

## ESI y los des–aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico–narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina

*ESI and Pending Lessons: A Biographic Narrative Approach to Comprehensive Sexual Education with High School Teachers in Mar del Plata, Argentina*

Yedaide, María Marta; Bequio, Bárbara

María Marta Yedaide \*

myedaide@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP),  
Argentina

Bárbara Bequio \*\*

barbarabequio@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP),  
Argentina

### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 18, e0046, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Febrero 2023

Aprobación: 25 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261005/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0046>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Si bien la promulgación de la Ley 26.150 en Argentina ha definido que el derecho a la Educación Sexual Integral debe ser garantizado en todos los establecimientos educativos a partir de adecuaciones curriculares e institucionales, las resistencias siguen siendo importantes y llamativas luego de casi veinte años desde su implementación. Esto fundamentó el interés de la presente investigación, la cual da cuenta de algunas transformaciones suscitadas y otras pendientes en el entramado de las vidas personales y profesionales de docentes–narradoras. A partir de cuatro microrrelatos autobiográficos compartidos por profesoras<sup>[1]</sup> y entramados con la Educación Sexual Integral (ESI), se teorizan algunas experiencias escolares desde las epistemologías feministas–críticas y queer. A través una perspectiva metodológica cualitativa y un enfoque biográfico–narrativo y autoetnográfico, el análisis de las narrativas muestran la eficacia de ciertas educaciones in–corporadas en las docentes —en tanto sujetas sociales— y la importancia de las crisis como oportunidades para la gestación de des–aprendizajes que resultan indispensables para enseñar de cara a la ESI.

**Palabras clave:** Educación Sexual Integral, educación docente, investigación biográfico–narrativa, des–aprendizajes.

**Abstract:** *This project delves into the construction of teacher subjectivity in the context of a teacher–education research tradition at a State University in Argentina. Through the analysis of four brief stories, the article explores the experiences of female professors in regard to Comprehensive Sexual Education (ESI) from feminist–critical and queer perspectives. In Argentina, the Law that regulates ESI was passed almost twenty years ago; however, advancements in the rights involved have been modest. This qualitative research project tries to shed light on this state of the art, appealing to auto–biographic narrative research to understand both resistance and breakthroughs in this area. The most interesting findings reveal that the prevalence of conservative sexual biases seems to be the result of efficient educational moves — especially those which are silent and abound in the immanence of everyday life— and that personal crises are particularly valuable to interrupt common sense and trigger interest in Comprehensive Sexual Education.*

**Keywords:** *comprehensive sexual education, teacher education, biographic narrative research, un-learning.*

## INTRODUCCIÓN

En octubre del 2006 se sancionó la Ley 26.150 denominada «Programa Nacional de Educación Sexual Integral». En su artículo 1°, la misma establece el derecho de todos los educandos a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos del país. Asimismo, define a la educación sexual integral (ESI en adelante) como la articulación de los «aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos», de manera que la Ley trasciende las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Morgade, 2011, 2021; Fulco, 2018). En sintonía con la norma legal, en el año 2008 el Consejo Federal de Educación votó los Lineamientos Curriculares (Resolución del CFE 45/08), en los que se incluye un apartado para la Formación Docente, y en 2009 comenzó a trabajar el Programa Nacional a partir de la compilación y publicación de artículos destinados a los docentes a cargo de las capacitaciones (Morgade, 2018).

Si bien todo este movimiento tiene menos de veinte años, nos resulta imperativo señalar que, tal como propone Morgade (2011), la educación siempre ha sido y es sexual. En las escuelas, por omisión o acción se desarrollan desde siempre «contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados» (*op. cit.*, 2021:10). A su vez, toda vida social es educativa, de manera tal que los contenidos de la educación sexual son parte de la pedagogía inmanente (Bruner, 1991), cuyos significantes se disputan en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores. Por eso recuperamos la distinción entre formación docente y educación docente (Yedaide, 2021), para detenernos en los procesos de permanente deconstrucción y reconstrucción de subjetividades y (des)aprendizajes del ser docente, los cuales van más allá del paso por el instituto o universidad de formación.

En esta clave el presente artículo se propone explorar instancias de reconstrucción profesional–subjetiva vinculadas a la ESI a partir de cuatro microrrelatos. Estas narrativas fueron compuestas y socializadas por mujeres, docentes de una escuela privada de educación secundaria ubicada en la ciudad de Mar del Plata, en Argentina, una de ellas participante además de la presente investigación. Esto nos sitúa como autoras/actoras implicadas en una etnografía previa de larga duración (St. Pierre, 2017), inscribiendo el trabajo de investigación en el territorio zigzagueante e intermitente de lo cualitativo/postcualitativo (Yedaide, Porta & Ramallo, 2021).

A partir de los relatos compartidos, el trabajo teoriza las experiencias educativas allí narradas — profundamente entrelazadas con las trayectorias vitales— desde epistemologías feministas–críticas y queer. Logra así exaltar los aprendizajes que estas docentes —en tanto sujetas sociales— han incorporado en la inmanencia tácita de lo corriente (Berlant, 2020). La gramática social, que construye las estructuras de nuestros hábitats (Ahmed, 2019), hace que ciertos aprendizajes —aquellos referidos al género en nuestro caso— sean lo suficientemente poderosos como para obturar las posibilidades de cambios curriculares dentro y fuera de la escuela.<sup>[2]</sup> No obstante, las crisis personales–profesionales que se relatan parecen especialmente

---

## NOTAS DE AUTOR

\* María Marta Yedaide es Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Profesora Titular con dedicación Exclusiva, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del *Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas* (OCA 2260/20), del *Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación* (OCA 2067/19) y de la *Revista de Educación* (ISSN 1853–1318), Facultad de Humanidades, UNMdP.

\*\* Bárbara Bequiu es Estudiante de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (OCA 2260/20).

potentes para hacer germinar des-aprendizajes y abren los horizontes hacia otros modos de sentipensarvivir la educación sexual.

El texto propone una secuencia que ofrece, en primer lugar, las claves epistémico-metodológicas para la producción de narrativas auto-biográficas/etnográficas. Luego comparte los microrrelatos con el afán de suscitar en los lectores una primera aproximación no mediada a las experiencias. Finalmente, se busca promover una discusión-conversación desde los marcos pedagógico-políticos de las teorías feministas-críticas y queer.

## DEFINICIONES METODOLÓGICAS

Como anticipamos, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo a partir de un enfoque hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012). Nos posicionamos, además, desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar & Domingo, 2006; Porta & Yedaide, 2014), reconociendo que esta nos posibilita recuperar las significaciones que las personas otorgan a sus vidas. Asimismo, el enfoque biográfico-narrativo nos ha permitido el ingreso de los conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que sin ser romantizados como cuestiones naturales o espontáneas, en congruencia con el giro afectivo, resultan no obstante inaccesibles a la observación directa y solo informables a través del discurso. A su vez, este enfoque nos invita a cuestionar la autoridad de los relatos oficiales (Yedaide, 2021; Porta, 2021) y nos permite resignificar los sentidos vividos y sentidos de las trayectorias de vida, acercándonos así a una pedagogía vital (Porta & Yedaide, 2017). La investigación biográfica y autobiográfica es una forma de hacer y ser investigación en educación, anclada en la performatividad de los textos y la vida (*op. cit.*, 2021), que nos aleja, intencionalmente, del higienismo (Yedaide & Porta, 2022) que ha imperado en la educación de los cuerpos, y que se constituyó en el paradigma predilecto de la educación sexual y también de la investigación en ciencias sociales.

La decisión de trabajar con microrrelatos autobiográficos nos inclinó, también, hacia la autoetnografía (Ellis, Adams & Bochner, 2010; Richardson & St. Pierre, 2005). Las diferencias entre ambos enfoques (autobiográfico y autoetnográfico) son sutiles, siendo la más destacable la resistencia a renunciar al estatus científico de la producción en el segundo caso. En la combinación de lo literario y lo científico, para la autoetnografía, se invierten las condiciones de generalización —de la expectativa de formular verdades generalizables se pasa a la aspiración de lograr mayor amplitud de público genuinamente interesado (Richardson en Richardson & St. Pierre, 2005). Además, hablar de lo autoetnográfico nos permite reconocer la ya aludida experiencia etnográfica de larga duración (St. Pierre, 2017), así como permanecer en los enredos y atender a las iteraciones, tal como propone la investigación post cualitativa (St. Pierre, 2013) a propósito del realismo agencial (Barad, 2007) y las influencias deleuzianas.

Tal como queda expuesto más adelante, nuestro análisis capitaliza la trayectoria local en términos de opciones onto-ético-epistemológicas (Kuby & Christ, 2018), de recursos y tecnologías metodológicas, y se orienta a los reconocimientos que busca propiciar la ESI. El mismo se compone como cristalización, es decir, como oportunidades de ofrecer caras de una realidad a partir de las refracciones que los relatos originales operan sobre nuestras propias vivencias (Richardson & St. Pierre, 2005; Denzin & Lincoln, 2011).

## LOS MICRORRELATOS

### Primer microrrelato

Una mañana de septiembre del 2019 me encontraba recorriendo el aula mientras mis estudiantes resolvían una actividad en grupos. Me detuve un instante detrás de uno de ellos para preguntarle si su grupo tenía

alguna duda. Al hacerlo, observé que estaba en la galería de su celular y que en ella había un sin fin de fotos mías de espalda, en el pizarrón. Las imágenes habían sido captadas con zoom y el lente había hecho foco en mi culo. Recuerdo la angustia que sentí en el momento; con las lágrimas atragantadas me acerqué al acompañante terapéutico de otro de los estudiantes del curso y le comenté brevemente la situación. Sorprendido, me sugirió que vaya a buscar a la directora, que él me «cubría» en el aula.

Entré a la dirección y le conté a la directora lo que había sucedido. Su primera reacción fue la risa. No sé si por incomodidad o qué. Pero en ese momento me sentí nuevamente vulnerada, la angustia seguía ahí y a ella se le había sumado el enojo y la impotencia por la minimización del asunto. Me pidió que regrese al aula y que, sin explicarle el motivo, le pida al estudiante que me acompañe con su celular.

Nuevamente en la dirección, la directora le solicitó que desbloquee el celular y le muestre su galería de imágenes. Allí estaba mi cuerpo, desde distintos planos y ángulos. La directora le preguntó para qué había sacado esas fotos y él le respondió tímidamente que un compañero se las había pedido para enviarlas a uno de los grupos de varones de la escuela. Le pidió su cuaderno de comunicaciones, donde citó a la madre.

Una vez solas en la dirección, con la secretaria presente, me sugirieron cambiar mi forma de vestir para «no provocar adolescentes» con mi «buen cuerpo». Ese día, apenas crucé la puerta de salida, estallé en llanto. De pronto se me vinieron a la cabeza los miles de titulares y *graph* en los que los medios hegemónicos de comunicación justifican los abusos, violaciones y femicidios de los cuerpos femeninos y/o disidentes. Un estudiante me había sacado más de una foto, pero la responsabilidad era mía por usar jeans. No, no era la cultura patriarcal, ni la falta de educación sexual integral; la responsable era yo, que como docente no fui decente.

Recuerdo que entre semana, afectada por la situación, hablé con una colega de la escuela, quien me aconsejó abordar uno de los ejes de la ESI, el de cuidar el cuerpo y la salud. Si bien yo me consideraba (y considero) feminista, en mi formación docente inicial no conté con ESI y hasta ese momento no había hecho ninguna capacitación. A la vez, no quería *encarar* el tema de manera que el estudiante se sintiera atacado. Por eso, elegí abordar la construcción de estereotipos de género y los cuerpos hegemónicos desde distintas publicidades, canciones y juegos. Al final, cada unx debía escribir una reflexión sobre lo trabajado en esa clase, lo cual también hice. Creo que en ese momento fue bisagra para mí. A partir de allí empecé a empaparme en el tema, leí, hice cursos, diplomaturas. La ESI pasó a ser parte indiscutible de mi práctica docente y de vida.

## Segundo microrrelato

En noviembre del 2022, mientras estábamos poniendo en común la lectura de un artículo, vi a dos estudiantes mujeres susurrando. Acto seguido, por debajo del banco una de ellas le pasó a la otra, *a escondidas*, una «toallita femenina». Luego, me pidió ir al baño, lo cual autoricé. Pensé durante un largo rato, mientras escuchaba a lxs estudiantes, si debía hacer alguna intervención o no respecto a lo que había pasado. Decidí que lo mejor era no hacerlo en ese mismo momento, porque nos enseñaron que la menstruación es tabú, que nos tiene que avergonzar y no quería colaborar con ese sentimiento.

Sin embargo, me quedé pensando en cómo poner en palabras, en acción dentro del aula, lo que había sucedido. Me acordaba de mi paso por la secundaria, de las toallitas en la manga de sweater para que nadie las vea, de las veces que por mis cambios de humor, o simplemente por no estar de humor, los varones me preguntaban si «había venido Andrés».

Unas semanas después del incidente de las toallitas femeninas, empezamos a trabajar sobre los estereotipos de género, el concepto tabú y los mitos en torno a la sexualidad y los cuerpos. Lo llevamos adelante en modo taller, de manera que cada grupo debía elegir una publicidad y «hackerarla» –propuesta pensada a partir del proyecto activista y feminista «Mujeres que no fueron tapa». Fue una experiencia muy interesante, porque lxs estudiantes, principalmente las mujeres, cuestionaron la sangre azul de la menstruación y los mandatos

construidos en torno a la educación. También, para sorpresa mía, cuestionaron el precio de los «productos femeninos» y la desigualdad en el acceso a ellos.

### Tercer microrrelato

Era junio del 2020. En aquella oportunidad, y como consecuencia de la pandemia de COVID-19, el encuentro con mis estudiantes fue mediante una plataforma de videollamada. Estábamos trabajando, en Política y Ciudadanía, sobre las leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de género, como ejemplos de «nuevos derechos». También, sobre las comunidades y sujetxs en lucha para sus conquistas.

Al terminar la clase, recibí una llamada de la directora, quien me dijo que una madre la llamó «muy enojada» porque yo hacía «ideología de género». Al principio quedé en silencio, medio shockeada debo decir. Seguido, quise explicarle a la directora que estaba garantizando un derecho de lxs estudiantes y que no podía privarles de tal información. Le comenté, casi como justificándome, que en la escuela teníamos estudiantes que estaban cuestionando sus identidades de género y orientaciones sexuales y que me sentía en el compromiso pedagógico y político de acompañarles.

Luego del llamado vino una reunión por zoom. En ella estábamos dos madres, la directora y yo. Solo pude citar la normativa y leyes desde las cuales planificaba las clases y/o decidía los contenidos a trabajar. No tuvo mucho sentido, fui muy atacada. Al terminar, lloré mucho, tenía muchísima angustia, algo de enojo y otro tanto de miedo.

Comenté la situación a mis colegas más íntimxs por el grupo de whatsapp paralelo al *oficial*. Muchxs estaban pasando por la misma situación pero, como cada unx estaba en su casa y no teníamos el espacio de la sala de profesores para encontrarnos, no estábamos al tanto de las otras experiencias. Propusimos «organizarnos». Así fue que armamos una comisión de docentes por la ESI. Tuvimos reuniones en las que pensamos y proyectamos distintas formas de trabajar la ESI en la escuela a partir de las necesidades de cada curso y sin poner en riesgo nuestros puestos de trabajo. Así fue que armamos el proyecto interdisciplinario para los dos primeros años con la profe de Prácticas del Lenguaje.

Esta experiencia, que aún hoy recuerdo con dolor, fue una semillita para que la ESI sea colectiva en la escuela, para romper con las disciplinas y cuerpos docentes aislados, para (con)movernos con y por otrxs.

### Cuarto microrrelato

En el marco de una comisión de docentes por la ESI —gestada en pandemia a partir de las resistencias de padres y directivos ante la inclusión de contenidos y debates relacionados con la Ley— armamos con otra profesora un proyecto interdisciplinario para los dos primeros años. La experiencia del proyecto fue muy positiva en términos pedagógicos, personales y profesionales. Logramos vincular dos cursos diferentes abordando temáticas de la ESI ligadas a las dos asignaturas en que nos desempeñamos.

El proyecto se llevó a cabo en el marco de la emergencia sanitaria por Covid 19, lo que nos obligó a desarrollar las clases de manera virtual. Esto posibilitó que ambas docentes pudiéramos estar presentes en el Zoom simultáneamente. El hecho de ser dos docentes, a su vez, posibilitó el crecimiento de las relaciones entre estudiantes y profesoras y, al ser nosotras de diferentes disciplinas, se potenciaron los aportes en cuanto a los contenidos y a las estrategias didácticas puestas en juego. En cuanto a lo profesional, considero que trabajar con pares siempre es un beneficio: enseñar es, primero que nada, aprender.

Como profesora en Letras, pude notar que lxs estudiantes comenzaron a percibir el lenguaje como parte fundamental del ser humano y a relacionarlo con todo: con los pensamientos, con la sexualidad, con la vida. En este caso el proyecto posibilitó que la materia sea más *real* y menos *escolar*.



## UNA LECTURA EPISTEMOLÓGICA FEMINISTA—CRÍTICA Y QUEER

Utilizamos las denominaciones «feminista—crítica» y «queer» para aglutinar esfuerzos de diversas procedencias geoculturales que comulgan en la producción de poderosas narrativas maestras para desestabilizar el orden patriarcal propio de la modernidad—colonialidad (Ferrera—Balanquet, 2015; Maffia, 2016; Segato, 2018), y que incluyen no solo los feminismos de las sucesivas olas, especialmente los negros y chicanos, y los aportes inscriptos en la teoría queer, sino también las formas de la criticalidad que en el contemporáneo no pueden leerse por fuera de los feminismos —ya sea porque son feministas quienes producen estas teorías, o porque la congruencia con las lentes interpretantes del feminismo es intensa.

Comenzaremos, no obstante, por reconocer la criticalidad (Kincheloe & McLaren, 2008) en su forma menos alterada por el feminismo, en los tiempos originales en que se ocupaba por lo educativo —lo manifiesto y lo operativo en las penumbras. En esas coordenadas ubicamos a la teoría crítica del currículum, que entiende a este como una relación de poder (da Silva, 1999) y reconoce su organización a partir de disciplinas académicas que se replican en la organización escolar propiamente (Apple, 2015). Esto se extiende a pensar la perspectiva de género, el disciplinamiento sexual y las relaciones de género como relaciones de poder (Morgade, 2011). En este dominio cobran especial pertinencia las nociones de conocimiento oficial (Apple, 2008), en este caso la política educativa en materia de ESI, y el currículum oculto (Jackson, 1994) y/u omitido, al que Morgade y Alonso identifican como aquel que silencia las cuestiones vinculadas con la sexualidad específicamente (Morgade y Alonso, 2008). En estas últimas fuerzas curriculares — ocultas, omitidas o nulas — también operan, enfatizamos acá, otras dimensiones de la vida social con gran potencia educativa. Los aprendizajes producto de las pedagogías inmanentes (Bruner, 1991) son especialmente importantes en la construcción y el mantenimiento de esquemas y disposiciones, tal como ha desarrollado y fundamentado extensivamente la obra de Pierre Bourdieu y sus colegas y seguidores —como en Bourdieu (2008) y Wacquant (2005).

Otra categoría esencial para el abordaje de los microrrelatos es la de «cuerpo», trabajada desde el feminismo crítico de los años setenta del siglo pasado en sentidos aún vigentes (Federici, 2022). Como dice la feminista italiana, «el cuerpo también es un texto en el que los regímenes de poder escriben sus preceptos» (*op. cit.*:65), por lo que existe una política corporal que incluye diversos modos de disciplinamiento —particularmente estéticos y medicalizados en el caso de las «mujeres». Tal vez el aporte más interesante de Federici, acuñado ya en su original *Calibán y la bruja* (Federici, 2010), es la tesis respecto de una biopolítica como gestión de la vida que se encarga de recrearse a sí misma para dominar un cuerpo y unas vidas de otro modo siempre desobedientes. La fuerza política no se ubica tanto en el control ejercido sino en las resistencias que lo movilizan y desafían permanentemente, inspirando imágenes confiadas en la agencia de los sujetos —y especialmente la agencia colectiva. De cara a un tiempo en que «la institucionalización de la *precariedad* (...) ha intensificado nuestra ansiedad por la supervivencia» (Federici, 2022:97), el reconocimiento de los poderes que aún estamos en condiciones de ejercer en el marco de ciertas alianzas resulta esperanzador.

La teoría queer, por su parte, ha promovido una praxis de lo corporal contestataria, incluso desfachatada (Preciado, 2008). La des—encialización, indefiniciones y errancias provenientes de estas matrices de producción de presentes (en términos de Berlant, 2020) han contribuido con la desestabilización de significantes (Halberstam, 2018). El interés de lo queer en el «cuerpo sexuado», además, agrega condimentos interesantes al análisis aquí desarrollado; la sexualidad es una cuestión social y política, al igual que la inscripción del género al cuerpo (Lopes Louro, 1999).

Junto a bell hooks (2016), también, nos interesa indagar acerca de la separación ficcional entre cuerpo y mente, así como el lugar del cuerpo, el eros y la pasión dentro del aula. En primer lugar, la dicotomía nos lleva a revisar otros binarismos que desde la modernidad/colonialidad han imperado en la escuela: conocimiento/ignorancia, normalidad/anormalidad, razón/emoción (Morgade & Alonso, 2008; Maffia,

2016); especialmente importante, además, son aquellos pares binómicos que devienen en los hábitos de desprecio y minusvalía por lo pedagógico, la profesión docente y la escuela, pública particularmente (Yedaide, 2021). Como argumenta Segato, las sociedades de *Abya Yala* tenían en apariencia un patriarcado de baja intensidad, en el cual prevalecía el dualismo —más que el binarismo con su lógica jerárquica (Segato, 2013). La alteración que la modernidad-colonialidad imprime sobre los cuerpos y el modo en que la matriz colonial hace el género también alcanzan, por analogía, a los imaginarios respecto de la maestra, no casualmente llamada «la seño» en Argentina.

Por otra parte, la elaboración de bell hooks (2016) respecto del deseo y el enamoramiento en el aula resulta interesante, ya que trae temas de la sexualidad al ámbito supuestamente ascético de la clase. Esta rebeldía narrativa es revolución epistémica, puesto que sus enunciaciones respecto de docentes que se interesan eróticamente por sus estudiantes nos habilita a reconocer lo que opera en silencio —como la supuesta neutralidad sexo-afectiva de las profesoras que los microrrelatos exponen.

Un movimiento análogo es el que realiza Gustavo Blázquez al habitar la investigación de forma excitada, usando vocabulario sexualizado y asumiendo una postura de sujeto deseante, que investiga mientras saborea y se entrega al placer y el juego erótico de la conquista (Blázquez, 2020). También allí la indisciplina provoca un tsunami epistemológico, desestabilizando a quienes hacemos investigación para que reconsideremos cuánto del deseo sexuado nos es tolerable incluir, así como los modos en que ocultamos o callamos nuestras pasiones y excitaciones.

La referencia a hook y Blázquez es especialmente importante, sostendremos aquí, porque van transfiriendo contenidos desde la inmanencia a la consciencia, habilitando movimientos que nos des-habítan o des-orientan (Ahmed, 2019) lo suficiente para advertir lo que tenemos aprendido e in-corporado, pero además para construir en otras direcciones, sentando las bases para la composición colectiva de otros hábitos —lo que Sara Ahmed llama el *well-trodden path*.

Este esfuerzo hace sinergia con el giro afectivo que, lejos de aportar únicamente relevancia política a las emociones y afectos, propone atender a las economías afectivas, es decir, a los regímenes de poder —y de inteligibilidad particularmente— que construyen repertorios emocionales y modulan la vida diaria de modo tan eficaz como tácito (Cuello, 2020). Este giro propone que las emociones y afectos son tecnologías de gobernabilidad; pedagógicamente, entonces, nos invita a imbuirnos en las tramas materiosemióticas de la sexualidad para advertir los condicionamientos y disposiciones aprendidas que obturan la materialización de las intenciones curriculares formuladas en la ESI.

## Conversaciones con los relatos

Puestos a conversar con los microrrelatos, estas posturas crítico-feministas y queer exponen la «des-sexualización» como exigencia tácita para las profesoras, especialmente cuando se les solicita que borren sus marcas de sensualidad —una sensualidad, educada en la contemporaneidad, que está fijada en determinadas zonas de los cuerpos «femeninos». Las profesoras deben estar «bien vestidas» para parecer respetables, respondiendo a las características de un cuerpo disciplinado, evitando «provocar» el deseo. Es casi imposible no remitirse a los contratos de las maestras sarmientinas a fines del siglo XIX en Argentina, mostrando la pervivencia de las tradiciones en los currículos sociales (Davini, 1995).

Cuando el estudiante que se autopercebe «varón» saca fotos del «culo» de su profesora y ella es responsabilizada por la situación, el gesto nos resulta además relativamente familiar como mujeres, lo cual afianza la tesis respecto de la continuidad de la marca de género en la profesión docente (Morgade, 2010). Si bien la profesora se siente ofendida ante la acusación, poniendo en evidencia un nivel de concienciación respecto de las complicidades patriarcales allí tramadas, no encuentra apoyo en otros actores escolares.

En esta y el resto de las historias, hay evidencia de que las propuestas de la educación sexual integral no funcionan como matrices que compelen a la acción —a modo de regímenes de poder o *habitus*— sino

que se encuentran en estado de disputa o contestación. Si pensamos que el sentido común es el acervo de iteraciones fosilizadas, o habituaciones (Barad, 2007; Ahmed, 2019), nos encontramos de cara a la vigencia de las creencias que contradicen los contenidos de la Ley. Se trata, por ahora al menos, de una norma con baja eficacia para destituir aquello que las gramáticas o arquitecturas de sentido social han establecido como patrones o economías materiosemióticas. Las dominancias patriarcales están siendo interpeladas, pero no han sido desarraigadas de los imaginarios. Esto no es novedad, pero no obstante constituye una cuestión a tener presente cuando somos educadoras. Conviene pensarnos tejidas a unos cotidianos muy significados, de modo tal de recordar que les otros actores escolares (como nosotras mismas en otras instancias) están muy bien educades —todes hemos aprendido profundamente a relacionarnos de una manera patriarcal. La des-sexualización docente, la sensualidad asociada a ciertos recortes del cuerpo de «mujer», la idea de la penetración como imposición violenta de una voluntad sobre otra —tal como la escuchamos en los estadios de fútbol, por ejemplo— son testimonios de teorías implícitas muy afincadas, altamente resistentes a la des-educación que requiere la integración de la Ley.

Por otra parte, el gesto del estudiante «varón», que podría haber sido inducido por su excitación o su deseo pero también como tecnología para sostener su masculinidad (Segato, 2003), nos vuelve a la des-sexualización o des-erotización, sentida o pretendida, en los ámbitos que se suponen «neutrales» e higiénicos en la vida moderna. Esta propensión a pensar en la posibilidad de abstraer lo subjetivo de la ecuación —la objetividad científica, la asexualidad docente, la evaluación «objetiva» son ejemplos de esta tendencia— es una marca moderna colonial que desatiende el principio fundamental de la localidad —territorial y corporal— del punto de vista (Haraway, 1988, 1997; Castro-Gómez, 2005). Pero, además, marida con la demonización de la ideología, tal como se evidencia en otro microrrelato, cuando la profesora es acusada de profesar una «ideología de género». Frente a este movimiento, la criticalidad —tal como la hemos expuesto en la sección de las consideraciones conceptuales— ha venido diciendo bastante. El texto de Henry Giroux, *Teoría y Resistencia en Educación*, es paradigmático en el modo en que compendia y documenta la oposición del pensamiento crítico a la racionalidad tecnocrática que niega y oculta las relaciones de poder de las que participa. No obstante, tampoco esta tesis ha arraigado en el sentido común; por el contrario, son frecuentes las interpelaciones a docentes cuando estes explicitan sus posicionamientos políticos.

En el microrrelato que rememora la escena de vergüenza frente al sangrado espontáneo por menstruación se manifiesta el largo silenciamiento pedagógico respecto a los cuerpos menstruantes, alimentado por el enfoque biomédico e higienista que trata de disputar la ESI. Pero es precisamente en los contenidos de la ESI que la profesora, interpelada desde su propia subjetividad, performa una práctica disruptiva, proponiendo la reflexión sobre estereotipos de género y los mitos en torno a la sexualidad y los cuerpos mediante el *hackeo* de publicidades. Cuando ella se organiza, además, con otros docentes, también interpelades por situaciones incómodas o injustas, para el desarrollo de una estrategia institucional, nos insta a pensarlas como intelectuales transformadores (Giroux, 1990) que se congregan en pos de resistir y a la vez de procurar una experiencia pedagógica que también sitúe a los estudiantes en lugar de agentes. Por otro lado, la respuesta de los estudiantes es esperanzadora; frente a la invitación a hackear publicidades, ellos demostraron conocimiento e inquietudes ya adquiridas al respecto, dando la pauta de que las novedades generacionales —aquellas capaces de alterar profundamente los instituidos— vienen sinérgicas con los enfoques de la ESI.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS INTERROGANTES

Lo más interesante de los relatos, entendemos, es el modo en que testimonian la fecundidad de las crisis, el valor de lo que Suely Rolnik llama «micro-movimientos activos con brújula ética» (Rolnik, 2019), y la potencia de tejerse redes de contención y de acompañamiento para interrumpir las inercias escolares (Flores, 2013).



Las crisis son oportunidades; mientras lo habitual queda suspendido, también se anulan momentáneamente las reglas que gobiernan los flujos sociales en ese respecto (Ahmed, 2020). Fracasar a las positividades tóxicas de la contemporaneidad es una opción erótico-política, a favor de la vida (Halberstam, 2018). Una crisis personal, además, pone a le sujeto frente a una opción: puede refugiarse en lo conocido o sostener la incomodidad lo suficiente para accionar en un sentido alternativo, aunque en algún sentido inédito (Rolnik, 2019). Aliarse con otros es el mejor modo de paliar la intemperie y de ir construyendo ese *well trodden path* al que aludieramos. Tanto los feminismos como los movimientos queer han desarrollado importantes destrezas en estos sentidos.

El estado de situación —nos dicen también las experiencias narradas— es especialmente desafiante. Si bien ninguna de las docentes recibió educación sexual integral de manera sistemática o explícita en su formación inicial, la misma ha estado presente de forma inmanente, como hemos afirmado anteriormente, complementada por otros esfuerzos educativos distribuidos en otros escenarios sociales. No nos sorprende, entonces, encontrar las marcas de una educación sexual disciplinadora, compatible con los enfoques biomédicos y moralizadores. Estamos bien educades. La producción del presente sigue tensionada; no hay acuerdo social inscripto en el cotidiano, y por lo tanto las pretensiones de la Ley son «personalmente» desestimadas o disputadas —incluso por les propias actores de las instituciones escolares.

Abordar un tema tan sensible para la preservación de la vida exige entonces, todavía, una cuota de utopía (Muñoz, 2020). Decidimos aquí invertirla en más relatos de experiencias de «conversión» —es decir, de docentes que transitan desde la incomodidad a la práctica de poner en discusión aquello que colabora con gramáticas del sufrimiento vigentes y operativas. Entendemos que los procesos de des-aprendizaje y des-composición (Ramallo, 2019, 2020) ya están en marcha, y que sistematizarlos en narrativas y socializarlos en foros académicos ayuda. Como propone Morgade, «los profesores quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú» (2011:196), a lo que agregamos que les investigadores podemos movilizar producciones que den cuenta del modo en que el dolor, el enojo y la vergüenza (con)mueven al punto de gestar docentes activistas (Apple, 2015), indispensables para que la ESI tenga alguna oportunidad cierta. Alojamos ahí nuestras utopías, animadas por las sinergias presentes y las promesas con las que las nuevas juventudes nos entusiasman.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados—Educación y Sociedad*, (2), 29–39.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Trad. Hugo Salas. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Blázquez, G. (2020). Metodologías horizontales y conocimientos excitados. Cornejo, I. & Rufer, M. *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. CABA: CLACSO; México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Bolívar, A & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 7 nro 4, art. 12. (ISSN 1438–5627)
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.

- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuello, N. (2020). Presentación: El futuro es desilusión. En Ahmed, S. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría* (pp. 11-20). CABA: Caja Negra.
- da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, C.; Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1).
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid/Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ferrera.Balanquet, R. (2015) (Comp.) *Andar erótico decolonial: el desprendimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Flores, V. (2013). «Interrucciones». *Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Fulco, V. (2018). La educación sexual integral será feminista o no será. *Revista Mora* 25 (1): 243-248. Buenos Aires: IIEG. FFyL-UBA.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Trad. J. Sáez. Barcelona: Egales editorial.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3):575-99.
- Haraway, D. (1997). *Modest\_Witness@*. New York, London: Routledge.
- hooks, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Herczeg, G. (Comp.), *Pedagogías transgresoras* (pp. 3-12). Córdoba: Bocavulvaria.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Louro, G.L. (2018). Pedagogías da sexualidade. En G. L. Louro (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte: Autentica. [1999]
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En Korol, C. (Comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139-153). CABA: El Colectivo; CABA: Editorial Chirimbote; CABA: América Libre.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008) (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Vol. 28, 117-133.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía
- Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

- Morgade, G. (Comp.) (2018). *A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado*. CABA: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)– FFyL–UBA
- Morgade, G. & Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, J.E. (2020). *Utopía Queer: El entonces allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177–193.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA
- Porta, L. y Yedaide, M. (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEDEM.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. España: Espasa.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudios*, Campo Grande, MS, Vol. 24 (52), 101–122.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, vol. 5 (14), 889–899.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre el género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. CABA: Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686–698.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646–657.
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. *Qualitative Sociology*, 20 (3).
- Yedaide, M & Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. *Em busca de Histórias outras. Perspectivas decoloniais na América Latina*. Curitiba. p. 269 – 281
- Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Mar del Plata: UNMDP. Inédito
- Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, N°31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381–396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

## NOTAS

- [1] Utilizaremos el femenino o masculino para aquellos casos en que los participantes se han referido a sí mismos en estos términos; para el resto de los casos recurrimos a uno de los recursos del lenguaje inclusivo.
- [2] Entendemos que las matrices materiosemióticas que rigen la vida social tienen sus propios «currículos», entendidos en su acepción más ancha como las fuerzas que privilegian ciertos contenidos sociales para la vida común.