

# Construyendo una posición docente en clave feminista como práctica habilitante



**Malena Oneglia**

Universidad Nacional de Rosario. Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
malena.onegla@gmail.com

Fecha de recepción: 13/10/2021

Fecha de aceptación: 5/11/2022

## Resumen

¿Cómo enseña quien enseña? ¿Desde dónde? ¿A través de qué dispositivos pedagógicos se habla de lo que debe ser enseñado? ¿Cómo juegan las propias emociones y afectos? ¿Qué guiones se producen desde la práctica docente? ¿Qué sucede con la docencia que construye su posición desde un punto de vista feminista? ¿Cómo se conjugan las prácticas de las personas enseñantes con los marcos normativos y regulatorios en materia de género, sexualidad y educación? En este artículo se propone la aproximación al proceso de construcción de una posición docente en clave feminista como estrategia habilitante para interrogar los modos de educar en sexualidad a partir de un estudio de caso. La Educación Sexual Integral es el marco normativo de esta práctica enseñante.

Palabras clave: posición docente; prácticas pedagógicas; feminismo; educar en sexualidad; Educación Sexual Integral.

## Building a feminist teaching position as an enabling practice

### Abstract

How does an educator teach? From what standpoint? Through what pedagogical devices do we talk about what should be taught? How do your own emotions and feelings come into play? What discourse do these teaching practices produce? What happens to the teaching practice that builds its position from a feminist viewpoint? In what way does teaching combine with the normative and regulatory frameworks regarding gender, sexuality, and education? This article proposes an approach to the

construction process of a feminist approach to teaching as an enabling strategy to question the ways of educating in sexuality from a case study. Comprehensive Sexual Education as the normative framework of this teaching practice.

Keywords: teaching position, teaching practices, feminism, sexuality education, Comprehensive Sexual Education.

## Puntapié inicial

Una de las premisas que caracteriza a las feministas de los años sesenta y setenta y que sigue resonando hasta nuestros días enuncia y denuncia que “lo personal es político”. Con gran tino, la docente y escritora lesbiana val flores dirá que esta consigna, trasladada al ámbito educativo, puede ser reconfigurada en “lo personal es pedagógico, porque nuestras vidas sexuales que se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarramiento de la normatividad escolar” (2018: 172). En este sentido, la pregunta que nos interesa recuperar y que orienta nuestra escritura gira en torno no a qué se enseña sino, más bien, sobre cómo y desde qué posición se construye el modo de aproximación a los cuerpos del conocimiento. Saberes ligados a la reproducción del conocimiento de los cuerpos en su dimensión sexogenerizada, tensionados con y por los regímenes de inteligibilidad producidos desde la normatividad escolar.

Una serie de interrogantes orientan este manuscrito: ¿cómo enseña quien enseña? ¿Desde dónde? ¿A través de qué dispositivos pedagógicos se habla de lo que debe ser enseñado? ¿De qué modo introduce otros conocimientos no prescritos por la currícula? ¿Cuáles son las estrategias que construyen las docentes? ¿Cómo inscriben su práctica en el ámbito institucional? ¿Cómo juegan las propias emociones y afectos? ¿Qué acontece en el aula? ¿Cómo se vinculan con el estudiantado? ¿Cómo y desde dónde se trabaja con los emergentes que irrumpen en la cotidianeidad del espacio áulico y la incertidumbre que provocan? ¿Qué relación tienen las prácticas docentes con el currículum? ¿Qué posición asumen? ¿En qué genealogías se inscriben? ¿Qué guiones producen? ¿Qué acontece con la docencia que construye su posición desde un punto de vista feminista? Este posicionamiento, ¿qué produce en el aula? ¿Cómo se conjugan las prácticas de las personas enseñantes con los marcos normativos y regulatorios en materia de género, sexualidad y educación?

Parto, aquí, de comprender que “el sexo es siempre político” (Rubin, 1989: 114) y de que “la sexualidad puede ser entendida como un campo de batalla y un ámbito legítimo para la acción política” (Altman en Lavigne, 2016: 7). En este sentido, la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006, en términos de Sedgwick (1990) sacó a la sexualidad del clóset burlando, de este modo, la ficcional dicotomía público/privado así como también los binomios moderno-coloniales cuerpo/mente y biología-naturaleza/cultura. Puso de manifiesto, además, que el Estado regula esta dimensión y tiene una responsabilidad respecto al modo en que esta regulación se materializa. Se trata de un Estado que se evidencia heterogéneo y multifacético y que regula las diferentes esferas de la vida cotidiana, promoviendo procesos normalizadores y de subjetivación particulares que responden a una matriz productiva heterociscentrada. De esta manera, la Educación Sexual Integral (ESI) puede ser concebida una política pública tanto en sexualidad como en educación que se despliega en y sobre la multiplicidad de actores que puebla el paisaje educativo. En efecto, en ella se entran una serie de relaciones de poder, procesos de resistencia que se entretienen en la cotidianeidad, disputando los sentidos en torno al género, las sexualidades, las corporalidades y las identidades [sexo-genéricas].

De este modo, y tomando en consideración que la dimensión sexogenérica se ve atravesada por múltiples capas que se intersectan e intervienen en el proceso, siempre dinámico e inacabado, de producción identitaria que tiene lugar en el ámbito escolar a través del despliegue de múltiples dispositivos regulatorios y productivos (Crenshaw, 1991; Lopes Louro, 1997 y 2000), considero que la ESI posee un gran potencial transformador en tanto que opera en dos niveles. Por un lado, funciona como dispositivo de gestión [bio]política de la sexualidad (Lavigne: 2016). Por otro lado, constituye una tecnología de género que se despliega de manera performativa (De Lauretis, 1989; Foucault, 1992; Butler, 1990 y 2002), promoviendo una educación plausible de problematizar no solo la heterosexualización pedagógica como paradigma educativo hegemónico que plantea una correlación directa entre sexo-género-corporalidad-eroticidad-deseo-afectividad sino también una educación que dé lugar a la multiplicidad de experiencias vitales que entran el complejo tejido social.

En tanto que concibo al feminismo como un modo de construir conocimiento encarnado así como políticas de conocimiento, los interrogantes que inician este artículo conforman entretejen reflexiones sobre la potencialidad que condena la construcción de una posición docente en clave feminista a partir del análisis de un caso etnográfico.

En este sentido, con el interés dirigido en torno a cómo impacta material y simbólicamente la puesta en acto de prácticas pedagógicas feministas, en este artículo la mirada está puesta en dos niveles que se entrecruzan. Por un lado, observamos cómo el despliegue de una serie de dispositivos pedagógicos inscriptos en una posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014) en clave feminista habilita la producción de interrogantes vinculados a los modos de educar en sexualidad. Y, por otro lado, estudiamos el modo en que dichas prácticas docentes (Cherryholmes, 1999) dialogan con las regulaciones estatales vigentes en materia de género y sexualidad y “negocian con tradiciones y culturas institucionales [hetero-cis<sup>1</sup>-centradas] que pueden generar fricciones y nuevos híbridos” (Southwell y Vassiliades, 2014: 174).

Se sostiene aquí la hipótesis de que la posición docente en clave feminista opera, por un lado, como estrategia habilitante para interrogar los modos tradicionales de educar en sexualidad. Y, por otro lado, como vía de producción de dispositivos político-pedagógicos que estimulan una imaginación política que excede la matriz moderno-cartesiana-heterociscentrada que organiza el sistema educativo y posibilita la producción de interrogantes tanto sobre los cuerpos del conocimiento como sobre los conocimientos del cuerpo y las estrategias de aproximación a ellos.

Este manuscrito se nutre de una serie de discusiones teórico-metodológicas provenientes de la Antropología feminista, la Antropología de y desde los cuerpos y la Antropología política, así como de las pedagogías feministas y *queer/cuir*. Así también como de trabajo etnográfico realizado en el período 2014-2019 en un instituto de formación docente de gestión pública de la ciudad de Rosario, SF.

Antes de continuar, vale una advertencia: a lo largo del texto se podrán observar múltiples formas de escritura para indicar generización. Entendiendo que el lenguaje también está atravesado por el cisheteropatriarcado, he decidido tanto escribir de forma no sexista como respetar los modos en que desde los textos, las entrevistas y las observaciones de campo son nombradas las personas que allí intervienen. Luego, y en línea con este punto, se encontrarán también algunos nombres y apellidos escritos

---

<sup>1</sup> La categoría *cis/cisgénero/cissexual* fue acuñada al interior del movimiento trans\* para referirse a aquellas personas que no son trans (Cabal, 2009). La utilización masificada de esta categoría se considera un caso de justicia epistémica.

en minúscula, ello responde al mismo criterio: quienes escriben han decidido que esa sea su forma de nombrarse y ser nombradxs, entendiendo que ello –como el feminismo– también constituye una forma de problematizar las convenciones, dislocar las jerarquías, poner en jaque las “normalidades” y hacer latir lo colectivo.

## Lo personal es político: corpo-materialidades y la verdad de nuestro sexo

Con una formación anclada en el predominio del racionalismo y el dualismo filosófico cartesiano, la naturalización de la separación jerarquizada entre cuerpo y mente ha operado en todos los aspectos de la vida. Para esta tradición, hegemónica tras la emergencia de la burguesía como clase social dominante y la consolidación del capitalismo como sistema de producción, el “llamar la atención sobre el cuerpo [y lo que en él acontece] es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesors” (hooks, 2016: 3).

En este sentido, la Antropología de y desde los cuerpos disputa los sentidos instituidos por esta modernidad colonial racional, mediante la recuperación de las postulaciones de la fenomenología y entiende a las corpo-materialidades afectantes (Citro y Podhajcer: 2020) –y a lo que en y desde ellas acontece– como dimensiones constitutivas e insoslayables de la vida social. De este modo, nos propone que *también* nuestros propios sentimientos, deseos, [in]comodidades y experiencias formen parte de nuestro proceso de reflexividad y objetivación.

Por su parte, Donna Haraway [1995] hará referencia a la necesidad de dar cuenta que toda producción de conocimiento es situada. Este manuscrito se produce desde un lugar de enunciación construidos desde una perspectiva feminista, cissexual y disidente, puntos de partida eventuales y contingentes que enlazan la escritura. Asimismo, se despliega desde un cuerpo escolarizado, en el que se condensan las afecciones producidas por y desde la normatividad escolar. Es por ello que, siguiendo con la propuesta de Báez [2013], me gustaría comenzar proponiendo un ejercicio que nos ayude a recuperar algunas experiencias de educación en sexualidad que han hecho a nuestro tránsito por las instituciones escolares y nos sitúan.

Este ejercicio inicial forma parte del repertorio de actividades que fuimos desarrollando en el “estar ahí” propio del trabajo de campo, específicamente del paso por el seminario de “Sexualidad Humana y Educación” del profesorado de nivel inicial. Esta propuesta busca que vivenciamos –en un sentido fenoménico– nuestro pasaje por la escuela y por esas prácticas y discursos en torno a la sexualidad que fueron imprimiéndose en nuestras corpo-materialidades.

Al aproximarme a la escritura de este artículo se ponen a jugar mis propias vivencias escolares, y las huellas inscriptas en mi propia materialidad. Afectos y aversiones que se conjugan en la construcción de mi propia posición docente. Siempre inestable y en movimiento. Es por ello que, para poder reflexionar sobre el proceso de construcción de la posición docente, se vuelve necesario hurgar en nuestras experiencias, entramar las redes de nuestras memorias vivas, traer a la superficie nuestros tránsitos por las instituciones educativas que organizaron tempranamente nuestros modos de entender y vivenciar la sexualidad como aspecto constitutivo y constituyente de nuestro estar-en-el-mundo.

De esta manera, la propuesta consiste en disponer el cuerpo en una situación de comodidad, cerrar nuestros ojos y traer a nuestra memoria, vivenciar, el propio pasaje por la

institución escolar. ¿En qué momento me sitúo? ¿Cómo es el espacio? ¿Cuáles son sus sonoridades, aromas y colores? ¿De qué manera estaba distribuido y era ocupado el espacio? ¿Dónde y con quiénes nos sentábamos? ¿Dónde estoy yo? ¿Quiénes estaban al frente de nuestras clases? ¿Qué cuerpos tenían? ¿Qué sabíamos de esas personas? ¿Cómo se configuraba su hexis corporal? ¿Cómo eran nuestros modos de vincularnos? ¿Qué actividades hacíamos? ¿Cómo y de qué se hablaba? ¿Circulaba la palabra? En los espacios de recreación, ¿qué hacíamos? ¿Con quiénes? ¿Qué corpo-materialidades circulaban por el espacio? ¿Cuáles [no] estaban socialmente habilitadas? ¿Qué pasaba con los baños? Así, con toda esta información sensible y a nuestro alcance, les invitamos ahora a recuperar aquellas formas en las que se nos hizo evidentemente presente la dimensión sexo-genérica: ¿qué nos dijeron sobre el sexo/la sexualidad? ¿A qué tipo de conocimiento (no) podíamos acceder? ¿Qué era lo que podíamos saber? ¿Y hacer? ¿Quiénes y cómo nos hablaban? ¿Fue alguna persona experta a explicarnos *algo*? ¿En dónde estaba puesto el foco? ¿Qué recursos se utilizaban? ¿Qué sensaciones me producía lo que tenía que escuchar y/o decir? En definitiva, como se preguntará Foucault (2002) ¿qué dispositivos produjeron *la verdad de nuestro sexo*?

## Políticas y posición docente

*El amo asumía en primer lugar  
y en particular  
la figura del maestro de escuela.  
(Jacques Derrida, 1997)*

Las políticas educativas “constituyen una articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado” (Southwell y Vassiliades, 2014: 176) en este caso, respecto a la sexualidad como dimensión constitutiva y constituyente que excede a una concepción anatomogenitalista. Las políticas desplegadas desde la órbita estatal son políticas, conflictivas y disputan los sentidos hegemónicos, pretendiendo fijar (temporariamente) significados que se ven puestos en jaque de un modo permanente. Es por ello que, al establecerse la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral, la educación en sexualidad se instituye como un problema pedagógico en tanto que sitúa a las instituciones escolares en un lugar central con relación a esta tarea [Lavigne, 2016].

Entonces si, por una parte, las políticas públicas son

un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, (...) un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras (...) que permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios. (Southwell y Vassiliades, 2014: 176-177)

Y, por otra parte, la Ley 26150 contempla no solo al estudiantado como su único sujeto sino también a todos los agentes que forman parte del sistema educativo, podemos afirmar que la ESI se presenta como una política pública en sexualidad destinada a la comunidad educativa en su totalidad y que propone la transformación del sistema educativo de manera procesual<sup>2</sup> mediante la institucionalización de un discurso científicamente validado en torno a la sexualidad que permeee los capilares institucionales.

<sup>2</sup> “La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente” (Ley 26.150, Artículo 10).

Ahora bien, si las políticas condensan en sí mismas fisuras e intersticios habilitando la posibilidad de que las propias personas destinatarias le otorguen nuevos sentidos, cabe la pregunta acerca de cómo se vinculan los marcos regulatorios en materia de género, sexualidad y educación con la propia práctica docente en la cotidianeidad de las aulas y las condiciones que hacen a su trabajo.

El trabajo de enseñar condensa, como da cuenta Julieta en su práctica docente, dimensiones afectivas, vinculares y eróticas (hooks, 2016) así como ideológicas y ético-políticas. Asimismo, en la puesta en acto de enseñar se conjugan imaginarios, sentidos, prácticas, discursos, teorías y modos de entender el currículum sedimentados a través del tiempo y con los que se dialoga de manera explícita o implícita. Al mismo tiempo, entran a jugar las utopías políticas y las condiciones de lo posible, así como los emergentes y las incertidumbres. En este sentido, nos interesa detenernos en el modo en que la práctica docente se ve configurada por la propia posición docente, compuesta “de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell y Vassiliades, 2014: 166). Posición en la que se ponen en juego las múltiples adscripciones (sexogénicas, raciales, étnicas y de clase, entre muchas otras) que constituyen la identidad de quien es docente. Posiciones dinámicas y mutables que se fijan temporariamente para poder asir nuestro ser-en-el-mundo.

### **“No puedo pensar nada sin los anteojos violetas”, o la posición docente en clave feminista**

Julieta recorre los pasillos de un profesorado de la ciudad de Rosario. Desde que entramos al edificio, estudiantes de diferentes edades la saludan: “no sé cómo le caigo bien, la desaprobé dos veces hasta que dio un re buen examen”, me dice hablando por encima del hombro. Es el primer día de clases del profesorado de nivel inicial en el que –hasta su jubilación en 2021– fue titular del seminario “Sexualidad humana y educación”. Esta materia del último año forma parte de la currícula de formación docente desde el año 2012, a partir de la reforma curricular del nivel que llevó adelante el Ministerio de Educación provincial junto al Equipo Provincial de Educación Sexual Integral, creado en el año 2009 (López Tessore y Oneglia, 2020; Oneglia, 2020). Julieta, además, dictó clases de Historia –su *métier*– y Ciudadanía y Participación en diversas escuelas medias y de educación superior de la ciudad.

El seminario se incorporó a la formación obligatoria con el objetivo de curricularizar la Educación Sexual Integral. Si bien es una materia de duración anual, se dicta en el primer cuatrimestre: el segundo está destinado –según el Diseño Curricular (DC) del nivel– a la elaboración de un proyecto institucional; sin embargo, como dirá Julieta: “esto no se hace, depende mucho de la voluntad de los directivos y no la voluntad no es muy grande que digamos. Siempre hay un grupito de hinchas de pelotas que nos movemos un poco pero a veces es luchar contra molinos de viento” (Diario de campo, 2018). Los contenidos obligatorios responden a los lineamientos diseñados por el Programa Nacional de ESI y el DC propone la transversalización de los mismos a partir de vínculos de trabajo entre espacios formativos, cuestión de difícil cumplimiento pues depende de las posiciones docentes asumidas así como de las condiciones materiales que hacen a su labor.

El profesorado está ubicado en el centro de la ciudad de Rosario y es de gestión pública y gratuita. Allí funcionan los cuatro niveles del sistema educativo. El Instituto de Formación Docente ofrece dos carreras, la composición demográfica del estudiantado

es mayoritariamente femenino y cisgénero y oscila entre los 18 y 25 años: También puede verse en aulas y pasillos a estudiantes que superan el promedio etario y que, según algunas de ellas indicaron: “venimos porque queremos trabajar de algo más que atender un kiosco o despenda y que se complemente con los tiempos y horarios de la maternidad porque lleva mucho tiempo eso” (Diario de campo, 2015).

Julieta ingresa al aula, yo la sigo. En el pizarrón hay un pene dibujado con tiza, el regalo que el grupo de adolescentes de la escuela media dejó en el cambio de turno. Julieta lo mira, se acerca y le dibuja un preservativo: “siempre usen forro, chicas, es importante saber ponerlo bien”, dice mirando a las estudiantes con un tono entre provocativo y socarrón. Me mira con complicidad y agrega: “y así es como se mete la ESI por todos lados... si me caliento y lo borro, estoy perdiendo una oportunidad de hablar de los derechos sexuales y no reproductivos. Bah, perdemos todas” (Diario de campo, 2016). El grupo de estudiantes la mira con asombro y se ríe.

El curso está compuesto sistemáticamente por una veintena de estudiantes mujeres cisgénero de entre veinte y veinticinco años con diferentes atravesamientos de clase, adscripción étnica, lugar de procedencia y autopercepción sexo-genérica. “¿No les llama la atención que sea un curso todo de minas?, dice la docente mientras acomoda sus cosas y las estudiantes mueven los bancos hasta formar un círculo, ¿qué pasa, no hay varones que quieran dar clases en inicial? ¿Y qué se dice cuando algún chabón es profe, porque vieron que ellos son profes y ustedes maestras, no? Como que hay categorías...”. Algunas estudiantes se ríen, otras ensayan respuestas: “se dice que son putos”, “también los miran mal porque es como dudoso que les interesen los pibitos tan chiquitos... como si no tuvieran hijos o algo, no?”. “Claro, es como que si porque les interesa el cuidado hubiera que sospechar de su heterosexualidad”, dice la docente. Mientras circulan mates de acá para allá, Julieta se presenta y me presenta: “ella es una antropóloga que viene a hacer su trabajo de campo acá, es una compañera feminista y nos va a acompañar (o a aguantar) todo el cuatrimestre. Les va a preguntar cosas y va a dar clases conmigo, sean buenas”, les dice entre risas (Diario de campo, 2015-2016).

En su presentación, Julieta pone énfasis en un punto particular: es docente y es feminista. O es docente-feminista. Dos prácticas que, para ella, se suponen mutuamente:

no puedo pensar nada sin los anteojos violetas,<sup>3</sup> lo que posiblemente me haya cagado un poco la vida porque no me puedo hacer más la boluda con algunas cosas a las que antes no les daba bola o no me daba cuenta porqué me molestaban (...) como [por ejemplo] ese malestar con los compañeros varones de trabajo en relación a la cuestión de las diferencias de poder. (Entrevista a Julieta, 2018)

Esta profesora me habilitó un espacio para etnografiar, permitiéndome ver cómo se delinean y ponen en prácticas estrategias político-pedagógicas que operan micropolíticamente cuestionando la educación heterociscentrada, a partir del ejercicio de la puesta en pregunta de la construcción de la propia práctica docente. A Julieta, la sanción de la ley la proveyó de un marco habilitante en el cual inscribir sus prácticas pedagógicas, como dirá ella misma:

la verdad es que si bien siempre hice más o menos lo que quise, la ESI me vino a dar un apoyo institucional que de otra forma no tenía...o sea, si la directora era copada o buena onda, estaba todo bien pero si no, no. Es un bajón tener que andar

<sup>3</sup> Expresión popularizada en el movimiento feminista que da cuenta de que la adscripción a esta identidad política transforma el modo de ver el mundo.

en puntitas de pie y cuidando de que no te armen un sumario... aunque me guste molestar como buena feminista, ¿no? (Entrevista a Julieta, 2018)

Julieta propone un primer desplazamiento: pone a jugar su posicionamiento docente feminista a partir de interpelar los modos de pensar la docencia y sus imaginarios así como los modos de educar en sexualidad, propiciando la recuperación de las propias experiencias vitales de las estudiantes. Así, la pregunta esgrimida por la enseñante puso en suspensión las diferencias y alianzas ya establecidas entre las estudiantes del curso:

J. –¿Qué les enseñaron en la escuela sobre sexualidad?

Estudiante 1. –En la primaria no me acuerdo, pero en la secundaria una profesora nos contó su experiencia sexual: fue virgen hasta los veintipico. Fue horrible, re incómodo;

E2. –A mí en biología me enseñaron sobre el aparato reproductor y a cómo usar preservativos;

E3. –Yo fui a una escuela católica, en séptimo grado me hablaron de la menstruación y me enseñaron el método Billings;

E4. –Nos pasaron un video sobre educación sexual, reproducción y menstruación en la primaria. En la secundaria nos enseñaron técnicas de prevención. (Diario de campo, 2015)

Las estudiantes dieron cuenta de cómo la sexualidad estaba presente aunque bien sea desde un carácter ausente. Desde sus relatos puede verse cómo hablamos de sexo y al sexo lo hacemos hablar. Así, a partir de la pregunta sobre la propia experiencia y la recuperación de las diferentes voces en las que se condensan los modos tradicionales en los que la escuela –en tanto que aparato de reproducción ideológica– transmitió a lo largo de su historia el conocimiento sobre la dimensión sexo-genérica, Julieta fue delineando sus propias estrategias pedagógicas desde su posición docente. Los recursos a los que Julieta echó mano a la hora de pensar la educación en sexualidad incluyeron la lectura y análisis de literatura infantil; el trabajo con los colores y las valoraciones asociadas a ellos; la organización y el uso de los espacios de juego en las salas de nivel inicial; el abordaje de los juegos y juguetes; el trabajo con el lenguaje y los modos en los cuales dirigirse a las infancias. También se llevaron adelante instancias de trabajo sobre la legislación vigente, hasta ese momento, en materia de género y sexualidad “para que las pibas puedan tener herramientas para defender su trabajo ante los padres y colegas, si les hace falta”, como dirá la docente (Diario de campo, 2015).

Otra de las estrategias pedagógicas que desplegó en el aula fue la utilización de dispositivos de improvisación teatral para reflexionar sobre los estereotipos de género. La actividad consistió en la conformación de grupos de estudiantes: y a cada una de las integrantes se les asignaba una acción y una adscripción sexo-genérica; luego, en silencio, la realizaban para todo el curso que trataba de adivinar de quién/qué se trataba. El dispositivo lúdico, entre risas y vergüenzas, permitió desplegar contenidos teóricos en relación al género, a la sexualidad y la construcción de estereotipos, así como sobre la historia del movimiento feminista. Asimismo, el acto de “poner el cuerpo” habilitó a la pregunta en torno a los modos en los que nuestra mirada está condicionada por una matriz heterociscentrada de interpretación cultural de las corpo-materialidades.



De igual forma, y como modo de acercar al estudiantado a las prácticas políticas del movimiento de mujeres, disidencias sexuales y feministas, en el año 2016 y aprovechando que el (entonces) Encuentro Nacional de Mujeres<sup>4</sup> se realizaba en la ciudad, se realizó un simulacro de funcionamiento de los talleres. Con la lista de setenta talleres en mano, las estudiantes discutieron sus posicionamientos respecto a derechos sexuales y (no) reproductivos; prácticas de educación y crianza; cuáles son las diferencias entre las diferentes adscripciones sexo-genéricas y qué pasa con la representatividad y el par visibilización/invisibilización y si el trabajo sexual es o no un trabajo. Las estudiantes compartieron sus pareceres respecto a los talleres y a los Encuentros; ninguna de ellas había participado de ediciones anteriores y muchas solo conocían de la experiencia por lo que se comentaba en los medios de comunicación: “profe, dicen cosas bastante feas y por lo que nos cuentan parece que no es tan así”, dijo una estudiante. Un grupo de ellas participó de la edición local del Encuentro y asistieron a la marcha, compartiendo fotos colectivas por sus grupos de Whatsapp y la plataforma de comunicación del seminario creada por la docente.

Puede decirse que las prácticas pedagógicas desplegadas por Julieta, fueron la vía de acceso a la teoría de género como también la posibilidad de construir interrogantes sobre los propios modos en los que las estudiantes entienden la práctica docente. Como ella misma dirá,

las actividades que hacemos en el curso tienen que permitirle a las mismas pibas poder repensarse y cuestionarse porque no sirve de nada que yo les enseñe dos o tres actividades y las largue a las escuelas... “goma eva” sabe cortar todo el mundo. Lo que necesitan es poder tener elementos para que, por ejemplo, si un día les aparece un pibito que le dice que es una nena, como pasó con Lulú<sup>5</sup>, no lo manden al psicólogo sino que sepan que es una nena trans y que no hay nada de malo en eso. (Entrevista a Julieta, 2016)

Asimismo, estas prácticas habilitaron espacios de reflexión, con cuestionamientos dirigidos hacia los espacios de educación formal donde las estudiantes realizaban (o habían realizado) sus residencias. Dirá una estudiante:

cuando un nene se porta mal, lo mandan a la fila de las nenas pero cuando una nena se porta mal, no la ponen con los nenes, la ponen de florero. Ahora me doy cuenta de que eso está mal no solo por lo que hacen en sí sino porque les enseñan que los varones son mejores, que las nenas están en una categoría más baja y que, más abajo, está la nada. Eso no está nada bien. (Diario de campo, 2016)

Por sobre todo, aquello que Julieta recupera con mucha fuerza es que es su encarnación de una identidad feminista la que le otorga un plus a su práctica docente pues ello la convierte, como va advertir, “[en] una aliada táctica porque las pibas saben que pueden venir a hablar conmigo de cualquier cosa y que le vamos a buscar la vuelta, como en el caso de acoso con el que estuvimos laburando y que después armamos talleres a partir de esto de tejer redes” (Entrevista a Julieta, 2018).

En este sentido, es en este proceso de construcción de una identidad estratégica en la que su práctica docente confluye con su práctica feminista. Además de hacer uso de los espacios habilitados, tanto desde la legislación como desde las políticas

4 Hoy Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Trans, travestis, Bisexuales, Intersexuales y No Binarios.

5 Julieta hace referencia a la historia de Luana, la primera nena trans en obtener el DNI adecuado a su identidad de género autopercebida.

públicas implementadas, Julieta construye espacios que pueden ser habitables. Lo hace a partir de entender que las transformaciones de las estructuras que sostienen jerarquías basadas en la normalización heterociscentrada de las relaciones sexo-genéricas dependen, por sobre todo, de la puesta en acto de estrategias político-pedagógicas que tienen como horizonte la construcción de otros mundos posibles en donde la diferencia no sea sinónimo de desigualdad. Como dice ella misma:

No podemos quedarnos en esto de reclamarle al Estado todo porque esto de prefigurar otra sociedad, otro mundo es lo que podemos hacer ahora; yo no puedo esperar que advenga un socialismo antipatriarcal para que a partir de ahora...porque, aparte, es un extraño trotskismo con nostalgia de benefactor. Tenés que no sólo reclamarle al Estado sino ver qué sos capaz de generar desde otro lugar porque hay que poder construir otra cosa. Es esto de pensar para qué sirve la escuela y qué cosas podemos construir pensando en que la escuela tiene un potencial masificador y transformador impresionante y que la ESI bien implementada salva vidas. (Entrevista a Julieta, 2018)

## Educación Sexual Integral y posición docente en clave feminista

Como hemos visto, estamos siendo continuamente sujetos de prácticas productivas y disciplinantes respecto a los mandatos hegemónicos del género y la sexualidad. En el ámbito escolar, las corpo-materialidades de docentes y estudiantes son el espacio de inscripción de guiones ideológicos sexogenerizantes que se imprimen en nuestras subjetividades, condicionando el tránsito por los trayectos educativos. El libreto se organiza sobre una matriz heterocisnormativa que orienta compulsivamente los cuerpos hacia determinados objetos, aunque muchos de éstos se desorienten y se vuelvan a orientar (Ahmed, 2009).

La producción de la sexualidad mediante la puesta en acto de dispositivos de poder que la circunscribían a la órbita de lo dicho-minuciosamente-en-determinados-contextos y a determinados personajes (Foucault, 2002), trajo como consecuencia que, en estas escisiones moderno-coloniales-heterociscentradas tan bien aprendidas, la dimensión sexo-genérica no tuviera lugar por fuera de los límites establecidos (hooks, 2016). Pues “la pedagogía, [como ese] conjunto complejo y cambiante de intervenciones teóricas y políticas dentro de una relación de conocimiento (...) implementa una minuciosa vigilancia escópica para mantener la normatividad sexual” (flores, 2013: 261, 280). Así, en un contexto pre-ESI, la educación en sexualidad se desarrolló a partir de dos estrategias complementarias. Por un lado, formaba parte del curriculum oculto –aunque manifiesto en prácticas y discursos producidos en el orden de lo cotidiano– operando biopolíticamente de una manera despótica, silenciosa y micropolítica sobre las corpo-materialidades (flores, 2013; Morgade, 2017). Por otro lado, la dimensión sexogenérica se redujo a aspectos biológicos, genitalistas y anátomoreproductivos y se la definió como patrimonio de las ciencias naturales y el saber médico-hegemónico con su “saber experto”. El cuerpo en la escuela apareció en el discurso institucionalizado como un cuerpo compartimentarizado y *normal*. Mas estos discursos se vieron puestos en jaque por prácticas político-pedagógicas de docentes que, desde una posición en clave feminista, construyeron bastiones de resistencia y habilitaron la producción de intersticios y resquebrajamientos en esta materia.

Si bien los discursos en sexualidad que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte de los procesos de regulación y reproducción social; la Educación Sexual Integral emerge como ese proyecto político que discute con los paradigmas que tradicionalmente organizaron los modos de

educar en sexualidad, despatologizándola y deshigienizándola. La ESI aparece como una respuesta institucionalizada, producida desde un punto de vista crítico, que propone pensar a las corpo-materialidades sexogenerizadas en el ámbito escolar como parte del proceso de conocimiento. La ESI aparece como esa utopía –y distopía a la vez– que, mediante la producción de fricciones normativas, expande los límites de lo pensable en materia de género y sexualidad pues devela a la normalidad heterosexual como la ficción normativa que organiza la vida institucional. Cómo estos discursos dialogan y entran en tensión con las prácticas docentes y de qué modo se articulan con la constelación de inscripciones y adscripciones identitarias, ontológicamente mutables, que constituyen la posición docente de quien está ejerciendo la tarea de enseñar, son interrogantes siempre abiertos y en construcción.

Si “la configuración de una posición docente supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar” (Southwell y Vassiliades, 2014: 169). La construcción de una posición docente en clave feminista supone la incorporación de una serie de posicionamientos ético-políticos preocupados por propiciar reflexiones que partan del reconocimiento de la propia experiencia como primer motor de conocimiento. Así, la experiencia de Julieta funciona como vía de acceso al modo en el cual estos elementos se conjugan y se tensionan con los guiones institucionalizados en torno al género y la sexualidad, teniendo a la Ley 26150 como marco normativo de regulación y referencia así también como espacio de disputa respecto a de qué modo se enseña el contenido que debe transmitirse. También qué puertas se abren a otros tipos de conocimiento y otras maneras de producirlo, poniendo en juego qué recursos y estrategias se utilizan para hablar de lo que se quiere hablar, respetando el marco de derechos curricularizado.

En este marco, la tarea pedagógica desde una clave feminista aparece como una tarea signada por una escucha que suponga las capacidades de habilitar a los sujetos a reconocer su capacidad agentiva proveyendo, asimismo, a alguien de algo, posibilitando un agenciamiento capaz de cuestionar las normas establecidas y reinventarlas/se a partir de nuevas prácticas en torno a la encarnación de renovadas ficciones somatopolíticas atravesadas por múltiples adscripciones y posicionamientos, siempre en vías de ser, siempre en gerundio (Díaz Villa: 2010; flores: 2013). Y es que, “arrojarse a la experimentación de un pensamiento pedagógico-político articulado por una perspectiva feminista (...) es un llamado a resistir las prácticas normales y las prácticas de normalización, no solo sexo-genérica sino también racial, corporal, nacional, etc.” (flores, 2013: 216).

## Lo pedagógico también

La práctica enseñante nos vincula directa y cotidianamente con personas a las que se acompaña en su proceso de formación. Es un lugar de partida y un lugar de llegada en cual se condensan múltiples significaciones e imaginarios en torno a los modos de educar en sexualidad que no pueden escindirse de las propias experiencias vitales. De este modo, teniendo en cuenta que “para las/los docentes [podría] ser difícil enseñar sobre sexualidad porque [implicaría] un necesario autorreconocimiento como sujetos sexuados” (Lavigne, 2016: 120). La construcción de una posición docente desde una perspectiva feminista habilita a la producción desde una forma sensibilidad que se ve atravesada y afectada por el reconocimiento de las personas con las que se trabaja a diario. Una sensibilidad atravesada por las preguntas de “¿qué hace que algo sea pensable?” (Britzman, 2016: 19) y ¿qué existencias, deseos, corporalidades y eroticidades no solo son pensables sino también posibles?

La feminista antirracista bell hooks dirá que la educación feminista “está enraizada en la asunción de que el conocimiento y el pensamiento crítico brindados en el aula deben informar nuestros modos de ser y de vivir fuera del aula” (2016: 6). En este sentido, las prácticas pedagógicas que se inscriben en la tradición feminista delinean cartografías corporizadas que dan cuenta de que es posible establecer una relación de comodidad (siempre temporaria) entre la teoría y la práctica. Relación en la que se pone en juego la experiencia vital propia así como las imaginaciones críticas desde las que podemos expandir los límites de nuestra creatividad epistémico-pedagógica.

En cuanto a que la pedagogía feminista tiene por objetivo transformar la conciencia sobre cómo aprendemos y cómo enseñamos desde una sensibilidad que encuentre en la experiencia una herramienta teórico-metodológico-epistemológica. Sumergirnos en la experiencia de Julieta nos invita a pesar no sólo que lo personal es político, lo pedagógico también.

## Referencias bibliográficas

- » Ahmed, S. (2019 [2009]). *Fenomenología queer*. Bellaterra.
- » Báez, J. (2013). *La experiencia educativa trans. Acerca de los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as jóvenes en los/as/xs en la escuela secundaria*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3178>>.
- » Britzman, D. (2016). “¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero”, en: Britzman, Deborah; flores, val y hooks, bell: *Pedagogías transgresoras*. Traducciones g. herczeg. Bocavulvaria, pp. 31-65.
- » Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Paidós.
- » Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- » Cabral, M. (A.I. Grispan) y Viturro, Paula, (2006). “(Trans)Sexual Citizenship in Contemporary Argentina”, en: Currah, Paisley; Juang, Richard & Price Minter, Shannon: *Transgender Rights*. University of Minnesota Press.
- » Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- » Citro, S. y Podhajcer, A. (2020). *De las corporalidades significantes a las corpo-materialidades afectantes. Etnografía y performance-investigación colaborativa*. Video-conferencia online, invitadas por el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Escuela de Antropología de la Universidad de Costa Rica, 14/10/20. Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=bEcl6EBkhV8&t=1125s&ab\\_channel=WebTV](https://www.youtube.com/watch?v=bEcl6EBkhV8&t=1125s&ab_channel=WebTV)>.
- » Crenshaw, K. (1991). “Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas de la identidad y violencia contra las mujeres de color”. Originalmente publicado como: Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1.241-1.299. Traducido por Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- » De Lauretis, T. (1989). *Las tecnologías del género*. Masmillan Press.
- » diaz villa, gabi, (2010). “Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)”, *Cuadernos de educación*, año X, núm. 10, diciembre. CIFYH, , págs. 1-14. Universidad Nacional de Córdoba. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4517>>.
- » flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayo de poética activista. Escritura, poética y educación*. La Mondonga Dark.
- » flores, v. (2018). “Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer”, en: AAVV. *Pedagogías transgresoras II*. Bocavulvaria, pp. 79-98.
- » Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- » Foucault, M. (2002 (1976)). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- » Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra.
- » hooks, b. (2006). “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, en: Britzman, Deborah; flores, val y hooks, bell: *Pedagogías transgresoras*. Traducciones g. herczeg. Bocavulvaria, pp. 1-12.

- » Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como una política de gestión de la sexualidad juvenil*, Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5989>>.
- » Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, pp. 61-91.
- » Lopes Louro, G. (2000). “Pedagogías da sexualidade”, en: *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autêntica Editora.
- » López Tessore, V. y Oneglia, M. (2020). “La Ley de Educación Sexual Integral en acto: su implementación en la Provincia de Santa Fe”, en: Barbieri, E.; De Castro, P. Rosa. y López Tessore, V., *Engenerizando las políticas públicas. Experiencias de participación e implementación en los campos de la salud, la educación y los derechos de las mujeres*. Laborde, pp. 69-76.
- » Morgade, G. (2017). “Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, pp. 49-62.
- » Oneglia, M. (2020). “Feministas en el Estado. Una aproximación etnográfica a las trabajadoras del Programa Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de Santa Fe”, en Barbieri, E., De Castro, P. R. y López Tessore, V., *Engenerizando las políticas públicas. Experiencias de participación e implementación en los campos de la salud, la educación y los derechos de las mujeres*. Laborde, pp. 93-116.
- » Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C. (comp.) *Placer y peligro*, pp. 113-190.
- » Sedwigck, E. (1990). *Epistemología del armario*. Ediciones de La Tempestad.
- » Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 11, pp. 163-187.

### Otras fuentes consultadas

- » Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). *Diseño Curricular para la formación docente del profesorado de Nivel Inicial. Resolución 529/09*. En línea: <<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122508/606627/file/529-09%20Inicial.pdf>>.
- » *Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral* (2006).