

ISBN: 978-950-33-1669-6

Edición de
MARÍA BELLA
EUGENIA CELIS
LILIANA PEREYRA
FLORENCIA RAVAROTTO KÖHLER
EMMA SONG



Haciendo Cuerpos. Gestión de Vidas

Haciendo Cuerpos

Gestión de vidas

Edición de:

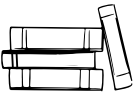
María Bella

Eugenia Celis

Liliana Pereyra

Florencia Ravarotto Köhler

emma song

Colecciones
del CIFYH 

Haciendo cuerpos: gestión de vidas/ emma song ... [et al.]; editado por María Bella...
[et al.]. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía
y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1669-6

1. Sexualidad. 2. Estudios de Género. I. song, emma. II. Bella, María, ed.

CDD 306.7601

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

Imagen de portada: Las portadas fueron elaboradas en base a diseños de emma song

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Incomodar los cuerpos, desaprender las normas ESI: biopolítica, punto de partida y devenir

Virginia Heredia*

Este es un texto donde ensayamos algunas ideas sobre Educación Sexual Integral desde una escritura fragmentaria, incipiente, que intenta impulsar un proyecto de investigación o convertirse en una punta de dónde tirar para comenzar a tejer un posible trabajo final de licenciatura. O también no ser nada de eso.

Los debates sobre Educación Sexual Integral (ESI) se desplegaron fuertemente en nuestro país con el tratamiento y la posterior aprobación de la Ley N° 26.150 en el año 2006. Este acontecimiento podría indicarse como un punto de partida de la ESI, pero también fue un momento culmine de una disputa con larga trayectoria. Sin irnos muy lejos, contamos con un antecedente: en el año 2002 se sanciona la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673. A pesar de mediar solamente cuatro años entre dichas leyes se produjeron desplazamientos conceptuales y estructurantes, resultado de la fuerte presencia de dos fuerzas opuestas que podrían identificarse como organizaciones feministas por un lado e iglesia católica por otro. En la ley del 2002 se conserva la noción de “salud sexual” arraigada a una interpretación biomédica que intenta instalar la necesidad de acceder a un conocimiento específico que permita alcanzar el bienestar como objetivo principal. Los conceptos presentes en la ley y argumentos que la sostenían no resultaban suficientes, por lo que los debates¹ continuaron hasta llegar a la aprobación de la ley de Educación Sexual Integral. El desplazamiento de la noción de una sexualidad ligada a una cuestión de derechos humanos se articula, a su vez, con la aprobación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061. Retomamos

¹ Para un recorrido extenso por estos debates ver la tesis doctoral titulada: *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de Educación Sexual Integral que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio*. Boccardi, 2018.

* Centro de Investigaciones de la FFyH, UNC.
Correo electrónico: vicky_heredia_15@hotmail.com



este entramado de discursos jurídicos para visibilizar cómo coexisten en las propuestas de la ESI restos sedimentados de una perspectiva biologicista y una visión integral de la sexualidad que reconoce a lxs alumnxs² como sujetos de derecho.

A partir de la aprobación de esta ley se afianza la intervención de un Estado que se compromete a garantizar las condiciones necesarias para la sistematización de una educación sexual integral y así instalar las bases institucionales para su implementación. Sin embargo, esto no canceló la continuidad de la disputa alrededor de los sentidos que concentra y disemina la ESI. Es decir, si bien podemos considerar que la ley funcionó como un respaldo institucional y que brindó argumentos amparados en la legalidad de las prácticas, esto no aseguró su total legitimidad o respaldo social: la existencia de la ley no hizo desaparecer las resistencias que ésta suscita ni tampoco el cuestionamiento de diversos sectores frente a algunos contenidos que se consideran más “delicados” que otros. Uno de los sectores que claramente opuso siempre resistencia, como ya habíamos anticipado, se identifica con actores de alta jerarquía eclesiástica como así también miembros de ONGs afines. Con el avance de la ESI los cuestionamientos de estos sectores fueron mutando y actualizándose, pero desde su germen se vincularon fuertemente a la defensa del núcleo familiar como único agente capacitado en cuanto la transmisión de saberes y valores relacionados a la sexualidad de niñxs y jóvenes. Un signo de actualización de actores reaccionarios fue la aparición, en el año 2018, de un movimiento colectivo que bajo el lema “Con mis hijos no te metas” nucleó a sujetos provenientes de sectores conservadores con el fin de convocar a las familias e incidir directamente en la implementación de la ESI (Tomasini, 2019) Cabe destacar que no había un cuestionamiento explícito sobre la ESI, sino sobre la perspectiva de género, denominada “Ideología de género”. A partir de este supuesto sostenían que la “Ideología de género” atenta

² Como se verá a lo largo del texto optamos por hacer un uso inclusivo de la lengua a través de la presencia de la “x”. En este caso, una “x” que va y viene. Su uso puede no ser persistente, un poco puede deberse a que en la escritura se evidencia un proceso nuevo de incorporación, y otro poco de alguna intencionalidad de interrumpir con la “x” en ciertos momentos y no otros. En su dificultad sonora produce una pausa que pone en evidencia algo, señalando una falta o lo insuficiente que resultan ciertas formas de nombrar. (Mattio, 2018). Decir “lxs alumnxs”, no parece indistinto frente “las alumnas y los alumnos”. No es lo mismo, es sólo un pequeño movimiento en la lengua y con la lengua que nos interpela al momento de decir “lxs alumnxs”. Y esto, a su vez puede significar múltiples experiencias sexo-genéricas convocanco a imaginar y extender el límite de lo pensable y audible.

contra el orden natural que establece una correspondencia biológica entre sexo y género. Esta correspondencia, presentada como dada e inmutable, corre peligro de ser perturbada a partir de “prácticas de perversión”. Como parámetro de peligrosidad se tiene en cuenta a todo lo que quede por fuera de la idea de familia tradicional heterosexual, conteniendo así una noción de infancia y adolescencia que se restringe a la dicotomía público/privado. De esta manera, se interviene en la regulación de lo decible reservándose la sexualidad al ámbito privado y desestimando el reconocimiento de la educación sexual como derecho. Y este caso es solamente una de las múltiples aristas a la que hacemos referencia brevemente para dar cuenta de las disputas y luchas que se despliegan desde la ESI.

En consecuencia, después del establecimiento de la ley y a más de quinceaños de su sanción, se hace necesario garantizar su divulgación, su aplicación plena y sostenerla frente a diversos detractores. Al mismo tiempo, y con el objetivo de promover la tarea continua de pensar herramientas que incomoden las estructuras que tienden a sedimentarse e instalarse como “lo dado” e incuestionable, resulta también necesario mantener una constante revisión de los contenidos y propuestas metodológicas de la ESI. En ese sentido, en este trabajo indagaremos algunos lineamientos curriculares (LC) que se encuentran en el manual “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula” producido por el Ministerio de Educación de la Nación y publicado en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el año 2010.

Afortunadamente contamos con autorxs numerosxs para indagar la ESI, lxs cuales provienen tanto de espacios académicos como no académicos y muchxs de ellxs coexisten, dialogan y se leen mutuamente en un espacio temporoespacialmente cercano al nuestro (Boccardi, 2018; Mattio, 2018; Molina, 2019; Val Flores, 2018). Las investigaciones que venimos explorando de estos autorxs, nos allanan el camino y nos permiten reconocer un posicionamiento como punto partida que sostiene el cuestionamiento sobre el carácter heteronormativo de la ESI que conlleva una perspectiva sexo-genérica binaria (Boccardi, 2018). Además, las investigaciones que se desarrollaron a partir de trabajos de campo focalizados en los modos de vivir los vínculos sexo-afectivos, nos aportaron un conocimiento sobre las experiencias en contextos específicos de enseñanza escolarizada, contextos en los que nos interesa focalizarnos (Molina, 2012).

No obstante, podríamos considerar como un gran marco orientador de este trabajo un andamiaje que se construye, por un lado, con la noción de *caja de herramientas* de Michel Foucault. Esta noción supone habilitar el “uso” de los conceptos, desplegar determinadas categorías e interrogantes, trazando diversas líneas y conexiones que nos ayuden a problematizar y a darle forma a nuestras inquietudes, además de establecer relaciones que colaboren a una interpretación o a una mirada diferente de la ESI.

Por otro lado, este andamiaje se construye sobre la *biopolítica foucaultiana* que podríamos considerar como una perspectiva o un modo de mirar lo social que se ubica siempre en relación a prácticas, instituciones y discursos y que funciona como una herramienta que posibilita indagar problemas situados. Al mismo tiempo, la biopolítica supone una articulación y una distribución diferencial de saber y poder que afecta la manera en cómo leemos y hacemos inteligibles determinados cuerpos, prácticas, instituciones, emociones, discursos, etc. Además, desde esta perspectiva, la idea de *poder* no emerge sólo en términos de represión, prohibición o control sino que este circula y *produce* en su hacer, aunque no de una manera simétrica o armoniosa: las estrategias de poder se despliegan en una constante lucha que implica la movilidad y la multiplicidad de las fuerzas que se ejercen y en esa lucha se van delimitando modos de pensar y de pensarnos en cada época, y modos diferentes de *normalización* de los cuerpos.

Para abordar específicamente las relaciones de saber y poder, los mecanismos de normalización y la dimensión sexuada de los cuerpos que se traman en los LC que nos hemos propuesto indagar, un tercer concepto nos servirá de bisagra: el de *dispositivo de sexualidad*. El dispositivo de sexualidad, también desarrollado por Foucault en el libro *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*, condensa una potencialidad doble: por un lado permite visibilizar de qué manera los micropoderes actúan sobre el cuerpo individual en forma de disciplinamiento y normalización, pero al mismo tiempo posibilita abordar las regulaciones que intervienen en el cuerpo social, en la población.

Como primera aproximación a esos LC nos interesa reflexionar sobre algunas preguntas en torno a la adolescencia y la juventud: ¿Qué implica ser adolescente o joven para la ESI?, ¿cuáles son los cuerpos que suponen estas categorías? Comenzaremos argumentando que esos cuerpos no se moldean aisladamente sino que el ser joven o adolescente se construye

en esos materiales en relación a ser adulto. Para visibilizar esto, nos preguntaremos sobre las relaciones entre las corporalidades de adolescentes y adultxs en sus roles de alumnxs/docentxs, relaciones que se articulan además con la construcción de una lógica binaria de género. En este sentido, y como afirma Mariana Cruz en su artículo de este mismo libro, entendemos las dicotomías “como operaciones de invisibilización” que reafirman formas reduccionistas de conocer. Es así que se enlazan cadenas discursivas que desbordan la ESI y que a su vez la constituyen. Por esto, cuando nos referíamos a la perspectiva biologicista no desconocemos la larga tradición que esta tiene en el conocimiento científico y las implicancias que condicionan cómo accedemos a este³. La estructura dicotómica habilita un imaginario posible delimitado en dos, excluyendo todo lo que no responde a las condiciones básicas para definirse como uno o lo otro.

Podemos señalar que las diferentes corporalidades se despliegan en estos LC de forma dicotómica y asimétrica, están atravesadas por relaciones de poder que se caracterizan por una distribución desigual del saber entre adolescentes y adultxs en sus roles de alumnxs/docentes y están asentadas en concepciones homogeneizantes de la sexualidad como objeto de conocimiento. ¿Qué contenidos se piensan “aptos” para adolescentxs?, los lineamientos curriculares ¿construyen una relación específica de lxs sujetxs con su sexualidad? Podemos comenzar afirmando que por un lado, la selección del material que se ofrece en la ESI ya supone un sujeto sexuado y, por otro lado, la sexualidad que esos materiales presuponen es una sexualidad normativa que vuelve inteligible o posible solo algunas subjetividades que se suponen como propias de lxs adolescentes.

Todo lineamiento curricular es sexual

Para comenzar este apartado, presentaremos los lineamientos curriculares sobre los que trabajaremos. Cabe destacar que por lineamientos curriculares entendemos a las diversas orientaciones que define el Ministerio de Educación para apoyar el proceso de fundamentación y planificación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de

³ Ver el artículo de Mariana Cruz de este mismo libro (pág. 68): allí no solamente se pregunta sobre la cuestión dicotómica a nivel epistemológico en la Biología, sino también cómo se instala la ficción de una sola biología posible que invisibiliza las disputas hacia el interior de la Episteme.

Educación y en, este caso en particular, por la Ley de Educación Sexual Integral.

Lengua y Literatura

Las marcas de la iniciación en los rituales

Lineamientos curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado dos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* para el ciclo básico, a saber:

- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor, para descubrir y explorar una diversidad de "mundos" afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- La lectura de libros donde se describa una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como una construcción de la subjetividad, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de "antes" y de "ahora".



Figura N°1: Lineamientos curriculares de ESI

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. (p. 35). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002082.pdf>

Como podemos observar en la **Figura 2:** Lineamientos curriculares de ESI, estos lineamientos curriculares suponen una diferenciación de contenidos que responden a una separación por disciplinas y por el nivel escolar de lxs destinatarixs. Estas distinciones resultan operativas pero también suponen que determinados contenidos son "aptos" para determinados alumnxs y por ende, lo configuran *a priori*. Aunque esto resulte obvio es importante explicitarlo, ya que pone en evidencia que lo que se enseña tiene un destinatarix idealmente supuesto: lxs alumnxs de determinados niveles escolares que deben acceder a ciertos conocimientos que, según su edad, les corresponde aprender.

Al mismo tiempo, la ESI como dispositivo -en el sentido foucaultiano del término- contempla un abordaje transversal de contenidos en el que se enfrenta a las especificidades de cada área con sus respectivas restricciones

y potencialidades. En este caso, nos focalizamos en los lineamientos que corresponden al área disciplinar de Lengua y Literatura. Una perspectiva sostenida simplemente en intereses personales que atraviesan mi trayectoria académica y que posibilita abordar otras complejidades como sería problematizar el encuentro de Lengua, Literatura y Educación Sexual Integral. Consideramos que los lineamientos van marcando un camino que entrelaza preconceptos sobre la disciplina específica y a la vez van señalando lo decible sobre la sexualidad, y más precisamente sobre una sexualidad joven.

Juventud, divino tesoro o los viejos vinagres

Como puede leerse en el manual “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria...” los ejes que allí se presentan se sustentan en presupuestos sobre la experiencia de la juventud, específicamente sobre la adolescencia como “etapa de la vida”, como un modo de subjetividad que se entiende como transición de la niñez a la adultez y que aglutina ciertas experiencias que se consideran propias de una etapa. Esas experiencias se vinculan con las relaciones entre pares y los grupos de identificación, como así también con la toma de “nuevas decisiones”. Lo novedoso en esta etapa aparecería en situaciones particulares reconocidas como las “primeras veces”: la iniciación sexual y la iniciación sentimental amorosa. Ese momento también se vincula a diversas emociones: celos, sufrimiento y amor son algunas de las que este material destaca como las que configuran una subjetividad joven. Aquí la literatura aparece como una puerta de entrada a diversos “mundos afectivos” y como un modo de acceder a una cierta preparación para “la entrada al mundo de los adultos”.

De esta manera, se visibiliza la frontera establecida entre el adultx/adolescente. A este último se le anticipa qué le espera y qué podrá experimentar como emociones “adultas”. Junto con Sara Ahmed podemos hacer una lectura de la *socialidad* de las emociones (Ahmed, 2015) en contraposición a la propuesta del primer lineamiento que plantea una perspectiva de los sentimientos *de adentro hacia afuera*. La “expresión de sentimientos” supone que estos habitan al sujeto y solamente entran en contacto con el exterior al decirse a un otrx. Por lo tanto, la autora nos aporta herramientas para preguntarnos sobre los efectos de sostener una mirada individualizante sobre las emociones. “Las emociones son relacionales: involucran

(re)acciones o relaciones de ‘acercamiento’ o ‘alejamiento’ con respecto a dichos objetos” (Ahmed, 2015, p. 30). Pensar(nos) desde este lugar, nos ubica en constante movimiento en relación a las emociones, ya que se dan en situaciones de contacto. Estas circulan a la vez que se moldean y moldean las superficies que tocan, en este caso estamos hablando de cuerpos. A partir de esta postura, no nos quedaríamos a esperar que ese cuerpo libere un sentir propio sobre su experiencia adolescente como objetivo final de una propuesta educativa. Aunque también es necesario explicitar que no pretendemos anular con esto la instancia verbal en la cual se comparten experiencias, lo que podría resultar un momento de diálogo e intercambio. Pero sí podemos quitarle el peso de verdad que se le deposita a aquello que consideramos tan íntimo. Ese sentir es compartido, nos excede y antecede, viene cargado de historias anteriores que nos interpelan y constituyen.

La ESI afianza su perspectiva integral al reconocer la complejidad de la sexualidad en su historicidad. Con esto nos referimos al uso de ejemplos y comparaciones de las distintas construcciones sobre la juventud que se sobreentiende desde la frase: “(...) cambios y continuidades en los púberes y jóvenes de ‘antes’ y de ‘ahora’” (ver figura 1). Pero esta referencia correspondería a una recuperación de los contextos socioculturales que colaboran en la interpretación de las prácticas y valoraciones posteriores de estas. Y en el proceso de enmarcar históricamente se vuelve a reproducir un efecto de diferenciación de aquellas prácticas como propias de los jóvenes. Se les asigna un tiempo posible de acción que otorga un sentido singular a la experiencia adolescente.⁴

Entonces, si la etapa adolescente es considerada como la de la transición y el pasaje, las emociones y experiencias corresponderían a la de las primeras veces. Y como todo primero, se trata de algo desconocido, lo que posiblemente todavía no tenga nombre ni forma, mucho menos definición. La incerteza caracterizaría esa adolescencia y posiblemente su potencialidad podría reconocerse en lo que está por venir y en lo que aún no está dicho. En ese limbo de no decir podrían interpretarse ciertas

⁴ Para una mejor comprensión de esta referencia ver Actividad 1: Un primer recorrido por relatos “verdaderos”. En *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. (pp. 36-39). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002082.pdf>. En esta actividad se propone la lectura de textos antropológicos que narran ciertos de “ritos de pasaje”.

nociones desde una marca de negatividad y prohibición, lo que no sería nuestra intención. Solamente señalamos un momento propicio (en este caso reconocido como la adolescencia, también podrían ser otros) para la escucha de experiencias emergentes que habilite un campo de la imaginación de identidades fluidas y móviles. “Los esfuerzos pedagógicos podrían, entonces, dejar de utilizar el saber para controlar identidades específicas y ser más inalcanzables [...] en aquello que puede ser imaginado cuando lo que se imagina es el sexo [...]” (Britzman, 2018, p. 95) Desde las escrituras sobre Pedagogía crítica podemos abordar cómo se articula el par *adolescentx/adultx* con el par *alumnx/docente*, mediando entre estos el conocimiento. Se explicita una distribución particular del saber, saber sobre el sexo y saber sobre la sexualidad en la adolescencia que se remite a un futuro adulto. El sujeto de la educación sexual, es el *alumnx* que aparece como centro en un mapeo de experiencias en el orden de lo posible. Pero no se desarrollan diversos posibles, estos siempre están legislados a partir de un horizonte heteronormativo⁵.

Saber sobre sexualidad implicaría contar con el acceso a la información necesaria para conocerse a sí mismo, pero desde una pretensión de objetivización que supone neutralidad y distanciamiento. Britzman utiliza la metáfora de la ventana, el sujeto se asoma y observa desde allí una construcción identitaria que produce efectos de adhesión y/o rechazo (identificación y/o desidentificación). La autora recurre a esta imagen para dar cuenta de qué manera el sexo se inserta en el discurso del desarrollo⁶. Esta perspectiva considera al sexo como una parte estable de la identidad que le otorga especificidad al objeto. Consiste en una forma de adherir ciertos conocimientos a ciertas identidades al determinar al *adolescente/alumnx* como *adolescente*, lo que significa anclarlo bajo parámetros temporales que suponen experiencias previsibles. De este modo, aferrarse a la representación implica el olvido del sexo como práctica, ya que apunta a “descubrir nuestra verdadera y racional identidad” (Britzman, 2018, p. 94).

⁵ Val Flores (2018) sostiene que la heteronormatividad es una conceptualización que como régimen político gestiona la legitimidad de las prácticas, regulando los placeres y el uso de los cuerpos. En esta regulación corporal se determina una forma apropiada de vivir el deseo que se corresponde con las experiencias heterosexuales.

⁶ Britzman (2018), en “Curiosidad, sexualidad, curriculum”, plantea que el discurso del desarrollo se corresponde con la tendencia a establecer ciertos conocimientos apropiados según edades apropiadas. Esto trae como efecto inmediato la marca de diferentes rangos del conocimiento en una escala del desarrollo. Así se determinan a los sujetos que son aptos para acceder a cierto conocimiento atravesado siempre por la heteronorma.

El conocimiento circula de manera diferenciada. Si conocemos distintos objetos ¿cómo establecer un diálogo entre nuestros pares dicotómicos?, ¿Diferentes sexualidades para diferentes sujetos? ¿Hay peligro al hacer hablar las diferentes sexualidades intergeneracionalmente? Britzman plantea el desafío de dejar de preguntar por la representación para no acallar las subjetividades no representadas y así, proponer a lxs alumnxs como investigadores del sexo que despliegan sus propias herramientas y estrategias. Pero frente a esto, la figura del docente no queda anulada, es quién impulsa la pregunta y reconoce su posición política mediante la constante búsqueda y el reconocimiento de la incertidumbre.

Anteriormente, nos referíamos a la definición del alumnx como sujeto de la educación sexual, pero ¿qué dice un docente de sí mismx cuando enseña y habla de ESI? Decir sobre el sexo expone a un cuerpo y en este caso lo leemos análogamente desde el cuerpo adulto, que se conoce desde la limitación con el cuerpo experimentado como adolescente. Frente a esto, sostenemos que ambas corporalidades están atravesadas por la normalización de cuerpos heterosexuales, fundamentado en una lógica identitaria donde operan los pares sexo/género. Su tranquilidad máxima se sostiene en una correspondencia mutua que no se ve alterada por un tercer término: el deseo. Lo deseante no se dice, ya que se desenvuelve en el orden de lo impredecible, peligrando la palabra del que enseña como representante de un saber que se vulnera. Por lo tanto, el conocimiento vulnerable lo vuelve “indecidible”.

Los chicos con los chicos y los chicas con las chicas

El dispositivo de la sexualidad nos deja observar su fase productiva, sí hay algo dicho en los LC: la construcción de género binaria de *varones y mujeres*. Si consideramos que el texto que analizamos es de 2010 y que en ese momento aún no estaba en boga el uso del lenguaje inclusivo y, en consecuencia, las mujeres quedaban ocultas detrás del uso del genérico masculino, podríamos inferir que el desdoblamiento entre *varones y mujeres* responde a una necesidad de dar visibilidad y existencia a las mujeres en el discurso. Sin embargo, con esta elección seguimos mirando a través de los lentes de la *matriz heterosexual*. Retomamos esta noción de la propuesta que Judith Butler desarrolla en *El género en disputa*. En ese texto la autora cuestiona el lugar que se le ha asignado al género en su relación binaria

con el sexo, es decir, que *sexo* y *género* estarían en una relación de correspondencia respectivamente con la *Biología* y la *Cultura*. Para Butler, la idea de un *sexo natural* organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias (varón/mujer) es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual, invisibilizando al mismo tiempo una multiplicidad de posibilidades que no se adaptan a esa forma.

En los modos de decir sostenemos ciertas estructuras que sedimentan sentidos. Estos sentidos dicen algo de nuestra subjetividad, pero además indican cierta dirección: *“las personas sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocidas de inteligibilidad de género”* (Butler, 2007, pp. 70-71).

En los lineamientos curriculares que indagamos, la identificación frente a experiencias contadas desde los relatos es posible, pero ¿qué sucede cuando lxs alumnxs no acuerdan con estas identidades masculinas y femeninas que los materiales dan por supuestas?, ¿cómo pensamos la identidad?, ¿la suponemos uniforme, estable, coherente? Al cuestionar y continuar indagando estos materiales queremos insistir en considerar lo que pueda quedar *afuera*, es decir, las diversas y múltiples maneras de vivir la sexualidad y el cuerpo.

Finalmente, en el tercer lineamiento curricular (ver figura 1) que consideramos, se plantea que la diversidad de experiencias está determinada por el contexto socio-cultural. La variación cultural se inscribe en el cuerpo a partir de determinadas prácticas sociales. Pero esta siempre construye una identidad relativamente estable e identificable, circunscripta a un espacio-tiempo. En las actividades se recuperan distintas situaciones desde los denominados relatos “verdaderos” hasta relatos literarios, y desde ellos se plantean distintas maneras de ser joven reconstruyendo el contexto en un sentido histórico. Con esto apuntamos a cómo se evidencia la marca de diferencia entre distintas juventudes, pero juventudes al fin, colaborando a la configuración de una identidad. El reconocimiento de una identidad joven operaría como el hilo conductor de las cambiantes lecturas sobre el sujeto adolescente que en su mutabilidad conserva marcas de distinción frente al sujeto adulto. Como venimos argumentando, se plantea la posibilidad de experiencias determinadas como propias de la adolescencia y a su vez esas experiencias poseen una marca que prescribe un orden de género. Es decir, las opciones de experiencias vivibles aparecen a primera

vista como parte de un abanico de posibilidades pero, ¿qué fronteras de ese abanico se configuran al interior de los materiales que analizamos?

Hacemos nuestra una pregunta de Butler: “¿En qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la separación del género determinan la identidad, la coherencia interna del sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma?” (Butler, 2007, p. 71) Lo múltiple puede ser caótico, inabarcable, incierto y hasta impensable. Entonces insistimos con la pregunta: ¿qué es lo que se presenta como lo pensable? Las percepciones sobre determinados cuerpos suponen una distribución diferencial en un marco de reconocimiento particular. Comprender cómo se visibilizan y cómo se hacen inteligibles los cuerpos “adolescentes”/“adultos”, nos brinda herramientas para abordar las relaciones que se establecen entre las diferentes subjetividades atravesadas por la ESI. En este caso en particular, las experiencias adolescentes mutan a lo largo del tiempo con el rasgo identitario del “ser adolescente” y a su vez la diversidad se restringe a la marca de género *varón/mujer*. A partir de esto, reconocemos como funciona la recurrencia del binario que deviene de la *matriz heterosexual* y vuelve hacia ella para reafirmarla constituyendo así lo posible y lo decible.

En el manual seleccionado se proponen lineamientos que atraviesan actividades orientadoras con un criterio explícito “[...] que plantean una iniciación o entrada al mundo de los adultos [...]” (Marina, 2010, p. 40). Es así que en el apartado dedicado a la literatura⁷ se despliegan distintos ejes: *1-Despertar del amor; 2- Iniciación sexual; 3- La escuela de la calle y el encuentro con el otro* (Marina, 2010, pp. 40-43).

Nos detenemos en el segundo punto dónde se articulan ciertos sentidos que rodean al despertar de la sexualidad como marca fundante de una subjetividad adulta. Un rasgo a destacar de la selección para esta actividad es la presencia de autoras de escrituras narrativas (novelas y cuentos) con personajes femeninos protagonistas. Podríamos reconocer un direccionamiento hacia lo específicamente femenino, referencias que hablan sobre

⁷ Las actividades se distribuyen según un presupuesto disciplinar que diferencia la literatura de otros discursos. Aquí se abriría otra discusión alrededor del campo disciplinar discursivo en las escuelas, una vez más, no todos los contenidos son apropiados para todos los niveles. En este caso se presenta a la literatura como un campo legitimado para decir y hacer decir (reflexión posterior a la lectura), ya que no es una literatura cualquiera. A pesar de que se aclara la apertura a otros textos, la selección de lecturas también dice algo sobre los materiales acordes al ámbito educativo institucional. Por lo tanto, revisar con qué herramientas leemos lo literario también puede incidir en los modos de hacer ESI como contenido transversal en Lengua y Literatura.

experiencias sobre el “ser mujer” y sobre cómo se carga de sentido “la feminidad” desde las primeras veces (cambios corporales y emocionales). En este momento nos proponemos cuestionarnos este gesto de visibilización de “lo femenino” como mecanismo de reconocimiento que reproduce una lógica que deviene de la matriz heterosexual.

Estas interpretaciones pueden leerse desde dos momentos que se yuxtaponen. Por un lado, un primer acercamiento a materiales que han sido seleccionados desde un criterio no dicho⁸. Frente a esto nos queda comentar sobre aquello que encontramos en superficie para intentar trazar redes entre los discursos. Las escritoras son percibidas como mujeres, esta correspondencia sexogenérica podría decir algo de su escritura como así también nada. Sin embargo, el campo literario a su interior habilita la configuración de géneros que delimitan las fronteras entre las diferentes escrituras, desde normativas que se afirman a sí mismas acompañadas de la intervención de la crítica literaria. Con esto nos referimos a la denominada “Literatura femenina”⁹, la que conlleva sus tensiones y complejidades por su carácter clasificatorio y reduccionista. Pero a grandes rasgos se trata de establecer una continuidad entre autora y escritura que le otorga una identidad relativamente estable. Y si además, el personaje principal es una mujer que visibiliza una subjetividad específica resulta una condición que dota a la escritura de una coherencia identitaria aún mayor. Es así que se despliega un segundo momento que se da en el análisis interno de la obra, lo que también se verá condicionado por las herramientas que se utilicen para abordar una lectura crítica. Con respecto a las categorías conceptuales o metodología de trabajo que podrían reconocerse como propias del campo literario no hay una determinación clara. No obstante, recuperamos la referencia a la lectura de “Preciosidad”¹⁰ de Clarice Lispector como la que permite visibilizar las preguntas sobre “lo femenino” a través de su personaje principal (Marina, 2010). El cuento gira alrededor de su protagonista, develando sus propias tensiones en relación al deseo y su vínculo

⁸ Con esto apuntamos a la no explicitación de criterios de selección. No se fundamenta por qué se recurre a estas autoras y no otras, como así tampoco si existe algún criterio que las vincule.

⁹ Para un acercamiento a la crítica literaria referida ver a modo de ejemplo “Escritura de mujeres en la Literatura Argentina del siglo XIX: la construcción de la subjetividad femenina en la obra de Mariquita Sánchez de Thompson” de María Gabriela Boldini en *Revista Racial*, Vol 6, Núm. 7.

¹⁰ El cuento pertenece al libro *Lazos de familia*, pero fue visitado en https://www.literatura.us/idiomas/cl_precio.html

con otros. Un vínculo modelado por el miedo como emoción constitutiva que va a inundar cada paso. De ella sólo se sabe que tiene quince años, marca etaria estereotipada que se pega al género femenino como iniciación en el “ser mujer”. Cuando remitimos a un vínculo con otros no lo hacemos como género neutro, ya que se evidencia textualmente que ese “otros” es masculino. En este caso, pensando con Sara Ahmed el miedo se pega a hombres “no jóvenes” y por extensión a “jóvenes” y “chicos”¹¹. Y desde esta dualidad relacional, se moldea un cuerpo que se percibe en constante peligro. La peligrosidad es leída desde la posibilidad de existir como mujer desde la mirada de un otro, que se supone la observa con deseo. El miedo aparece a su vez como efecto de una latente presencia del deseo heterosexual que tensiona a lo largo del cuento y del que la protagonista quiere escapar. Nos acercamos brevemente a esta lectura para ejemplificar que en el intento de visibilizar la experiencia con sus resistencias a “lo femenino”, se expone a su vez cómo se adhiere el “ser mujer”¹² al deseo normativo¹³ devenido del binario sexo/género. Finalmente, el personaje desiste de sus intentos de ser invisible a los ojos masculinos para decidir “no ser mujer”. Esta negación puede entenderse como un modo de escapar a la determinación de una mirada externa y un pequeño gesto de agenciamiento sobre su cuerpo. Por esto, resultan sumamente importante las herramientas con las que trabajamos a la hora de leer los discursos. No hay una sola interpretación posible, pero sí nos encontramos con direccionamientos. Y es una decisión política deconstruir cómo nos orientamos a ciertos conocimientos y por qué.

Lo inconcluso

En el intento de desarmar estas discursividades apelamos a realizar lecturas oblicuas que no nos limiten a señalar lo que se encuentra mal en la ESI, ni tampoco establecer un “deber hacer” en el sentido de lo políticamente correcto. Nos proponemos imaginar estrategias que habiliten otros usos de las herramientas que ya nos otorga la ESI. Y sobre todo exponer un posicionamiento frente a la construcción de conocimiento, lo que despojaría a las prácticas de aprendizaje de ese ideal de educación neutral y homo-

¹¹ Referencia textuales de cita 11

¹² En este caso “no ser mujer”.

¹³ Siempre heterosexual.

génea. Al evidenciar las disputas y desigualdades en el acceso al saber, se pone en peligro algo. Se arriesga la estabilidad de una distribución jerárquica que dota al/la docente de una tranquilidad ficticia, que conserva una comunicación unilateral de contenidos que colaboran en la configuración de los roles alumnxs/docentes.

A partir de esto, pensar una ESI en su complejidad demanda un abordaje situado de los escenarios contemporáneos. Como indica Guadalupe Molina (2019) la ESI se despliega en contextos tensionados y en constante disputa, atravesados por la lógica neoliberal, la intervención (o falta de intervención) del gobierno de turno y las *tendencias hegemónicas*¹⁴ (Molina, 2019). Estas articulaciones propician la emergencia de discursos ultra-conservadores que reactualizan disputas que parecían ya saldadas con la aparición de distintas leyes orientadas hacia los derechos humanos.¹⁵ Es decir, no es una cuestión del pasado que sobrevive encarnada en ciertos representantes generacionales, se trata de una cuestión del presente que aparece en la discursividad como *continuidades relativas* (Molina 2019). Los nuevos modos de resistencia a la ESI con perspectiva de género nos impulsa a otras búsquedas, no necesariamente nuevas, simplemente nos invita a hacernos otras preguntas y desde otros lugares. Y si es posible algo así, hablamos de tramar algunos espacios de pensamiento desde lo colectivo que posibilite una construcción de saberes desde un “junto a” (val flores, 2018).

“*Junto a* incluye una amplia gama de deseos dispuestos a no conciliarse ni apaciguarse” (val flores, 2018, p.147). En este sentido, no se lo entiende como una lógica armoniosa, sino desde una estrategia que intenta sortear las estructuras dualistas al construir modos de *(des)hacer educativos* (val flores, 2018). Esta noción se inserta en una propuesta más amplia que val flores denomina *metodología educativa queer*, a la que se concibe como una tentativa y nunca un método estable para ser aplicado. Por lo tanto, nos interesa hacer uso de estas propuestas como herramientas que colaboren en la revisión de aquello por desaprender. ¿Cómo desarmar “lo

¹⁴ Molina se ubica en el contexto cordobés para recuperar los avances y retrocesos, ya que es un caso destacado por la presencia del “Programa Provincial de ESI” (situación que no acontece en todas las provincias). La existencia de este espacio colaboró en el impulso de la implementación y capacitación, aunque a veces resultó insuficiente frente al desfinanciamiento como política nacional.

¹⁵ A las leyes ya referidas agregamos: Ley N° 26.618 de Matrimonio Civil, 2010 y Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Estas también forman parte del entramado jurídico que venimos pensando.

normal” en la educación? Dichas herramientas nos permitirían contemplar los desvíos posibles en los LC y reconocer que estos se alinean en cierta dirección. De este modo, podríamos observar a las orientaciones, no como limitaciones sino como puntos de partida. Una base común que además puede cuestionarse y deshacerse, rearmarse cada vez. Evidenciar aquello que parece ser parte del sentido común puede contribuir a considerar lo impredecible en la planificación de ciertas actividades. ¿Existe un modo de resolver lo inesperado cuando los cuerpos (alumnxs/docentes) se encuentran en el aula?

En el registro de ciertas experiencias aparecen situaciones imprevistas que incomodan, justamente por su carácter de impredecibles¹⁶. Como en un diálogo entre práctica y teoría nos proponemos repensar de qué modos visibilizar lo contingente en las planificaciones de actividades. ¿Cuáles serían las formas que conciben a la enseñanza-aprendizaje de ESI en su devenir? En la búsqueda de esas formas *otras* andamos. Y precisamente, desde la Lengua y la Literatura nos preguntamos por cuerpos que se dicen y son dichos atravesados por la sexualidad. Nos quedaría como pendiente abrazar esos cuerpos que incomodan y que no se orientan hacia identidades estables. Posiblemente haya que escarbar en esa idea de identidad coherente y uniforme que nos hace entender que en la adolescencia se transita la formación de un sujeto que es uno. “¿En qué medida la **identidad** es un ideal normativo más que un aspecto descriptivo de la experiencia?” (Butler, 2007, p. 71).

Mientras recorremos este bucle de interrogaciones, apostamos a indagar sobre las políticas de identidad y cómo se inscriben en una economía afectiva (Ahmed, 2015). Y en esta continua tarea, visibilizar ciertas dinámicas que nos permitan trazar alianzas con la motivación de sostener prácticas de conocimiento desde una construcción colectiva. Para ello, al deconstruir el discurso, resulta necesario explicitar qué hacemos afectivamente con las palabras. Cuando decíamos “abrazar”, nos orientamos en este sentido, el de hacer (con)tacto, como tocar a alguien con palabras. Como un pequeño gesto que se arroja a imaginar lo indecible para extender los límites de lo pensable.

¹⁶ Un ejemplo lo encontramos en el texto de este mismo libro de Juan Burgos, titulado “Que levante la mano como yo” (pág. 337).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM.
- Boccardi, F. (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de Educación Sexual Integral que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio*. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. En línea en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11278/tesis%20Boccardi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado en junio de 2021.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad y currículum. En D. Britzman; val flores y bell hooks, *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bocavulvaria.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC (29 de agosto de 2018). Lenguaje inclusivo. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DFuA0PBXmkU>
- val flores, (2018). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En D. Britzman; val flores y bell hooks, *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bocavulvaria
- val flores, (2018). Esporas de la indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En D. Britzman; G. Lopes Louro; val flores, S. Luhman; M. Bryson y S. de Castell, *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Bocavulvaria.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Lispector, C. (1960). Preciosidad. En *Lazos de familia*. En línea en https://www.literatura.us/idiomas/cl_precio.html

Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002082.pdf>

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios: un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Córdoba: Miño y Dávila Editores.

Molina, G. (2019). Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales. *Educación y vínculos*, 2(4). En línea en: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2019/12/5.1.-Molina.pdf>. Consultado en junio de 2021.

Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, formación e investigación*, 5 (8). 139-157.