterotopias secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática y envuelven en esterilidad el lirismo de las [identidades]” (p. 3). Crear estructuras de eventos heterotópicas favorece reposicionamientos subjetivos en el marco de una suspensión momentánea de la estructura heteronormativa, generalmente transparente y naturalizada, que sanciona el desborde deseante y el descarrilamiento identificatorio. Aunque la creación de formas heterotópicas jamás podrá contener todas las valencias deseantes, y tampoco dependen de la asunción de compromisos voluntarios, sí pueden ser capaces de generar nuevas actitudes epistémicas sensibles a deslindar los destellos de ajenidad en aquellas otredades donde los desbordes son un modo de vida.

Antes de acudir a la actitud epistemicida de nominar lo otro a partir de las estructuras que limitan la percepción, la ajenidad puede recapturarse críticamente admitiendo las valencias del deseo por el placer mismo, inconducente en cuanto a fines sociales. No sugiero que el pensamiento heteronormativo pueda borrarse a través del compromiso cristalizado en una actividad específica. Sin embargo, sugiero que sí puede interrumpirse situacionalmente. Estas interrupciones no solo atacan el pensamiento heteronormativo en el importante trabajo de eliminar el odio hacia lo abyecto que nace del heterosexismo. También crean algunas condiciones para que la

actitud de conocer y nominar se expanda hacia la imposibilidad con que el deseo nos enfrenta.

Bibliografía

- Aulagnier, P. (2004). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernini, L. (2015). *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Barcelona y Madrid: Egales.
- Bersani, L. (1995). “¿Es el recto una tumba?”. En: Llamas, R. (comp.), *Construyendo sidentidades: estudios desde el corazón de una pandemia* (pp.79-115). Madrid: Siglo XXI.
- Boellstorff, T. (2007). *A Coincidence of Desire: Anthropology, Queer Studies, Indonesia*. Durham, NC: Duke University Press.
- Britzman, D. (1995). “Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight”. En: *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. (1996). “On becoming a ‘little sex researcher’: Some comments on a polymorphously perverse curriculum”. En: *Journal of Curriculum Theorizing*, 12, 4-11.
- Butler, J. (1992). “Contingent Foundations: Feminism and the Question of ‘Postmodernism’”. En: Butler, J. & Scott, J. (eds.), *Feminists Theorize the Political*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The Performative in the Political*. Cambridge: Polity Press.
- Copjec, J. (1994). "Sex and the euthanasia of reason". En: *Supposing the subject*. London - New York: Verso.
- de Lauretis, T. (2008). *Freud's Drive: Psychoanalysis, Literature and Film*. London: Palgrave Macmillan.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro: la teoría queer y la pulsión de muerte*. Madrid: Egales.
- Fausto-Sterling, A. (2017). "Against Dichotomy". En: *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 1(1), 63-66.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905/1979). "Tres ensayos de teoría sexual". En: *Obras Completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923/1979). "El yo y el ello". En: *Obras Completas*, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuss, D. (1995). *Identification papers*. New York: Routledge.
- Hocquenghem, G. (2009). *El deseo homosexual*. Madrid: Melusina.
- Lorey, I. (2017). *Disputas sobre el sujeto. Consecuencias teóricas y políticas de un modelo de poder jurídico: Judith Butler*. Adrogué: La Cebra.
- Martínez, A. (2018). *Identidad y cuerpo en la trama del sujeto sexo-generizado: del psicoanálisis norteamericano a Judith Butler*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mieli, M. (1977). *Elementi di critica omosessuale*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Osborne, R. (1993). *La construcción sexual de la realidad. Un debate en la sociología contemporánea de la mujer*. Madrid: Cátedra.
- Scherer, R. (1983). *La pedagogía perversa*. Barcelona: Laertes.

- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.
- Silverman, K. (1983). *The subject of semiotics*. New York: Oxford University Press.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

| CAPÍTULO 7 |

Devenires, resistencias y fugas en la política de ESI

Luciana Lavigne

“Un proyecto político-pedagógico que trabaje contra la normalización requiere combinar un discurso del cuidado del cuerpo y un discurso del placer, del disfrute y el deseo, y un compromiso con la justicia erótica que sea al mismo tiempo justicia pedagógica, es decir, que asuma el saber como una construcción degenerada, inacabada y apasionada de deseos proliferantes”
(val flores, 2017).

En este trabajo recupero un estudio etnográfico³⁵ que realicé sobre el proceso de construcción social de la política de Educación Sexual Integral y algunas escenas relevadas en el campo de mi tarea como trabajadora de la educación en ámbitos de capacitación y formación docente en ESI en la Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones del país.³⁶

Me interesa particularmente pensar esta construcción política como un proceso que no empieza ni con la sanción de una norma que

³⁵Tesis doctoral *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. 2016. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

³⁶Quiero agradecer a Juan Péchin por una reciente experiencia de escritura en coautoría. Ese proceso de producción en condiciones de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” no solo activó gran parte de las reflexiones aquí vertidas, sino que también me brindó la certidumbre de que las luchas compartidas contra la hegemonía cis-hetero-patriarcal, androcéntrica, machista y misógina del binarismo sexo-genérico van construyendo otros modos de *ser en el mundo(s)* posibles. A Malena Costa, Eva Amorin y Miranda González Martín, por nuestra política de los afectos.

formula el carácter de responsabilidad de un Estado de abordar una cuestión para todo el sistema educativo del país, ni con la formulación de determinadas herramientas propias de la política pública, sino más bien como un proceso en *devenir*, un fluir de procesos sociales en los que se producen cambios. Así, a más de una década de vigencia de un programa nacional de educación sexual integral que procuró implementar esta política educativa en cada jurisdicción del país, podemos avizorar infinitos acontecimientos que fueron resignificando los alcances, sentidos y posibilidades de esta plataforma de la ESI como dispositivo que procuró garantizar el ejercicio de nuevos derechos ciudadanos.

Los aportes de la antropología política permiten poner en perspectiva crítica y comprender las formas en que las políticas públicas producen las definiciones de los problemas, particulares modos en que son clasificadas las poblaciones que son gobernadas, así como se producen legitimaciones de ciertos modos de intervención (Wedel, Shore, Feldman, Lathrop, 2005). Desde este enfoque entendemos los modos de funcionamiento de las políticas, en tanto símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, formas de gubernamentalidad e instrumentos de poder (Shore, 2010). Esta aproximación antropológica de las políticas públicas destaca su ambigüedad, polisemia y múltiples significados (Shore, 2010) y permite mostrar la coexistencia de diversas prácticas y sentidos asignados a la ESI por los actores sociales involucrados (Lavigne, 2018). Los heterogéneos posicionamientos en relación con la ESI, con matices y sentidos diversos, se encuentran definidos por los sujetos a partir de lo que *dicen* y *hacen* –con sus contradicciones y tensiones–, en tanto confrontan, subvierten, manipulan o internalizan las definiciones contenidas en políticas públicas.

En la medida en que este análisis de lo que las políticas *significan* implica considerar los contextos socioeconómicos, políticos e históricos más amplios en los cuales se encuentran inmersas y el rol social que cumplen, la “visión holística” provista por este análisis antropológico también permite ver los “aspectos performativos de la formulación de las políticas” (Shore, 2010). El propósito consiste en reconocer y problematizar las maneras de tramar, habitar y encarnar las políticas desde sujetos específicos e históricamente situados.

Desde esta perspectiva antropológica, entonces, reconocemos que la política de ESI en nuestro país se encuentra atravesada y resignificada por los procesos de construcción de otros marcos normativos y procesos de construcción social de demandas, disputas y negociaciones que permanentemente redefinen sus alcances. Este punto de partida nos conduce a destacar procesos simultáneos que desde la sanción de la ley nacional N°26150, en 2006, vigente en todo el territorio federal, y en la Ciudad de Buenos Aires con la ley N°2110, también de 2006, contribuyeron en los sentidos que fue asumiendo la denominada ESI en cada contexto territorial y en cada enclave institucional. Se trata de un conjunto de plexos normativos que conforman un marco legislativo que amplió los derechos sexuales y reproductivos de la población, y, por otro lado, de los activismos de los diferentes movimientos sociosexuales que traccionaron las orientaciones que fueron asumiendo las políticas. Cabe recordar que han sido los movimientos de mujeres, feminismos y de la disidencia sexual quienes durante décadas contribuyeron y demandaron la perspectiva de género, derechos y diversidad de la ESI, un enfoque de la sexualidad desde la perspectiva de los derechos humanos y los derechos sexuales, reproductivos y de género.

No se trata de procurar aquí una evaluación de la implementación de la política pública, sino más bien de mostrar los particulares modos en que se va tramando esta construcción política. Ésta no se circunscribe a la dimensión normativa y pedagógica: fue rebasando los contextos educativos formales y fue permeándose también desde una arena compuesta de múltiples actores.

La ESI anuda sentidos múltiples y articula militancias de los movimientos socio-sexuales, la producción académica y una definición por parte del Estado que la construye en tanto política educativa. Estos modos de despliegue político han sido caracterizados como un *movimiento pedagógico* por la ESI (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019; Lavigne y Péchin, en prensa) que, excediendo los contornos de una política pública, diversificó los modos de intervención política pedagógica desde la agencia de diversos actores del campo: organizaciones de estudiantes, de docentes, de otras disciplinas, hasta alcanzar y sumar voces de más campos que intersectaron sus luchas y producciones en esta construcción política.

Lo significativo de este movimiento pedagógico fue la potencia para impulsar cierta legitimación de saberes y prácticas de intervención política del campo popular, de los activismos feministas, cuir/*queer*, trans y travestis, entre otros, que contribuyeron con un giro epistemológico “para torcer esas claves conservadoras de inteligibilidad de lo humano en pos de la despatologización y la descriminalización, potenciándose institucionalmente a través del nuevo conjunto de leyes que así lo exigen” (Lavigne y Péchin, en prensa).

Quiero enfocar entonces algunas escenas etnográficas que fueron contribuyendo de diversas maneras a la ampliación y resignificaciones de la política pública de ESI, desde sus definiciones iniciales hasta

el momento, a más de una década de la sanción de la ley. Estas componen una especie de mapeo en torno a los devenires, ciertas fugas de los sentidos, así como de los procesos de resistencia que se despliegan como constitutivas de esta construcción política que podemos caracterizar como una profunda *disputa cultural*.

Políticas y prácticas que traccionan giros epistémicos

Los alcances de la ESI se fueron trazando por un amplio marco legal que, a su vez, sufrió resignificaciones. Estas transformaciones de sentidos reorientaron las herramientas y los abordajes de la ESI en las instancias de capacitación y formación docente, de acuerdo con la necesidad de garantizar los nuevos derechos.

Algunas de las leyes que cabe mencionar como parte de los marcos normativos que se intersectan con los fundamentos de la ESI son las siguientes:

- N° 26485/09, de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- N°26618/10, de Matrimonio igualitario.
- N° 26743/12, de Identidad de Género.
- N° 26791/12, de Homicidios agravados por razones de género: femicidios y crímenes de odio.
- N°26994/15, Reforma del Código Civil y Comercial.
- N°27234/15, Educar en igualdad, Prevención y erradicación de la violencia de género.
- N° 27499/18, de capacitación obligatoria en género para todas

las personas que integran los tres poderes del Estado (o “ley Micaela”).

La consolidación de estos plexos normativos que fueron potenciando y reformulando derechos conquistados precisa una memoria histórica, un enfoque genealógico que reponga las luchas, demandas y negociaciones desplegadas durante décadas por diferentes colectivos que fueron bregando por instalar un paradigma de los derechos humanos. Por los alcances de este escrito, no podemos mencionar todas las disputas y tensiones que implicó cada uno de los debates sociales y de los procesos de construcción política, pero cabe señalar que, una vez definidas las normas –resultado de debates y acuerdos–, resta el proceso de transformaciones culturales profundas para dar lugar a los corrimientos epistémicos que muchas leyes fueron significando.

Me interesa detenernos en la construcción de sentidos de la ESI. La estrategia que los actores del campo denominaron “ir de a poco” expone el modo en que se privilegió el abordaje de ciertos temas sobre los que ya existían ciertos consensos, como aquellos referidos a los derechos y la salud, en detrimento de otros, cuya aceptación se planteaba más dificultosa, como el reconocimiento y la valoración de la “diversidad sexual”. El señalamiento de actores del campo de una “forma de entrar” confirió a la estrategia del “ir de a poco” otros sentidos que reforzaban la idea de que era posible que, una vez aprobada la ley, se encontraran oportunidades para incorporar nuevos temas o contenidos, especialmente aquellos que en una primera instancia debieron ser postergados. Se reconoce un particular campo de fuerzas con una coyuntura favorable, aunque con ciertas limitaciones puesto que había que postergar la máxima a la que se apostaba (Lavigne, 2015). Dicho en otras palabras, de acuerdo con Eleonor Faur: “la cau-

tela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar” (2018). Así, se fue modificando el campo de posibilidades, mientras que en aquel momento de la definición de los contenidos y alcances de la ESI no estaban dadas las relaciones de fuerza para abordar ciertos temas, que fueron incorporados en la complejidad de la trama de otras políticas posteriores.

Estos procesos de transformaciones en las concepciones de las sexualidades pueden ser tensionados críticamente desde la valiosa herramienta que procuró la antropóloga feminista Gayle Rubin (1989) al describir el mecanismo de las denominadas “jerarquías sexuales”, como sistema de valores sexuales. Este sistema permite describir los modos en que se trazan y mantienen las fronteras imaginarias entre “el sexo bueno y malo”, como “fronteras” que separan las conductas eróticas en clave de lo aceptable o no aceptable en determinado lugar y momento histórico. Estos corrimientos fueron especialmente profusos durante los últimos años, evidenciados en la construcción de diversas políticas del campo de las sexualidades.

Aun cuando ya desde 1994, en la Constitución de nuestro país niñas y adolescentes se consideran sujetos de derecho, en 2005 se define una ley específica que procura la Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26061/05). Este antecedente otorga al primer artículo de la ley ESI un énfasis que es preciso destacar: “*Todos los educandos tienen derecho*”³⁷ a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Art. 1, ley nacional 26150/12). Aunque,

³⁷Destacado propio.

como veremos, se produjeron diversas disputas frente a esta definición de la población destinataria, en tanto sujetos de derecho.

A pesar de la persistencia de reacciones frente a la ESI en cada instancia de construcción, ya sea buscando impedir la sanción de la ley como cuestionando la definición de los contenidos, durante los años recientes se buscó incluso limitar la implementación de esta política pública en el sistema educativo (Faur, 2020). En 2018, en medio del debate parlamentario por la legalización y despenalización del aborto, la ESI era insistentemente nombrada entre los argumentos esgrimidos por los actores a favor del proyecto de ley debatida como por quienes se opusieron. Desde entonces la centralidad de la ESI como dispositivo de resolución de distintos problemas ligados a la sexualidad, la violencia de género, los abusos sexuales, los embarazos forzados y el respeto de derechos humanos es evocada, una y otra vez.

Remitimos a 2018, al momento de debate parlamentario sobre la legalización del aborto, que convocó a una movilización social extraordinaria y fuertemente protagonizada por el estudiantado de escuelas secundarias, porque fue en ese contexto que irrumpió la campaña “Con mis hijos no te metas”, encabezada por familias e instituciones ligadas a las iglesias evangélicas y católica, y grupos denominados “provida”; para mencionarlos con precisión, grupos antide-rechos. En las escuelas, esta campaña fue denominada “No autorizo” y consistió en la presentación de una “carta modelo” redactada por la organización y elevada por las familias a las autoridades de las escuelas a donde asistían sus hijos, con el propósito de prohibirles recibir ESI. El efecto buscado era disuadir de la implementación de la ESI en las escuelas y sembrar temor entre la población docente y conductores escolares que la implementarían.

Se plantea un fuerte conflicto respecto del lugar otorgado a “los padres”, que este grupo reclama sean restituidos en tanto “educadores naturales” a la vez que denuncia la intromisión del Estado en las vidas privadas (Baez, 2018). Cabe mencionar que estos posicionamientos desconocen tanto que el Código Civil Nacional, reformado en 2015, incorpora la categoría de “responsabilidad parental”, que desplazó la noción de “patria potestad” respecto de “los hijos”, para acentuar las prácticas de cuidado, atención y protección, como el paradigma de protección integral, que sustituye la mirada tutelar sobre la infancia, a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) –que afirma el principio del “interés superior del niño, niña y adolescente”– y de la mencionada ley N° 26061. Estos marcos normativos estipulan que Estado y progenitores –cuyo rol es de acompañamiento y asistencia– deben garantizar la “autonomía progresiva” y, especialmente en el espacio escolar, estos derechos de niños y adolescentes deben ser procurados. Por todo este abanico de vulneraciones a los derechos de las infancias y adolescencias es que estos grupos son denominados antiderechos.

Frente a esta campaña, un sindicato docente de la Ciudad de Buenos Aires, Ademys, tramó su contra discurso en base a la concepción siguiente: “Nos metemos con la ESI”, con el propósito de poner a disposición de la población docente una serie de argumentos necesarios para contrarrestar el intento de limitar la implementación. Otros gremios también pusieron al alcance de docentes diferentes documentos para fortalecer la “defensa de la ESI” frente a la embestida conservadora. El conservadurismo contrario a la ESI se materializó en el territorio escolar como una disputa librada desde las familias, que se opusieron a esta política por considerarla “ideología de género”, ape-

lando a que con este enfoque se destruye la “familia”, se promueve la “hipersexualización” y se atenta contra el binarismo sexual.

Finalmente, en tanto la disputa se produce en el territorio de la implementación, los elementos que son interpelados refieren a quiénes definen los contenidos para educar las infancias, el concepto de sujeto que los fundamenta y si se garantizan sus derechos (Faur, 2020).

Las denuncias a docentes constituyeron otra forma de resistencia contra la ESI. Uno de los casos más resonantes y de público conocimiento fue en la provincia de San Luis, donde una docente de literatura fue interpelada por el uso de un recurso literario³⁸. Desde una perspectiva antropológica podemos problematizar estas denuncias en el denso despliegue de una política pública que al ser analizada le otorgamos “sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes (Yanow, 1993)” (Shore, 2010, p. 24). Para destrabar estos conflictos situados, los sindicatos docentes y la fuerza del movimiento pedagógico que mencionamos fueron claves, tanto para lograr visibilidad de los casos, como para proteger los derechos de docentes como trabajadorxs de la educación.

Cabe mencionar a otros actores del campo que desplegaron estrategias en esta densa y compleja arena de disputas. Esta política pública se ha caracterizado por ser adultocéntrica –en tanto jerarquía social respecto de las edades que produce una asimetría cuyos posiciona-

³⁸El caso fue resonante entre docentes, que sintieron temor y reparos para implementar la ESI, y generó gran preocupación en quienes, desde posiciones docentes, como investigadorxs o activistas, somos actores del campo de la ESI (Lavigne y González Martín, 2015; Scharagrodsky y Zacarías, 2015; Péchin, 2013)

mientos están naturalizados– y, por tanto, en su construcción inicial conllevó la ausencia de la voz de las infancias y juventudes, contempladas como “población destinataria”. Sin embargo, a poco de ser definida, el estudiantado juvenil irrumpió en la escena política como actor social con sus propias disputas de sentidos, convirtiéndose en un interlocutor significativo y obligado. Y desde entonces desplegaron un repertorio de acciones conformado por agendas, lenguajes e identidades propias del activismo retomadas por jóvenes de escuelas secundarias y traducidas a las configuraciones propias de la institución escolar (González del Cerro, 2017). La ESI se tornó en un campo de posibilidades, como estrategia discursiva y como praxis feminista, entre las demandas y reivindicaciones por deconstruir las formas jerárquicas del saber, en reclamo por sus derechos. Esto produjo una fuerte interpelación a las personas adultas, para que garanticen su implementación, sobre todo demandando aquellos temas silenciados e incómodos que históricamente no habían tenido lugar en las escuelas. En esta disputa política, el estudiantado “recogió el guante” de la ESI con el propósito de interpelar la cultura “cis-hetero-patriarcal” y a la vez retomaba consignas históricas de los feminismos, mostrando que *el sexo siempre es algo político*. En articulación con otros movimientos sociales, asumieron una perspectiva de género como apuesta epistemológica que permite problematizar y comprender las relaciones de poder, las formas de dominación y subordinación históricas y, a la vez, analizar críticamente las formas en que se perpetúan las desigualdades sociales, políticas y económicas. En este proceso de politización, en las escuelas secundarias proliferaron “comisiones y secretarías de género”, “talleres de masculinidades”, encuentros juveniles de diferentes colegios de la Ciudad de Buenos Aires, organizados por la Coor-

dinadora de Estudiantes de Base y otros espacios conformados para reflexionar colectivamente.

En las calles, desde la participación en las manifestaciones y marchas, en las escuelas, desde la organización de centros de estudiantes, las “tomas”³⁹ de los colegios secundarios de la CABA en defensa de la educación pública de 2008 en adelante, y desde las maneras de habitar la cotidianidad escolar, discutiendo los códigos de convivencia y las normas de vestimenta, los criterios de uso de los baños, entre otras interpelaciones a la organización de la vida institucional cotidiana, el estudiantado mostró que la ESI fue apropiada como una oportunidad. Contribuyeron a resquebrajar sentidos hegemónicos sobre cuerpos, géneros y sexualidades; a deconstruir el uso del lenguaje; a visibilizar las desigualdades y las identidades sexo-genéricas que escapan a la norma; y a denunciar la reproducción de las violencias de géneros. En años más recientes, en el contexto de la demanda por la efectiva implementación de la ESI, petitionaron por la urgente creación de protocolos de intervención de la violencia de género y la discriminación.

El movimiento “Ni una menos”, que hoy diversifica sus alcances en múltiples territorios, incluso conformado como movimiento transnacional, realizó su primera movilización masiva el 3 de junio de 2015 y se definió como un hito de movilización anual para reactivar y actualizar sus demandas, entre las que se encuentra la ESI. En estas manifestaciones el estudiantado nuevamente formó parte activa y enlazó consignas como: “Sin ESI no hay Ni una menos”. Sobre el final de aquel

³⁹Término con el que se denomina la ocupación edificios –también puede tratarse de tierras–, en este caso, pertenecientes a instituciones educativas, como estrategia de lucha y reivindicación de las demandas del estudiantado, en defensa de la educación pública y contra las políticas del gobierno de la CABA.

año emblemático, fue aprobada la ley nacional N° 27234/15 (“Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”), que estaba en consonancia con objetivos de las colectivas feministas y de las disidencias sexuales. Esta ley fue una manera de articular la tarea pedagógica con respecto a la ley N° 26485/09, de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”, pero enfocada en contextos escolares, en todas las jurisdicciones del país.

Uno de los mayores desafíos en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires fue comprender las implicancias de estos tipos y modalidades de violencia y, en especial, complejizar el alcance de lo que se comprende como violencia de género para reconocer cómo afecta a las mujeres cis, personas trans, travestis y de género fluido. Con el propósito de promover una comprensión más amplia de la violencia de género, se hizo evidente la necesidad de procurar instancias de capacitación docente para dar lugar a sensibilizaciones, debates y formación desde los enfoques que estas normativas fueron consolidando. En las capacitaciones desarrolladas para dar lugar a la resolución nacional CFE 340/18 y conformar un “equipo docente referente de ESI” en cada escuela, desde Escuela de Maestros –como institución dependiente del Ministerio de Educación de la CABA, que hace décadas ofrece capacitación docente y específicamente en ESI desde la sanción de las leyes– se produjeron encuentros distritales que enfocaron la violencia de género desde la perspectiva de las leyes 27234 y 26485. Las tensiones relevadas en las instituciones educativas conllevaron un necesario abordaje conceptual en profundidad, para zanjar los desacuerdos, las tensiones y resistencias con que esta cuestión fue asumida, por la política educativa que prescribió la obligatoriedad del cumplimiento

anual de una jornada institucional para abordar las tareas de “Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” (ley 27234).

Por su parte, la ley de Matrimonio igualitario, aprobada hace una década, actualiza recuerdos de un acontecimiento histórico que llevó a la plaza del Congreso a miles de manifestantes para festejar la posibilidad de acceder al contrato matrimonial para las parejas con independencia del sexo de las personas. Con su aprobación se visibilizaron modos no heteronormativizados de los afectos, así como se reformularon las formas legítimas de familias. Esto significó un impacto vehemente en las escuelas que conllevó que la población docente se interrogara acerca de cómo hacer entrar otros relatos e imágenes en las escuelas. Con esos interrogantes se elaboraron recursos y se investigó la literatura infanto-juvenil para procurar que las formas de nombrar las familias incluyeran diversas configuraciones sin que esto implique erigir a una de ellas como la “normalidad”. Una reformulación suscitada con respecto a los modos de nombrar a las personas adultas que acompañan al estudiantado fue instalando la categoría de las “familias” para suplantar el concepto de “padres”, argumentando que este término invisibiliza a gran parte de las comunidades educativas. Nos adentramos entonces en la breve y oportuna referencia al uso del lenguaje, que estalló en múltiples disputas y conflictos en las instituciones de los diferentes niveles educativos, exponiendo las resistencias a los reposicionamientos.

Esta disputa se vio profundizada con la definición de la ley de Identidad de Género, sancionada en 2012, que implicó el reconocimiento por parte del Estado de una definición de la identidad de género que asume la autopercepción de la persona sin que medie necesidad de un diagnóstico psico-médico ni judicialización, habilitada mediante

un simple trámite administrativo. Esta ley “radicaliza el modo en el que la ESI tiene que repensar esa educación para la ciudadanía, en la medida en que ser varón o mujer ya no es patrimonio exclusivo de la asignación que produzca el estado a través de equipos médicos, tutores legales y juzgados” (Lavigne y Péchin, en prensa).

En las escuelas, la visibilización de las personas trans como estudiantado, familias, docentes y no docentes, implicó asumir espacios de discusión y capacitación para garantizar el derecho al trato digno, tal como establece el artículo 12 de la ley. El uso de los espacios escolares fue interpelado desde el cuestionamiento a la organización binaria de las tradicionales filas de varones y niñas, hasta el interrogante planteado por el acceso a los baños, como un espacio conflictivo y fuertemente sexualizado, y la correspondencia con espacialidades generizadas en términos de baños para mujeres y baños para varones. El estudiantado de colegios secundarios desarmó normas arraigadas de uso de las instalaciones, propiciando, en algunas escuelas de la CABA, los denominados “baños multigénero”. Ciertamente, los baños se han convertido en espacios que han condensado tensiones y conflictos que, en muchas ocasiones, ignoran las garantías de derechos para las personas trans establecidas mediante la ley de Identidad de Género.

Así como los baños se tornan espacios conflictivos para la regulación sexo genérica del estudiantado podemos reconocer la práctica de la disciplina de la educación física como territorio de modelización sexo genérica. Esta área curricular se vio también trastocada en su fundante modalidad de separar físicamente los cuerpos, como problematizaron Aisenstein y Scharagrodsky (2006) al explorar la producción de cuerpos y subjetividades mediante la ritualización de género de los dispositivos pedagógicos en el contexto particular de la tecnología de la educación física.

Juan Péchin (2013) etnografió las tensiones ocasionadas en las escuelas luego de la sanción de la ley de Identidad de Género con el estudiantado que manifestaba una identidad diferente de aquella inscripta en sus documentos de identidad, y las estrategias institucionales, en tensión con las definiciones de las autoridades de las supervisiones escolares, para establecer el criterio de participación de la clases de educación física. Nuevamente, el interrogante requiere indagar la formulación de la pregunta y sus diversas estrategias situadas: “¿a qué clase de educación física concurrir?”. Aun cuando esta inquietud sigue recorriendo escuelas de la CABA y el criterio responde a posicionamientos discrecionales de conducciones e incluso supervisiones escolares, cabe destacar que en muchas ocasiones se desconoce la vigencia de la ley que establece un criterio claro y preciso: la identidad de género implica la autopercepción y, por tanto, requiere que se escuche al estudiantado como forma de reconocimiento al momento de garantizar su derecho a la educación.

Aquí cabe destacar la demanda por no solo incorporar en esta política “voces y saberes del movimiento lgbt+” sino también reconocer la diversidad de cuerpos sexuados y abordar “las realidades de las personas travestis y trans, los varones trans, en infancias trans, les docentes trans, y todas las personas de disidencia sexual que sufren acoso y exclusión en el sistema educativo” (Rueda, 2018, p. 259).

Por último, resta recuperar en esta disputa cultural que rebasó las discusiones en los ámbitos educativos para poner en escena una apuesta histórica del feminismo respecto de la deconstrucción del lenguaje –entendido como institucionalizador de normas sociales– para desnaturalizar su sexismo y su carácter androcéntrico y heteronormativo. Vemos cómo este territorio ancla disputas situadas en los

más diversos contextos de la vida social e instala otros *habitus* discursivos, como intervención política performada de formas diferentes. Sin embargo, no resulta suficiente el desmonte del dispositivo lingüístico binario para desarmar las relaciones sociales asimétricas, sino que son indispensables promover prácticas emancipadoras, a la manera del proyecto pedagógico convocado por flores “de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que se articula a la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica” (flores, 2017, p. 154).

Reflexiones en un devenir pandémico

Las leyes mencionadas, entre otras que podemos considerar con injerencia en el sistema educativo, vuelven a interpelar a la ESI. Sus contenidos y enfoques son puestos en foco y hacen sinergia para proliferar sus alcances en relación con el ejercicio de derechos en clave de emancipación y autonomía, tanto para impulsar la igualdad de género, la ciudadanía sexual, el reconocimiento de las identidades LGBTQI+, como los derechos sexuales y reproductivos entendidos como derechos humanos.

El contexto de la pandemia del el COVID-19 requiere revisar nuestras preguntas en torno a los sentidos de la ESI. En tiempos en que las formas de vida, enseñanza y aprendizaje en las escuelas y las maneras de “poner los cuerpos” se encuentran trastocadas, resignificadas y con la certeza de sentirnos afectadxs, más que nunca las herramientas de una antropología política que se interroge por lo que las personas *hacemos* y *decimos* se torna una estrategia central para desplegar saberes en medio de la incertidumbre.

Bibliografía

- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Edit. Prometeo.
- Baez, J. (2018). “Escenas contemporáneas de la Educación Sexual en Latinoamérica: una lectura en clave feminista”. En: *Debate Revista Mora* 25, 219-226.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). “Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares”. En: *Cuadernos del IICE* N° 3. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. Dossier: las ofensivas antigénero en América Latina. *Latin American Studies Association Forum* 57-61.
- flores, v. (2017). “ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía”. En: *Tropismos de la disidencia*. (pp. 83-91). Santiago de Chile: Palinodia.
- González del Cerro, C. (2017). “Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar. Nuevos estilos de participación política juvenil”. En: *La educación como espacio de disputa: miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación* Victoria Orce (comp.). (pp. 63-86). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Lavigne, L. (2018). “Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista”. En: *Debate Revista Mora* 25, 235-242.
- Lavigne, L. y González Martin, M. (2015). “Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana”. En: *Revista Temas de Educación*. Edición 21, 1, 183-200.
- Lavigne, L. y Péchin, J. “Cartografía crítica de la Educación Sexual Integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias

al binarismo sexo-genérico”. En: Matías Álvarez y Gisela Giamberardino (comps.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones entre el activismo y la academia*. Tandil: Editorial UNICEN. (En prensa).

- Pechin, J. (2013). “De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?” En: *LES Online*, 5, 1.
- Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En: *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. (pp. 113-190). Madrid: Editorial Revolución.
- Rueda, A. “La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans”. En: *Debate Revista Mora* 25, 255-262.
- Scharagrodsky, P. y Zacarías, N. (2015). “Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual”. En: *Revista Temas de Educación*. Edición 21, 1, 183-200.
- Shore, C. (2010). “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas”. En: *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*. 10, 21-49.
- Wedel, J- Shore, C- Feldman, G. y Lathrop, S. (2005). “Toward an Anthropology of Public Policy”. En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51.

| CAPÍTULO 8 |

Educación sexual... ¿integral? Algunos interrogantes en torno al texto de la ley de ESI

SaSa Testa

“Todos somos iguales ante la ley”, reza una de las frases con las que se instaura el Derecho Positivo, allá, por el siglo XIX. Ahora bien, han pasado 200 años y algunas cuestiones parecieran mantener cierto *status quo* que, bajo el velo de eufemismos y construcciones perifrásticas con pretensiones barrocas, encubren algo cuyo nombre podría ser el de privilegio epistemológico. Sabemos, pues, que las normas son antecesoras de las leyes que las codifican, así como, tal vez, los actos performativos –en términos de Judith Butler– sean antecesores del nacimiento y sostenimiento de la lógica binaria de los géneros.

La ley 1420, de Educación Común, fue sancionada en la Argentina en 1884. Mismo siglo de nacimiento del Derecho Positivo, de la Psiquiatría y del lexema “homosexual”, como aquel cuya performatividad austiniana conllevaba implícita la patologización, la exclusión, la abyección del centro del poder: un centro heterosexual, blanco, terrateniente y cisgénero. Tal como expresa Indiana Vallejos:

En Argentina, tanto la conformación de la Sociedad de Beneficencia como la obligatoriedad de la escuela primaria, instalada con la Ley 1420 se sitúan en el origen de una diagramación de lo social en base a tecnologías de disciplinamiento y normalización, asociadas a otras formas –mucho más violentas– de aniquilación de aquellas formas de existencia social que se resistían a la domesticación (Vallejos, 2005, pp. 68-69).

Fue también en el siglo XIX cuando, bajo el paradigma de “civilización vs barbarie”, se visibiliza la epistemología binaria, que además de serlo, también es dicotómica, en la medida en que establece una disyunción antes que una adición. O se es civilizadx o se es bárbarx. Así, pues, la civilización estaba del lado de la escuela. Fuera de ella, lxs otrxs.

El surgimiento de la institución escolar, con primaria gratuita, obligatoria y laica (aunque no decía nada al respecto de estudiar el catecismo por fuera del colegio), más que la persecución de lo que hoy decimos que es un derecho humano, intentaba insertar a nuestro país en el mercado mundial, con un modelo agroexportador que se mantiene vigente hasta el día de hoy. Podemos pensar, pues, que el surgimiento de este aparato ideológico del Estado respondió más a un interés económico que a la búsqueda de la construcción de una nación que detentara la posesión del capital cultural.

En esta misma institución naciente, se enseñaba la lengua al modo de la península ibérica, quizás, porque el ser civilizadx era imitar el modelo europeo. Y nuestro país, en tanto territorio expropiado por la corona hispana, debería aprender los modos de este país europeo. Ya se sabe, como expresó Antonio de Nebrija, en 1492, en su obra *Gramática de la lengua castellana*, que la lengua es amiga del imperio.

La lengua, pues, ha sabido normalizar y establecer los-“buenos”-modos-del-decir que, por ejemplo, no solo invisibilizaron las lenguas originarias, sino también instituyeron las-“buenas” producciones-de-literatura; aquello que Harold Bloom denomina “canon de la literatura occidental”, y que estableció una división dicotómica y binaria (más) entre los géneros supuestamente mayores y aquellos denominados menores dentro del campo de las letras. De este mismo modo, la lectura dicotómica y patriarcal fue la que produjo

el discurso de aquello que se ha dado a llamar “literatura femenina”, como una producción de importancia menor con respecto a la producida por varones cis heterosexuales, tal como ocurrió años después con las literaturas *queer*, trava y trans, que también tuvieron que disputar los espacios de enunciabilidad.

Y fue esta misma lengua la que estableció criterios de enunciación basados en la predominancia de los sufijos flexionales derivativos masculinos, y la pretendida neutralidad de estos cuando el número es plural.

Finalmente, la lengua castellana colonizó las lenguas originarias, además de que colocó en el centro de las enunciaciones al masculino y a una pretendida ilusión de neutralidad inclusiva en los masculinos plurales. Pero tal inclusión no es más que una pantomima.

En este sentido, lo que se plantea a continuación son solamente algunos interrogantes acerca de los enunciados producidos en el texto de la ley de ESI, en pos de intentar abrir nuevas puertas, a nuevas reflexiones posibles –de ningún modo concluyentes– acerca de qué significantes se pronuncian y a costa de cuáles significados en lo que a gestión de las sexualidades, identidades, subjetividades, géneros, etcétera, atañe. Por supuesto, el espíritu de este capítulo no es el de anular los alcances de esta ley, de impugnarla o de pedir por su derogación. La ley N° 26150 es fundamental en un momento coyuntural en el que la necesidad de un acceso a la interrupción voluntaria del embarazo en condiciones de gratuidad, seguridad –y por fuera del negociado que implica la clandestinidad– impera para todos los cuerpos con capacidad gestante; es decir, para aquellos que se identifican como cisgénero, para los cuerpos trans, para los cuerpos de identidades no binarias y para los cuerpos intersex.

Todo este preámbulo para decir que son esta misma lengua y este mismo sistema legal los que dicen que –supuestamente– somos todxs iguales, los artefactos que construyeron el paradigma de la normalidad (y de la norma).

En 2006 se sancionó la ley de ESI, una norma de avanzada que fue la primera de un conjunto de leyes cuyo objetivo fue la ampliación de derechos, como la ley de Matrimonio igualitario (Nº 26618, sancionada en julio de 2010) y la ley de Identidad de Género (Nº 26743), sancionada en mayo de 2012.

La ley de ESI, caso sobre el cual se intenta acercar alguna reflexión, surge con el espíritu de que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley 26150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Artículo 1⁴⁰).

Ahora bien, cabe preguntarse a qué tipo de educando refiere este texto, desde el momento en que, de acuerdo con lo enunciado en el Artículo 3, Inciso e) promulga “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. A este respecto, conviene mencionar lo que ya dijera Gayle Rubin acerca de que el sistema binario de sexo/género configuró el imago “de un mundo único, singular (masculino, occidental, heterosexual y blanco) y rígido, enfrentado a lo otro, o a la otredad, en la noción

⁴⁰En <www.infoleg.gob.ar>. Consultado el 2/5/2019.

que Simone de Beauvoir (1949) utilizó en su obra *El segundo sexo* para describir la dominación masculina” (Mateos Casado, 2017, p. 43).

¿Cuál es la igualdad de trato y oportunidades para las personas travesti, trans y no binarias de la Argentina? Del mismo modo, cabe preguntarse si los objetivos propuestos por el Artículo 3, Inciso a) no recaen en una suerte de estandarización de las personas, en la medida en que se busca “Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”. ¿Es esa búsqueda de armonía y equilibrio vicaria de los patrones de homogeneización que dieron origen al sistema educativo “formal” en nuestro país, después de 1884? ¿Qué se entiende por una persona equilibrada? ¿De qué se habla cuando se menciona el carácter de “permanente”?

Revisitar estos lexemas es indispensable en la medida en que parecieran aspirar a lo que Adolphe Quetelet –parafraseado por Indiana Vallejos– llamó, en el siglo XIX, “hombre-medio”:

La estandarización de los individuos y la aceptación de su validez solo fue posible en un contexto en que los súbditos fueron homogeneizados en la categoría de ciudadanos. Solo a partir de la homogeneidad es posible pensar en la combinación matemática del valor que supone cada individuo (necesaria para el establecimiento de la media) y en la posibilidad de su intercambio (indispensable para el muestreo) (...). El Hombre-medio es la construcción abstracta de un individuo inexistente, que resulta del promedio de los atributos de los hombres” (Vallejos, 2005, pp. 57-58).

Como fue mencionado antes, es necesaria una revisitación de los archivos discursivos que conforman nuestro sistema legal, debido a

que se correría el riesgo de arribar a una estandarización de lxs sujetos similar al lema con el que se enunció, en su momento, el Derecho Positivo: “Todos somos iguales ante la ley”. Ahora bien, si –finalmente– todos somos iguales ante la ley ¿Por qué el Artículo 4 solo contempla el hecho de que las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral estén destinadas a educandos que asistan a establecimientos de gestión pública o privada desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria? ¿Por qué lxs educandxs que asisten a universidades no deberían acceder a las acciones de dicho Programa? ¿Por qué, de acuerdo con lo enunciado en el Artículo 8, Inciso b), las propuestas de enseñanza de Educación Sexual Integral solo atañen a las diversidades socioculturales y a los grupos etarios mientras que no son mencionadas las diversidades funcionales, corporales y étnicas en pos de una Educación Sexual Integral interseccional que se desvincule del paradigma de los cuerpos hegemónicos y del paradigma capacitista?

Por otro lado, es llamativa la utilización de ciertos sustantivos con número singular. Específicamente, es llamativo en los casos en los que se hace mención al “niño”, la “niña”, el “adolescente”, la “escuela”, la “familia”, que aparecen en el Artículo 9, Incisos b) y c). Nuevamente, podemos pensar en que es necesaria una revisitación de estos lexemas singulares para evitar los universales, bajo el riesgo implícito de la cristalización de nociones que implican subjetividades.

Sobre este punto, es notable lo expresado en *Historia de los jóvenes* por Levi y Schmitt, quienes buscan reflexionar críticamente acerca de los términos de niñez y adolescencia en detrimento de la idea juventud. Es que, de acuerdo con su razonamiento, este término, lejos de perseguir un universal, se desarrolla en una serie de contingencias

que pone en evidencia que, del mismo modo que las tecnologías del género propuestas por Teresa de Lauretis –para quien tampoco existe el universal Mujer, sino las mujeres– es esta etapa un constructo social y cultural:

Nuestro deseo es poner de relieve la especificidad de la juventud, sin conformarnos con considerarla como una mera edad entre otras. Por ello nos hemos enfrentado de entrada con la dificultad de una definición. Pero no se trata de dar una sola, que tenga validez en todo lugar y en cualquier tiempo. Al igual que las demás edades de la vida, si bien quizás en mayor medida que ellas, la juventud es una construcción social y cultural. (...)

Más que de una evolución fisiológica concreta, la juventud depende de unas determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio, y hasta desordenado y caótico. Semejante ‘edad de la vida’ no puede hallar una delimitación clara ni en la cuantificación demográfica ni en una definición jurídica, hasta tal punto que estimamos de escaso provecho el dedicarnos, después de otros a la búsqueda de unas fronteras harto señaladas. (...)

La historia del mundo más contemporáneo nos recuerda, por ejemplo, que hay más de una juventud, y que la diferenciación social, así como las desigualdades en cuanto a riqueza y el empleo, ejercen aquí también todo su peso. Sin darle la espalda a la historia social tradicional, nuestro deseo es, por consiguiente, contribuir simplemente a volver más complejos los modelos de interpretación, a la par que nos interrogamos sobre la ambigüedad de las

segmentaciones sociales, de las solidaridades y de los conflictos, o bien sobre la eficacia de las representaciones simbólicas (Levi y Schmitt, 1996, pp. 1-2).

Ahora bien, si –finalmente– la niñez y la adolescencia conforman el constructo sociocultural llamado juventud (aunque podríamos renombrarlo en plural y enunciar “juventudes”); y si existen tantas juventudes como representaciones sociales y culturales que de ella hay: ¿por qué el texto legal se sigue escribiendo en singular para referirse a sujetos e instituciones cuando, simultáneamente reconoce la localidad en cuanto a lo que, volviendo a mencionar el Artículo 8, Inciso b) refiere a diversidad sociocultural y a la pluralidad de franjas etarias con una evidente pluralidad de necesidades?

Por último, es interesante notar la construcción semántica del sintagma que conforma el Artículo 9, Inciso c): “Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa”. Como ya fue expresado, hay dos términos enunciados en singular que remiten a dos instituciones: la escuela y la familia, nucleados en torno de un verboide infinitivo: “vincular”.

Esta palabra nos remite al sustantivo latino *vinculum*, que de acuerdo con el *Diccionario etimológico latino-español*, de Santiago Segura Munguía, significa:

lazo, atadura vínculo: laxare vincula epistulae, abrir una carta [soltar el cordón sellado que garantiza su autenticidad] || **cadena, grilletes, esposas** [que se ponían a un preso]: in vincula duci, ser llevado a la cárcel; in vincula conlectus, encadenado, cargado de cadenas; Orgetorigem ex vinculis causam dicere coegerunt, obligaron a Orgetorix a defenderse en el proceso desde su condición

de prisionero; vincula publica, prisión del Estado || **Amarras** [de una nave] || **[fig.]** corporis vincula, **las ataduras del cuerpo**; vincula propinquitatis, **lazos de parentesco**; vinculum ad astringendam fidem, **vínculo para hacer cumplir la palabra dada**; vincula concordiae, **los lazos que mantienen la concordia**⁴¹.

ESP. CULT.: *vínculo*, med. s. XIV. *Vencejo* ‘ligadura de mies’, 1220-50 [<lat.vg. Vinciculum]. DER.: *desvencijar*, 1607. *Brincar*, 1505; del port. *Brincar*, íd., de *brinco*, ‘anillo’, ‘aro’ [*víncoo*, s. XV], ‘juguete infantil’ [del lati. Vinculum pasando por *vincio*, *blinco*, con metát.]; *brinco* ‘salto’, h. 1525 – GALL.-PORT. *Brinco*, -car – CAT. *vinclre*; *vinclar*. – IT. *víncolo*; *vinchio*. (Segura Munguía, 1985, p. 797)

Son notables las no pocas referencias semánticas que esta palabra conlleva con lexemas que remiten a una situación de privación de la libertad, de privación de la libertad de movimiento corporal.

En relación con el sintagma que nos compete, “vincular más estrechamente la escuela y la familia para los logros del programa”, es interesante notar que el marco casual que rodea a este verboide –un verboide que, como ya se ha visto, conlleva una etimología cercana a la idea del aprisionamiento o de la ligazón–, se encuentre formado por dos lexemas asociados a dos tipos de instituciones sociales: la escuela y la familia.

Sumado este intento de aproximación analítica al hecho de que esta construcción verboidal de infinitivo posee un adverbio de modo (estrechamente) directamente modificado por un adverbio de cantidad (más), seguidos de un circunstancial de fin, dejan en evidencia, *a priori*, dos cuestiones:

⁴¹Los destacados en negrita son míos.

- a) Que la escuela y la familia ya mantenían una relación de atadura anterior al momento de la enunciación del sintagma en cuestión. Caso contrario, la construcción adverbial no sería necesaria.
- b) Que la necesidad de profundizar el vínculo responde al interés de lograr los objetivos del programa. En este caso, el de ESI, que busca, como ya se mencionó, “procurar igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres”.

Y es un dato no menor el hecho de hacer mención a “la familia”, pues:

Después de un largo proceso de invención de la infancia, la familia comienza a ser pensada como potenciadora de la salud individual y social, a partir de su capacidad de control de las formas de vida licenciosa; se constituye, también, como una célula sólida y solidaria, corporal y afectiva, capaz de evitar la enfermedad de sus hijos a través de la vigilancia paternal, reforzada desde afuera mediante el saber y la técnica de la medicina <y de la institución escuela>⁴². Es el tiempo de la distinción de los roles sexuales, masculino y femenino y de la constitución de la infancia normal, a través del ejercicio del poder sin intermediarios sobre el cuerpo del niño. (Vallejos, 2005, pp. 44-45)

A modo de una primera aproximación conclusiva (que, como ya mencionamos, lejos de dar respuestas cerradas y unívocas persigue el objetivo de abrir interrogantes que complejicen las reflexiones en torno de qué significados se desprenden de la ley de ESI), podemos decir que el sistema educativo, desde su creación, tuvo como horizonte la legitimación de un capital cultural determinado, en pos de

⁴²La aclaración entre corchetes quebrados es mía.

la conformación de una nación determinada, con una idea de civilización determinada y con una construcción hegemónica y cissexual de los cuerpos determinada. Todo ello, en aras de formar parte del mercado mundial. Hemos visto, también, cómo en el mismo siglo en el que la educación primaria argentina parece volverse universal, surge el Derecho Positivo y sobre esta base el eufemismo de la igualdad que busca ejercer el discurso legal.

Para lograr tal cometido, entre otras cosas, fue necesario pergeñar qué tipo de alumnx se pretendía formar, en esta institución total y, valga la redundancia, formal. Así, pues, esbozamos cómo han operado ciertos mecanismos en busca de la normalización de los-cuerpos-a-ser-educados, así como también se buscó normalizar los contenidos a ser impartidos (situación que pervive en la actualidad).

Así, hemos podido tan solo comenzar a revisitar y a repreguntar (nos) acerca de los enunciados desplegados en el texto de la ley de ESI, para complejizar la mirada y preguntarnos acerca del binarismo y de los enunciados de carácter universal.

Normalizar para legitimar. Así las cosas.

Finalmente, todos no somos todxs; todxs no somos iguales; todxs no somos todos esos iguales ante la ley.

Bibliografía y fuentes

- Levi, G. y Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes. I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus. Disponible en línea: <https://nanopdf.com/download/historia-de-los-jovenes-agds-comunidad-de-escuelas-argentina_pdf>. Consultado el 2/5/2019.

- Mateos Casado, C. (2017). “Binarismo”. En: Platero, R.L. Rosón, M. y Ortega, E. (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 43-55). Barcelona: Bellaterra.
- Segura Munguía, S. (1985). *Diccionario etimológico latino-español*. Madrid: Anaya.
- Vallejos, I. (2005). “La producción de la normalidad”. *Torcida. Revista de cultura, política y teoría marica, tortillera y trans*, 1.
- <www.infoleg.gob.ar>.

| AUTORAS Y AUTORES |

Jesica Baez es integrante del Colectivo Mariposas Mirabal, licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires –UBA–), doctora en Ciencias de la Educación, (Facultad de Filosofía y Letras –FFyL–, UBA). En la FFyL se desempeña como profesora adjunta de las asignaturas Investigación educacional II y Seminario de Abordaje socioeducativo de las problemáticas de género y sexualidades de la carrera de Ciencias de la Educación. Es docente de posgrado en FFyL-UBA, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Integra la Diplomatura de Educación Sexual Integral (FFyL-UBA), es investigadora asistente en el Conicet y autora de artículos académicos sobre la temática: educación, género y sexualidades. En los últimos años abordó el cruce entre el campo de las Letras y la Educación Sexual Integral (ESI), y publicó: *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*, junto a Mónica Melo y Andrés Malizia, en la colección La ESI bajo la lupa, dirigida por Graciela Morgade (Homo Sapiens, 2017), y *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*, junto a Valeria Sardi, en la colección Travesías didácticas de la lengua y la literatura, dirigida por Valeria Sardi (Grupo Editor Universitario, 2019).

Dora Barrancos es socióloga y doctora en Historia por la UNICAMP- Brasil. Profesora Consulta de la Facultad de Ciencia Sociales de la UBA. Investigadora principal del Conicet. Fue directora de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la UNQ, y del Conicet en representación de las Ciencias Sociales y Humanidades. Es

autora de *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo* (Contrapunto, Buenos Aires, 1989); *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores 1890-1930* (Plus Ultra, Buenos Aires, 1996); *Inclusión/Exclusión* (FCE, Buenos Aires, 2002); *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos* (Sudamericana, Buenos Aires, 2007); *Mujeres, entre la casa y la plaza* (Sudamericana, Buenos Aires, 2008). Ha publicado con Donna Gauy y Adriana Valobra (editoras) *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011* (Biblos, Buenos Aires, 2014). Fue Premio Excelencia Académica UBA 2015 y Konex-Humanidades 2016. Es Doctora Honoris Causa de las universidades de Córdoba, Rosario, Mar del Plata, del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de La Plata.

val flores es escritora y activista de la disidencia sexual lesbiana, feminista prosexo masculina y 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 realizar talleres y performances a modo de intervenciones estético-político-pedagógicas. Integró el grupo de activismo artístico-político de lesbianas feministas Fugitivas del desierto en Neuquén (2004-2008) y formó parte del equipo creador de Potencia Tortillera, un archivo digitalizado del activismo lésbico de Argentina (2011-2015). Entre sus publicaciones se encuentran: *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje* (2010); *Chonguitas. Masculinidades de niñas*, junto a fabi tron (2013); *interruqiones. Ensayos de poética activista* (2013); *El sótano de San Telmo. Una barricada proletaria para el deseo lésbico en los '70* (2015); *La intimidad del procedimiento. Escritura, lesbia-*

na, sur como prácticas de sí (2017); *Tropismos de la disidencia* (2017); *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*, con Agustina Peláez (2017); *El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo* (2018); *Ella, no. 57 laconismos postapocalípticos (o la masacre de una lesbiana eremita)* (2018); *Una lengua cosida de relámpagos* (2019). Entre sus últimas performances se encuentran: *¿dónde es aquí?*, con Fernanda Guaglianone (Buenos Aires, 2015); *es(t)e cuerpo: protocolo de uso* (Córdoba, 2015); *10 lecciones para un deseo* (Córdoba, 2016); *Jugaron a probar*, con Fernanda Guaglianone (La Plata, 2016); *sexo (en) público* (La Plata, 2019).

Martín Gómez es licenciado en Comunicación Social (UNQ) y codirector allí del proyecto de extensión universitaria “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica”. Sus temas de investigación están relacionados con los estudios de género, la comunicación y la educación. Ha participado en diferentes congresos, jornadas y encuentros.

Martín Gabriel Iglesias es licenciado y profesor de Comunicación Social (UNQ). Es docente en escuelas de educación secundaria media de la zona sur del conurbano bonaerense. Se desempeña como tutor del Taller de Vida Universitaria de la UNQ. Integra el proyecto de extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica” y el proyecto de investigación “Tecnologías, política, cultura popular y masiva. Usos y narrativas de la comunicación en redes”, ambos en la UNQ. Ha participado en congresos y jornadas sobre temas vinculados con los estudios de género en educación y comunicación.

Luciana Lavigne es doctora en Antropología (FFyL-UBA), profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Integra la Diplomatura de Educación Sexual Integral (FFyL-UBA). Es docente de Antropología del cuerpo y de la Performance/Teoría General del Movimiento (Departamento de Artes, FFyL-UBA). Trabaja en capacitación y formación docente en ESI en educación superior, en escuelas y en el Ministerio de Educación de la CABA. En años anteriores también en el Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación. Ha integrado diversos equipos de investigación en el IIEGE e ICA (FFyL y Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Realiza investigaciones sobre cuerpos, géneros, sexualidades y educación y es autora de los artículos académicos de la temática: “Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral”. En: *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Silvia Elizalde (coord.), Biblos, 2011; y “La regulación biomédica de la intersexualidad. Un abordaje de las representaciones socioculturales dominantes”. En: *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Mauro Carbal (compilador), Mulabi, 2009.

Ariel Martínez es profesor y licenciado en Psicología, por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Educación en Géneros y Sexualidades (UNLP), doctor en Psicología (UNLP) y profesor adjunto en la asignatura Psicología Evolutiva (Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FAHCE– UNLP). Investigador del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP/Conicet). Entre sus últimas publicaciones se destacan: *Hacia una cartografía erógena y política del cuerpo: Aportes del psicoanálisis para un anal-isis queer*

antisocial del itinerario fotográfico de Lariza Hatrick. En *Chasqui: Revista de Literatura Latinoamericana*, 49 (1). School of International Letters and Cultures. Tempe, Arizona State University. Incluido en el número de mayo de 2020; Del homosexual misógino a la *Marica* feminista. Aportes para una desidentificación política más allá del Edipo. En *Culturales*, 7. Revista del Instituto de Investigaciones Culturales-Museo, Universidad Autónoma de Baja California (México). Incluido en el número de diciembre de 2019; “La terceridad semiótica. Una crítica feminista a la Ley Simbólica del Padre en Psicoanálisis”. *Águila*, 21(IX): 55-96. Revista Interdisciplinaria da Universidade Veiga de Almeida (Brasil, 2019); Medusa y el espejo cóncavo. La raigambre normativa de la violencia sobre el cuerpo. *Universitas Philosophica*, Año 35(71): 21-52. Revista de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia, 2018).

Adrián Melo es doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología (UBA). Se desempeña como investigador y como profesor en las áreas de sociología y filosofía en dicha institución. Es autor de los libros: *Paco y Eva: vidas paralelas de Evita Perón y Paquito Jamandreu* (Aurelia Rivera, 2020), *Antología del culo. Textos de placer anal y orgullo pasivo* (Aurelia Rivera, 2015 y *Voces en Tinta*, México, 2016), *El amor de los muchachos: homosexualidad y literatura* (Ediciones Lea, 2005), *Historia de la literatura gay en Argentina* (Ediciones Lea, 2012), coautor junto con Marcelo Raffin de *Obsesiones y fantasmas de la Argentina: El antisemitismo, Evita, los desaparecidos y Malvinas en la ficción literaria* (Editores del Puerto, 2005). Es compilador de *Otras historias de amor. Gays, lesbianas y travestis en el cine argentino* (Ediciones Lea, 2008). Ha escrito artículos publicados en libros y medios masivos culturales tales como el suplemento *Soy (Página/12)* y *Cultura (Tiempo Argentino)*.

Carolina Ojeda es doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación (Universidad Pedagógica Nacional –UPN–, Colombia) y psicóloga (Universidad Santo Tomás, Colombia). Becaria Conicet 2016-2018. Fue docente de la UPN en la Maestría en Educación y en la Especialización en Pedagogía de la Facultad de Educación (2011-2014), y en otras instituciones como Universidad Santo Tomás y la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Las líneas de investigación que aborda son Historia de la educación, y Cuerpos y sexualidades en la educación. Participó como coinvestigadora en los proyectos: “Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (1880 – 1940)” UPN 2013-2014; “Literacidades: didácticas de la lectura y la escritura” ENSNSP - IDEP 2009-2010; Implantación de Proyectos de Investigación UPN-MEN (Convenio 212/04). Integra el Grupo de Investigación “Educación, pedagogía y subjetividades” (UPN y Universidad de La Salle, Colombia) y el programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, donde también participa en el proyecto de extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica”.

Magalí Daniela Pérez Riedel es licenciada y profesora de Comunicación Social (UNQ) y doctora en Comunicación (UNLP). Sus áreas de estudio son comunicación digital, discriminación, estudios *queer* y representaciones de las personas LGBTQ. Entre sus últimas publicaciones se destacan: *Género y diversidad sexual en el blog Boquitas Pintadas* (Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia, UNQ, 2014); *Trans, Out, and in the Public Eye: Representations of Transgender People on Television and Film* (título provisorio). “Homo y transfobia en

la web: testimonios de activistas LGBT”, en *Género y TIC* (editado por Esperanza Tuñón y Abraham Mena Farrera. Chiapas, ECOSUR, 2018); “Educational Trajectories of the Female Trans Students of the Mocha Celis Secondary School in Argentina”, en coautoría con Pablo Ariel Scharagrodsky, en *Antagonizing White Feminism. Intersectionality’s Critique of Women’s Studies and the Academy* (editado por Noelle Chaddock y Beth Hinderliter, Maryland, Lexington Books, 2020). Ha sido codirectora del proyecto Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica, acreditado por la UNQ, del que continúa participando en la actualidad desde Inglaterra.

Pablo Ariel Scharagrodsky es doctor en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ), máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina), y licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Es docente investigador en la Licenciatura en Educación de la UNQ, y codirector del programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” (UNQ). Además, es docente en la FAHCE-UNLP. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género. Es autor de siete libros y más de 90 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros). Entre sus últimas publicaciones se destacan: “‘Tell Me How Old I Am’: Cinema, Adults, and Underage Trans Folks”. En *Gender and sexuality in the European media: Exploring different contexts through conceptualisations of age*. Scarcelli C.M., Chronaki D., De Vuyst S., Baselga S. (edits.) 2021. Routledge; “Transgender youth and education in Argentina”, en coautoría con Magalí Daniela Perez Riedel, en *Antagonizing White Feminism. Intersectionality’s Critique of Women’s Studies*

and the Academy (editado por Noelle Chaddock y Beth Hinderliter. Maryland: Lexington Books, 2020); “Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina”, en coautoría con Magalí Daniela Perez Riedel, en Revista Investiga+, Año. 2, Núm. 2, pp. 15-35, 2019; *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010)*, Prometeo, Bs. As., 2019 (editores: César Torres –State University of New York– y Pablo Scharagrodsky); “Recreational spaces at the beginning of the 20th century in the capital of Argentina. Troubles, tensions and struggles about the multiple meanings of sexual difference”, en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 2018; “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans Mocha Celis, CABA, Argentina”, en *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Cervini, R. (compilador) 2017. Editorial UNQ, pp. 180-196.

SaSa Testa es becarix doctoral por el Conicet. Doctorandx en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Estudios y Políticas de Género (UNTREF). Especialista Superior en Profesorx Tutorx; Especialista Superior en Conducción de las Instituciones Educativas de Nivel Medio y Equivalentes; Profesorx de Castellano, Literatura y Latín (JVG). Fue docente invitadx en el curso de Temática de Género desarrollado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA. Dictó clases en los niveles terciario (como ayudante de cátedra) y medio. En 2019 obtuvo una mención otorgada por la intendenta de Rawson, Rossana Artero, y por la Secretaria de Familia y Promoción Social de Rawson, Vanessa Freeman, por participar en una actividad de concientización sobre identidades no binarias, celebrada en Chubut en el marco de la memoria por los sucesos acaecidos en Stonewall. En 2016 obtuvo una mención de la Dirección

de Educación Media, Ministerio de Educación (CABA), por colaborar en el proyecto educativo “Taller de subtítulo multimedial”, ganador del premio Comunidad a la Educación 2016 (Fundación La Nación). Fue miembro de la Red Interdisciplinaria de Estudios de Género de la UNTREF durante 2017. Entre 2018 y 2019 integró el equipo de investigación “Hacia una arqueología de los cuerpos” (Cód. 32/371A), parte de la programación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF. Publicó los libros *Soy Sabrina soy Santiago. Género fluido y nuevas identidades* (2018, Ariel) y *La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa* (2016, La mariposa y la iguana). Y compiló *Cuerpxs en fuga. Las praxis de la insumisión* (2018, Espacio Hudson). Es activista no binarie.

Laura Villaverde Mosteiro es licenciada en Educación (UNQ). Investigadora de la UNQ en el proyecto “Prácticas Pedagógicas en una Ciudadanía Global”. Coordinadora operativa en el proyecto de extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica” en la UNQ; coordinadora logística del proyecto de extensión “Levanta La Mano” en la UNQ; becaria del proyecto de extensión “tejiendo redes” perteneciente al Observatorio de Políticas Públicas y experiencias comunitarias de Niñez y Adolescencia de la UNQ.

Santiago Zemaitis es doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). En la misma casa de estudios es docente en la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea, y forma parte de la Secretaría General y Redacción de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Sus líneas de investigación actuales abordan el estudio de

las pedagogías de la educación sexual, los géneros y las sexualidades juveniles en el marco de la Historia de la Educación. Entre diciembre de 2014 y marzo de 2015 fue beneficiado por la beca de Posgrado Misión de Estudio CAPES en la Universidad Estatal do Rio de Janeiro. Asimismo, participa como integrante del programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” y del proyecto de extensión “Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica” (Departamento de Ciencias Sociales, UNQ). En el nivel de posgrado es miembro del Comité Académico de la Especialización en Pedagogía de la Formación (FAHCE-UNLP) y se desempeña como docente auxiliar en seminarios sobre sistema educativo, juventudes y escuela secundaria en la UNLP y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. En el sistema educativo, desde 2009 se ha desarrollado como Especialista Pedagógico y miembro del Equipo Técnico de la Dirección provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad tiene una beca posdoctoral Conicet.



Educación por la desobediencia sexo-genérica

Este libro reúne exposiciones realizadas en encuentros del proyecto de extensión Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica (UNQ). Las producciones interpelan desde diferentes perspectivas teóricas y discursivas los modos en que los procesos educativos producen, transmiten y distribuyen sentidos sobre la diferencia sexual, las corporalidades, los géneros, las sexualidades, los deseos, los placeres, las eróticas o las emociones. Y subrayan el poder de resistencia, negociación, traducción, reapropiación, subversión, fuga y resignificación de dichos tópicos por estudiantes, docentes, autoridades, familia, pedagogos de Estado, especialistas, prensa, mercado, sindicatos, reparticiones estatales, movimientos sociales, entre otros actores del campo educativo. Con sus singularidades, los capítulos comparten el principio de que toda relación educativa y pedagógica condensa en forma inestable, abierta y hasta paradójica ciertos sentidos sobre la diferencia sexual, al excluir u omitir otras alternativas de sentir, pensar, imaginar o experimentar los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas modernas.