

## **Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana**

**Luciana Lavigne\***

**Miranda González Martín\*\***

Recibido: 29/05/2015

Aceptado: 23/07/2015



### **Resumen**

En Argentina, la última década estuvo cruzada por una serie de leyes que ampliaron los derechos sexuales y reproductivos, particularmente de niñas/os y jóvenes. Estas leyes han sido el resultado de procesos conflictivos, en los cuales las concepciones hegemónicas (y normalizadoras) sobre la sexualidad, los derechos y la educación permanecen vigentes. En este marco la Educación Sexual Integral (ESI) presenta diversos obstáculos y desafíos, particularmente respecto de la «diversidad sexual», que suele abordarse desde enfoques marcados por la noción de «tolerancia», que la construye como «excepción» negativa y fuente de discriminación. En el presente trabajo, a partir de nuestra experiencia como capacitadoras en un curso sobre abordajes de la diversidad sexual dirigido a docentes, recuperamos las situaciones y vivencias que se generaron, reconstruyendo escenas escolares en las que cuerpos, géneros y sexualidades se despliegan, se tensionan, y se re-configuran. Desde este recorrido nos interrogamos acerca de los alcances y límites de los contenidos propuestos por la ESI, y proponemos algunos desafíos en torno a las prácticas pedagógicas y los posicionamientos docentes.

### **Palabras clave**

Educación sexual integral, sexualidad, género, diversidad sexual, formación docente.

### **Reflections on the formation of teachers in the integral sexual education.**

#### **A proposal for the approach to the sexual diversity**

### **Abstract**

In Argentina, the last decade was packed with a series of laws which enhanced the sexual and reproductive rights of boys/girls and young people. These laws have been the result of conflictive processes in which the hegemonic conceptions (formalizers) about sexuality the rights and the education remain in force. Within this framework the Integral Sexual Education (ISE) presents several obstacles and challenges, particularly concerning “sexual diversity”, which is focused from the approaches marked by the “tolerance” notion which constructs it as a negative “exception” and as a source of discrimination. In the present work, based on our experience as trainers in a course on approaches of sexual diversity focused on teachers, we recover the situations and experiences which were generated,

---

\* Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* lucianalavigne@gmail.com

\*\* Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* mirandagonmar@gmail.com

reconstructing school scenes in which bodies, gender, and sexualities show up, become tense and they re-shape. In this way we ask ourselves about the extent and limits of the contents proposed by ISE and we propose some challenges around the practicum and teachers positions.

***Key words***

Integral sexual education, sexuality, gender, sexual diversity, teacher formation.

## 1. Introducción

En Argentina, durante los últimos años fueron elaboradas diversas leyes que ampliaron los derechos sexuales y reproductivos de las personas, particularmente de niñas y jóvenes. Partimos de entender que estos marcos normativos son resultado de procesos conflictivos, en los cuales las concepciones hegemónicas (y normalizadoras) sobre la sexualidad, los derechos y la educación permanecen vigentes, al tiempo que habilitan márgenes para disputar y construir otros sentidos sobre estas cuestiones. Aquellas normas (Ley 26.150/06 y Ley 2110/06) que construyeron específicas políticas públicas de Educación Sexual Integral (ESI) presentan diversos obstáculos y desafíos, particularmente en cuanto a lo que suele denominarse como «diversidad sexual». A partir de ello, buscamos problematizar algunas concepciones y sentidos de la «diversidad sexual», discrepando de algunas significaciones dominantes, fundamentalmente aquellas que la enfocan desde la noción de «tolerancia», la construyen en tanto «excepción», negativa y fuente de discriminación. Nuestras experiencias en investigación, formación y principalmente de nuestro quehacer como docentes y capacitadoras en el marco de la ESI, nos confirmaron esta hipótesis, y desde allí definimos explorar las aperturas y posibilidades que podrían habilitarse si, retomando la tradición de la antropología (nuestra disciplina de base), propusiéramos un enfoque que revalorizara la variabilidad como condición humana universal. En este marco, en el 2013 (y años posteriores) y a través del Centro de Pedagogías de Anticipación, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desarrollamos un curso destinado a población docente de todos los niveles educativos, que llamamos «Aportes para pensar la diversidad sexual en las Escuelas».

A lo largo de este trabajo nos proponemos reconstruir reflexivamente algunos nudos significativos de la experiencia transitada como pareja pedagógica en el espacio del citado curso, pero también en diálogo con otros espacios en los que nos desempeñamos como capacitadoras en ESI desde las órbitas ministeriales de Educación, tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en el conurbano bonaerense. Esta tarea nos ocupa en tanto investigadoras, pero principalmente en tanto capacitadoras, como agentes de esta misma realidad, implicando un ejercicio de por sí transgresor de la lógica de las fronteras disciplinares, y el lugar de la objetividad en la investigación social. Para ello recuperamos diferentes dimensiones de lo que se denomina reflexividad, atendiendo a nuestro involucramiento como antropólogas, nuestro *conocimiento situado* (Haraway, 1991) como feministas y, finalmente, al lugar que las narrativas y el lenguaje ocupan en la construcción de nuestras realidades posibles. Buscamos destacar la importancia de la recuperación de la experiencia pedagógica del curso en sí mismo, así como de situaciones y vivencias que se generaron en las capacitaciones de ESI con agentes de la educación, para lo cual reconstruimos una serie de escenas áulicas en las que cuerpos, géneros y sexualidades se despliegan, se tensionan, y se reconfiguran interpelando en profundidad la práctica docente.

## 2. La educación sexual integral como campo de posibilidades

La comunidad docente se conmociona porque una profesora en San Luis es removida de su cargo por dar a leer una novela cuya protagonista, lesbiana, se enamora de la profesora. Poco tiempo después es reincorporada, con el apoyo de diversas instituciones y organizaciones, pero con la novedad de que la escuela ha abierto una materia paralela, para que el estudiantado «opte»<sup>1</sup>. Esta sola escena da cuenta de este enrevesado momento que atrave-

1 El caso es el de la Profesora de Lengua y Literatura de una escuela secundaria de la Provincia de San Luis, Romina García Hermelo, quien durante el año 2013, en plena vigencia de las leyes ESI, fue suspendida de su cargo (hasta que la movilización logró su reinserción) por dar como lectura *Hay una chica en mi sopa*, de la peruana Silvia Núñez del Arco, en un cuarto año. La novela relata el enamoramiento de una alumna de su profesora y el Ministerio de Educación de la provincia la consideró como material «pornográfico y obsceno».

samos. De un lado se sancionan leyes que hace algo más de una década costaba imaginar, y que sin embargo emergen con una mayoritaria aceptación popular, que da cuenta del movimiento y el activismo real que las sostienen y las defienden, aún en contextos hostiles como el descripto. Por otro lado, las embestidas del arco conservadorista nos recuerdan que ninguna conquista es definitiva, y que los derechos no son meras declaraciones o papeletas, sino campos de lucha siempre en pugna.

Esta misma tensión es desde la cual elegimos leer la Ley 26.150, que tras décadas de debate social, creó en 2006 el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y que establece que *“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”*. En el mes de octubre del mismo año fue sancionada la Ley de Educación Sexual Integral (N°2.110), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, contribuyendo a una mapa de definiciones de la política educativa y que amplía los derechos de niños y jóvenes, pero también de adultos.<sup>2</sup> Sin embargo, sólo una lectura «viva», que pueda visualizar los avances en materia de ESI, a la vez que señalar las resistencias y retrocesos en algunas regiones (Felitti, 2011), nos permite comprender de lleno las posibilidades de la *educación sexual* considerada en su dimensión *integral*, posibilidades que tienen que ver no sólo con legislaciones plasmadas en papel, sino con aquellas interpretaciones que podamos desplegar sobre los materiales y las leyes mismas.<sup>3</sup> Nos preguntamos entonces cómo confrontar, subvertir, manipular o internalizar las definiciones contenidas en estas políticas (Shore, 2010). Al problematizar esta política pública de ESI, de alguna manera, aportamos a la reflexión sobre las formas de recepción, cómo son experimentadas y los sentidos y significados (Shore, 2010) que adquiere para la población docente, capacitadorxs y otrxs actores convocadxs.

### 3. Acerca de la propuesta pedagógico–epistemológica

La lógica hegemónica indica que todo tiene un comienzo, y muchas veces desde allí se narra una historia cuya conclusión, el presente, parece una sucesión de no accidentadas progresiones, destinadas a ser lo que es. Otras veces partimos de un final, a menudo más idealizado que real, desde donde, una vez más, todo pareciera producto de una inevitable evolución. Cuando encaramos la tarea de la educación en general, y particularmente la de la educación en sexualidad, pasa algo similar, desde el vamos pretendemos saber a dónde llegaremos, y la mera posibilidad del transitar o de no conocer el desenlace se asume como una tarea ardua. Una confusa noción de responsabilidad docente se entrecruza con la noción hegemónica de sexualidad asociada a peligro —en sus múltiples acepciones—, provocando resistencias para su abordaje. Inclusive en el caso de docentes con

2 Estas leyes se suman a un marco normativo vigente en nuestro país y pretenden garantizar los derechos allí establecidos: Ley 25.673, de creación del *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*; Ley 23.849, de *Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño*; Ley 23.179, de *Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*; Ley 26.485 de *Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*.

3 Un claro ejemplo de lo planteado, que una vez más implica nuestras sexualidades y corporalidades, es el del incumplimiento de los casos de abortos no punibles contemplados en el artículo 86 del código penal. Aún hoy, después de que un fallo de la corte suprema despejara «dudas» sobre su aplicabilidad, muchos de estos abortos son judicializados, obligando a las mujeres a continuar la gestación, y volviendo sus cuerpos, objetivados, estandartes involuntarios de la lucha conservadorista. Puede ampliarse la discusión a través de la siguiente nota periodística: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-195078-2012-05-28.html>>.

gran compromiso, que se involucran en capacitaciones y cursos, aparece la ansiedad por brújulas y recetas que se expresen en «secuencias didácticas» y «propuestas áulicas» listas (y adecuadas) para ejecutarse. La experiencia de formación misma, el espacio construido y compartido entre pares, van planteando el trabajo sobre la propia sexualidad, las trayectorias y sentimientos, que van revelándose cada vez más, como una forma de encarar el trabajo con el estudiantado.

Para este curso nos propusimos una modalidad de trabajo que desandara las lógicas de la autoridad docente como depositaria del saber incuestionado, para transitar espacios de aprendizajes significativos. Nos inspiramos en la teoría dialógica de Paulo Freire (1970) y en el feminismo, con la intención de reflexionar sobre el lugar de la autoridad, el poder, las múltiples formas de conocimiento (revalorizando la experiencia) y retomando la noción de *conocimiento situado*, como forma de posicionamiento, no sólo desde el plano intelectual a través de la opinión, sino también recuperando la experiencia y la corporalidad presente en toda práctica y, de manera muy especial, en la docente. En este sentido, trabajamos el ejercicio de la voz propia (y la pluralidad de voces) y el fortalecimiento de la confianza en sí mismxs. Nuestra propuesta se centró menos en la *gradualidad* de los contenidos que la complejidad del hecho educativo, inspirándonos en la metodología del aprendizaje basado en problemas con la intención de convocar a asumir roles protagónicos. Nuestra intención fue romper con la lógica de la repetición de conceptos teóricos elaborados por otrxs, y llegar a conceptualizaciones a través del abordaje de situaciones problemáticas, de complejidad superpuesta.

Esta misma dinámica, espiralada de a momentos, y vertiginosa en otros, con la que funcionamos en nuestros espacios de capacitación, es la elegida para este trabajo. Como antropólogas, nuestros cuerpos, nuestros sentidos, son nuestras herramientas de trabajo. Como educadoras en sexualidades, nuestras propias emociones y sentires, la fuente de reflexión, empatía y conexión. Y como feministas centradas en la experiencia, sexualidades y corporalidades, más allá y más acá de las palabras, partes inescindibles de este *ser en el mundo*.

Un aspecto que nos ocupó profundamente fue definir un enfoque posible para esta tarea pedagógica. Así fue que definimos una perspectiva epistemológica que asume la variabilidad de la sexualidad humana. Buscamos elaborar sentidos alternativos que revaloricen la variabilidad como condición humana universal, y pongan en tensión las nociones de normalidad/anormalidad, que organizan nuestra vida cotidiana. Una cuestión central entonces, consiste en desnaturalizar las desigualdades, desde un ejercicio de comprender las relaciones de poder que construyen determinadas subjetividades y regulan géneros y sexualidades. Desde aquí es necesario desnaturalizar también los sentidos y representaciones hegemónicas, en torno a la *diversidad sexual*, que suele abordarse desde enfoques marcados por la noción de «tolerancia», que la construye como «excepción», negativa y fuente de discriminación. La propuesta es trazar un recorrido crítico-reflexivo, interdisciplinario, que particularmente recupera aportes de la antropología y la historia, con el propósito de construir herramientas teórico metodológicas que permitan replantearnos las formas de posicionamiento e intervención docente. El horizonte de posibilidades es el de buscar contribuir a resquebrajar una educación sexista y heteronormativa.

#### 4. Acerca de la experiencia

Como mencionamos, en estos años la oferta de formación en *educación sexual integral* creció de manera importante, acrecentándose también el material de trabajo diseñado por los ministerios de educación. Pero mientras que, en los espacios no formales y del activismo, las actividades de lo que podría englobarse como educación sexual integral toman modalidades y enfoques novedosos, que cuestionan declaradamente la heteronormatividad, en los ámbitos formales, como las escuelas, e inclusive los ministerios y equipos desde donde se desarrollan las propuestas formativas, la diversidad sexual aún es escasamente abordada. Fue revisando los diversos materiales que nos encontramos que el (vale recalcar) realmente escaso enfoque que se daba de la temática solía asociar diversidad sexual a no-heterosexualidad, construyendo una lógica en la cual la población no heterosexual se plantea como colectivo distintivo al que debe «respetarse». En este contexto particular, encontramos imprescindible contar con espacios de reflexión y formación específicos, y nos propusimos el curso que aquí presentamos para construir posibles abordajes de esta cuestión. Así, diseñamos un curso de capacitación en el ámbito institucional, dirigido a formadorxs de todos los niveles educativos, para promover un espacio de reflexión sobre estos temas, que pudiera comenzar a trazar un recorrido posible para el abordaje de la diversidad sexual y su tratamiento en los ámbitos educativos, y pudiera luego acoplarse a lo trabajado desde otros espacios.

Los propósitos del curso incluyeron problematizar la ausencia e invisibilización de las diversidades sexo-genéricas en los ámbitos educativos, así como la recuperación de las figuras docentes (y no sólo el estudiantado) como seres sexuados, con corporalidades y emociones. Todo ello en el marco de proponer enfocar la diversidad, y en particular la diversidad sexual, no como un conjunto excepcional de individuos, sino como un hecho de nuestra propia naturaleza humana: la sexualidad humana es variable, flexible, plástica, no se ajusta imperiosamente a ningún instinto ni recae en mandatos hormonales inmanejables. Construir un grupo como sexualmente «diverso», que en otros momentos históricos y contextos puede significar una identidad política necesaria<sup>4</sup>, en el ámbito de la ESI, en nuestra opinión, termina por reforzar la idea de que existe una normalidad en términos de comportamiento sexual humano, y que todxs aquellxs que no adhieran se engloban dentro de una gran colectivo de lxs «sexualmente diversxs», en el que se pierde de vista todo tipo de singularidades y diferencias más allá de la no-heterosexualidad. Pero esta última definición, como destacamos al comienzo, implica un giro epistemológico difícil de promover sin desarticular concepciones hegemónicas y profundamente arraigadas que hacen a los sentidos y significaciones que tiene la sexualidad, o diríamos, las sexualidades. Asumimos el desafío propuesto por una docente de nuestro país, activista lesbiana, Valeria Flores de “*suspender algunas lógicas prescriptivas que se instalan silenciosa y poderosamente en los formatos educativos*” y buscamos “*interferir los guiones hegemónicos del género binario, del régimen político de la heterosexualidad, de la blanquedad autoinvisibilizada, de los procesos de normalización de los sujetos*” (Flores, 2013: 19).

Otro de los desafíos que subyacen a la propuesta tiene que ver con el lenguaje, ya que se trata a veces de un primer obstáculo a tener en consideración, un contenido con el que necesariamente experimentar para encontrar nuevas formas de expresión, modos de nombrar que no terminen ocluyendo sentidos posibles, sino destacando la inmensa varia-

<sup>4</sup> Imprescindible fue en el marco de las demandas y luchas que se produjeron desde los movimientos LGBT-TI.

bilidad. Las formas de problematizar el lenguaje incluso se nos presentan en este contexto de escritura, dónde buscamos acaloradamente las maneras de expresarnos y de producir conocimiento en torno a estas experiencias pedagógicas que tanto nos conmueven e interpellan. Acordamos el uso de la x en el lugar de la declinación de género como una forma entre otras posibles. Se trata de un consenso —al menos entre las dos autoras de este escrito— provisorio, susceptible de ser interpelado nuevamente para encontrar otras denominaciones que puedan ser construidas, propuestas y consensuadas colectivamente como parte de los permanentes procesos de transformación e interpelación al uso de la lengua.

### **5. La performatividad del lenguaje: cuerpos que se nombran, cuerpos que se hacen**

Anteriormente, señalamos el *corset* que el lenguaje coloca sobre una experiencia diversa y extensa, pero el problema del lenguaje no se reduce a la invisibilización de las diversidades (sexo—genéricas, de orientación, clase, etnia, y tantos posibles etcéteras). El lenguaje es además un gran *institucionalizador* de normas sociales. Siguiendo a exponentes de la performatividad, como por ejemplo Butler (2002), podríamos sostener que determinadas cuestiones, por ejemplo, la inequívoca existencia de dos sexos opuestos y complementarios, defendida a punta de espada, es, a través del lenguaje, nombrada, cristalizada e instituida, volviéndose la realidad. Esta misma idea de la performatividad podría aplicarse a la manera en que los mismos nombres de las partes del cuerpo humano definen sus «funciones» y con ellas sus «normalidades».

Durante uno de los encuentros del curso, un docente del área de biología nos relató su decisión de no referirse a los genitales como «aparato reproductor» o «sistema reproductor», sino como «órganos genitales». Su exposición acerca de la manera en que la denominación habitual del (así llamado) aparato reproductor involucra un sentido normalizador, un efecto de producir la perspectiva binaria y heteronormativa de las corporeidades, destacando el sentido con que se proyectan las vivencias de estxs niñxs y/o jóvenes, dando por sentada una experiencia de su sexualidad con fines de reproducción. Un hecho al parecer tan pequeño como cambiar un nombre, es en realidad una apuesta a modificar las prácticas pedagógicas, y habilitó una reflexión grupal que, desde la práctica, nos condujo a la discusión sobre el lenguaje como performativo, cuestión que hubiera sido posiblemente inaprehensible partiendo de lecturas teóricas.

Desde distintos campos de la ciencia, y desde enfoques tan distantes como la biología, la neurociencia, la psicología o la antropología, entre otros, se han dado probadas muestras de que las conductas sexuales humanas no son instintivas o *mecánicamente* biológicas, sino que nuestra misma biología es la que nos permite elaborar, como culturas e individuos, algunas de las infinitas prácticas sexuales humanas posibles. Una de las disputas que intentamos desde el curso, y que como se evidencia en el caso recién relatado vienen ensayando varixs docentes desde distintos ámbitos, es el de re—apropiarnos de algunos campos de las ciencias naturales, más asociados desde el sentido común a miradas reduccionistas, pero también dotados de una autoridad científica y; por lo mismo, de una credibilidad social, mucho mayor a la de las ciencias sociales. Recuperar miradas disidentes que disputan sentidos, en estos campos, nos permiten dotarnos de algo de aquella autoridad, para desafiar la sola idea de autoridad, o normalidad, en materia de sexualidad. En este sentido hemos recurrido tanto a planteos como el de Fausto—Sterling (2000), para desestabilizar la idea de que la naturaleza sólo se presenta en dos sexos opuestos y complementarios, así como a propuestas desde la antropología y paleoantropología, que plantean la sexualidad

humana, desde su misma biología, como eminentemente social y variable.<sup>5</sup>

En este mismo sentido, desde diversos ámbitos, se propone escapar de la genitalidad, y pensar ya sea la piel o el cerebro como principal órgano sexual. Si bien puede tratarse de un planteo provocador, nuevamente parte de nuestro ser va quedando relegado, y recortado. Para continuar con una construcción alternativa de la sexualidad humana y su variabilidad, nos propusimos, recuperar un ejercicio propuesto por Valeria Flores (2013), en el que nos invita a repensar el cuerpo todo como órgano sexual, para ensayar un corrimiento de los límites de nuestros imaginarios culturales. Esto debiera, en realidad, tratarse de un ejercicio permanente, reflexionar acerca de los sentidos e implicancias del lenguaje, de aquello que enseñamos y cómo producimos saberes que silencian existencias e invisibilizan otros sentidos posibles, imprescindibles y pocas veces habilitados en las escuelas (y en nuestra cultura). Así, a través de estos ejercicios y propuestas, como lo han hecho antes tantxs activistas y feministas, fuimos vivenciando la manera en que el lenguaje nos encorseta y nos normaliza, pero también, a medida que comenzamos a desentrañar alguna cuestión, la nombramos, y fuimos produciendo nuevas respuestas y una posible solución. El lenguaje produce el «sistema reproductivo», pero también puede producir los «órganos sexuales», y está en nosotrxs disputar su sentido.

En este mismo recorrido, el lenguaje no sólo resultó interpelado desde sus formas silenciadoras de otras experiencias de cuerpos, géneros y sexualidades, sino que intentamos también comenzar a desnaturalizar aquellos sentidos contenidos en las categorías que conforman los discursos y prácticas en contextos pedagógicos y en las definiciones políticas. La era de la «tolerancia» como definición de propósitos y enfoques se insertándose en las diferentes políticas elaboradas en el marco de un paradigma que pretende fortalecer los derechos de todos, todas, todes, todxs, tod@s, pero que al hacerlo termina re-inviendo las formas de aceptación restringidas a «soportar» las diferencias. Un conjunto aparte, el de las/los/lxs/l@s diversos sexuales —también denominadxs «minorías sexuales» aludiendo a sus disidencia de la «mayoría»— adquiere visibilidad, pero en la medida en que su reconocimiento vuelve a circunscribirlo dentro del colectivo de la humanidad, que tomando una metáfora de la teoría de los conjuntos es otro grupo que sólo parece intersectarse en algunos aspectos con el resto de la humanidad, definida por su sexualidad heterosexual, como emblema de la normalidad. Visto desde una perspectiva antropológica se trata de esa *otredad* que interpela, aterriza, incomoda.

Aquí una oportunidad instalada por el paradigma construido desde la ESI: el nuevo enfoque propuesto de una sexualidad «integral» significa romper con una concepción restringida que tendió a considerarla limitada a la genitalidad. Estas formas del saber que se reproducen hasta ser naturalizados, implican dar por sentada una experiencia del ser en el mundo heterosexualizada.

## **6. De los grupos de concienciación hacia la propia reflexión como ejercicio de la ESI**

Durante los setenta, las feministas popularizaron los grupos de concienciación. En ellos algunas mujeres compartían periódicamente sus experiencias, sus cotidianidades, encontrando una diversidad de trayectorias a la vez que algunas vivencias comunes (precisamente por su condición de mujeres). Paulatinamente elaboraban diversas reflexiones

5 A estos fines hemos desarrollado una breve ficha donde recuperamos los principales aportes de algunos reconocidos autores, como Lewin Roger, para plantear puntos paradigmáticos de la sexualidad humana como el dilema obstétrico, la falta de estro y el nacimiento de crías muy inmaduras.

conceptuales y políticas acerca de los estereotipos, la desigualdad y la violencia. Pero, ante todo, estos grupos eran espacios en el que las mujeres, quizás por primera vez, se hacían oír entre ellas, donde sus opiniones valían y, a través de los cuales, se empoderaban en el ejercicio de su propia voz y sus perspectivas. Estos grupos fueron, así, espacios integrales en donde se producían reflexiones teóricas de gran profundidad a la vez que un ejercicio político que transformaba la *experiencia personal en política*.

Desde la puesta en marcha de la política de ESI se han recuperado varias experiencias de la práctica feminista, así, para iniciar la sensibilización docente en ESI se comienza con la reflexión sobre nosotrxs mismxs, es decir, buscando explorar las propias experiencias, trayectorias, supuestos y representaciones y así promover que puedan ser reconocidas y explicitadas. Este punto de partida, algunas veces es elaborado expresamente, en otras oportunidades, se convierte en la manera de posicionarse en torno a estos temas. Así, los relatos sobre vivencias se convierten en contenidos del curso. Lxs docentes toman la palabra, encontramos la necesidad de tomar la voz para contar a otrxs, para contar con otrxs.

Esta manera de producir conocimiento a la vez significó que, de la ansiedad inicial por obtener recetas, manuales procedimentales y pautas para el abordaje de la ESI se revalorizara, en primer lugar, la importancia y la necesidad de transitar, explorar, repensar, sentir, la propia sexualidad. Sin este ejercicio vital, este poner el cuerpo, las otras dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje difícilmente tienen ocurrencia. La búsqueda de propuestas concretas de abordaje de la ESI y las actividades para realizar en las aulas se van reposicionando como complementarias.

Así, una de las formas más contundentes de este «poner el cuerpo» consistió en la necesidad de tomar la «voz», de participar mediante la narración en primera persona del proceso de aprendizaje colectivo, necesidad de relatar sus trayectorias y experiencias. De alguna manera se habitó así un campo experiencial y cada vez más se transita la propia sexualidad en lugar de buscar exclusivamente propuestas y soluciones áulicas «objetivas». Aparece entonces otra manera de producir conocimiento, desde las subjetividades involucradas en el grupo, desde la primera persona del singular y la introspección. Otra vivencia fundamental, central en procesos de enseñanza y aprendizajes, las pasiones, los deseos, las emociones.

En el grupo, algunxs de lxs cursantes eligieron compartir sus experiencias tanto laborales, como de otros contextos, para problematizar las maneras en que han vivenciado situaciones de discriminación por no encajar en los modelos heteronormativos. Relataron así sus estrategias, cómo sobrevivir sin heridas (o con la menor cantidad posible de ellas) en las instituciones educativas donde ellxs mismxs son adultxs, docentes y responsables de los despliegues pedagógicos, la definición de planificaciones, actividades y contenidos a ser abordados. Sin embargo, estas mismas estrategias, estas mismas militancias en que el propio cuerpo y el ser es la principal, y a veces única, herramienta de demanda y lucha, ha tenido también costos emocionales difíciles de sortear. En uno de los encuentros, promediando la mitad del curso que mencionábamos antes, una de las docentes, quien se presentara como lesbiana, feminista y activista por el derecho al aborto, llegó al borde del llanto cuando nos narró la dificultad de «salir del armario» en la escuela. El miedo a represalias de la institución, persecuciones, paranoias de madres, padres... Y en el medio de todo ello, la incomodidad extrema de que sus alumnas de los últimos años de la primaria la quieran «enganchar» con un profe de la escuela, y saberse, a la vez, ocultando

una parte de su vida que, quizás, pudiera ayudar a otrxs jóvenes a construir modelos alternativos y positivos de personas no heterosexuales. ¿Cómo abordar estas realidades en una escuela que, más allá de leyes y normativas, sigue elevando en lo alto del cielo el ideal de la Señorita Maestra, que no tiene sexo, pero si lo tuviera, sería heterosexual y con fines reproductivos? ¿Cómo asumir esta realidad en una sociedad que, en gran medida, sigue pensando la docencia como maternaje, y el lesbianismo como un rechazo a «ser mujer», y, desde la misma lógica, a la maternidad?

Si entendemos que el abordaje de las sexualidades en las escuelas nos implica y nos obliga a experimentar, podemos reflexionar sobre las consecuencias posibles de esta tarea pedagógica. La experimentación nos sugiere el tránsito, movimiento, apuestas provisionarias, en devenir y necesaria transformación. Así como la implicación nos interpela subjetivamente, nos conmueve a posicionarnos como sujetos sexuados, en un contexto social e histórico que no podemos ni queremos obviar.

Estas dificultades se reflejaron a la hora de planificar nuestro programa para el curso. Nos encontramos con la dificultad de la coherencia y la progresión de los contenidos en estos temas que se van intersectando unos con otros. En este sentido, se sumó a esta tarea una forma de asumir la elaboración de la planificación que, más que nunca debe ser flexible, como asunto constitutivo. Las transformaciones jurídicas, las nuevas prácticas y abordajes, los múltiples escenarios de la vida social y política, van imponiendo ritmos, temas, situaciones problemáticas y acontecimientos que nos permiten focalizar los contenidos previstos —y articular los imprevistos» con nuestras vidas cotidianas. Ser dos, tramar propuestas y encarar la tarea de incentivar procesos de enseñanza y aprendizaje en pareja pedagógica nos engolosina, se trata de una experiencia a la que es difícil renunciar. Cada una aporta desde su posición subjetiva, sus experiencias, sus trayectorias. *Conspirando* para trazar nuevos rumbos...

### **7. Las tristes cadenas semánticas de la «diversidad»**

Una madeja enredada, tomamos lo que parece un extremo, por algún lado debemos comenzar. Decidimos comenzar preguntándonos acerca de la diversidad. ¿Qué es diversidad para lxs docentes que capacitamos? ¿Cómo es valorizada, dónde se ubica? Durante una capacitación en ESI, realizada en la Provincia de Buenos Aires, varixs docentes reunidxs en torno a una mesa observan y analizan una serie de objetos (imágenes, folletos, catálogos de exposiciones de arte, entre otros), buscando aquello que tienen en común. Este conjunto de recursos fueron previamente seleccionados, para desarrollar una actividad, pensando en uno de los ejes de la ESI, que fue denominado «respetar la diversidad». En la puesta en común, al preguntarles cómo y qué vincula a los objetos, sugieren el concepto de «discriminación», propuesta que sustentan refiriéndose a que en las imágenes aparecen «indígenas, travestis y pobres», y que hay un libro de historias de amor, donde los protagonistas no son heterosexuales. Algunos otros objetos, como por ejemplo, un catálogo de una muestra con fotografías de rostros de diferentes personas con ojos cerrados, son dejados de lado, y lxs docentes argumentan que no parece tener conexión con el resto de los objetos. Ninguno de los recursos seleccionados muestra rostros de angustia o escenas violentas, sin embargo, son a priori asociados a la discriminación de la que *deben ser víctimas*.

La discriminación no radica simplemente en la acción violenta, la precede, la sustenta, la normaliza en el preciso instante en que discriminamos—diferenciamos a las personas desde categorías a las que socialmente dotamos de importancia, y esgrimimos como parámetros desde los cuales se pondera lo normal y deseable, respecto de lo anormal y aberrante. La diversidad, que puede asociarse a variedad, cambio, animado, vida, evolución, entre

otros, termina semánticamente encadenada a lo desviado, lo indeseable y, por ende, lo discriminado.

En nuestra experiencia en variados espacios de capacitación docente en ESI hablar de diversidad es asociado casi inmediatamente con lo que vernáculamente se entiende como «diversidad sexual». En este acto se evidencia un doble ejercicio de discriminación: se expulsan de la reflexión otras diversidades vinculadas a la ESI como pueden ser la construcción de feminidades y masculinidades, la cultura, la racialización, etc., y a la diversidad en sexualidad que se expresa *también* en la inmensidad de heterosexualidades posibles. Todo esto en un marco de *tolerancia a esa* «diversidad sexual» (muy parecida a la condescendencia). ¿Pero, qué pasa con esas otras diversidades que, constituyéndonos como sujetxs, son parte de nuestra vida como seres sexuadx?

### 8. Disputando el lenguaje: nosotras/os/es/xs...

La ESI involucra la necesidad de interpelar al lenguaje, y en ese ejercicio pedagógico, en plena construcción, nos encontramos cuando desarrollamos recursos para las capacitaciones. Los insumos de las capacitaciones van tramando formas de nombrar y visibilizar, y asumen públicamente y como discurso oficial (en este caso desde un Ministerio de Educación) fórmulas que ponen de relieve la histórica presencia de hombres y mujeres. En un *Power Point* que se proyecta durante una capacitación del Ministerio de Educación Nacional, el uso «nosotros/as» inspira una disputa entre lxs capacitandxs. En muchos casos, la primera reacción es la de homologar este uso del lenguaje con la estrategia discursiva de la presidenta de nuestro país, Cristina Fernández de Kirchner: la alocución de la población con una categoría que pretende promover la inclusión, el «todOs y todAs». Entre nuestrxs capacitandxs el uso explícito de ambas declinaciones genéricas, ya sea porque lo consideraran una creación del gobierno nacional o una marca del mismo, debió ser puesto en contexto, y nos hemos visto compelidas a aclarar que este uso no reside en alineamientos políticos coyunturales, sino que remite a posturas ideológicas que buscan desnaturalizar y especialmente transformar nuestras prácticas lingüísticas, en las que el nosotrOs plural supone la inclusión de los géneros femenino y masculino.

En las primeras horas de una capacitación con varias escuelas públicas, privadas confesionales y laicas, la directora de una de ellas expresó su incomodidad con estos usos, desencadenando un debate en el cual se tensó el carácter instituido e instituyente de la lengua, recuperando su carácter de construcción social, y el peso de la tradición. El argumento de esta directora radicaba en que, según ella, todas las lenguas compartían estos usos plurales masculinos como universales. Este argumento llamó nuestra atención por dos razones, la primera, suponiendo que esto fuera verdad, que se dé en todos los casos conocidos, ¿lo vuelve acaso natural, o deseable? Y, en segundo lugar, viniendo de una directora de un colegio bilingüe, que durante la capacitación no perdió oportunidad alguna de colocar palabras en idioma inglés, ¿cómo es posible que no pudiera reflexionar sobre la diferencia que, en materia de declinaciones genéricas, presenta este idioma respecto del español?<sup>6</sup>

6 En Inglés, como en otras lenguas, el plural no es necesariamente masculino. En el caso de los pronombres, por ejemplo, el plural es neutral, e inclusive existe un pronombre *it*, también neutral, alternativo *he* (él) y *she* (ella). Como describió la antropóloga feminista Marta Lamas en su célebre texto “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, “el término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con el español género: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar) mientras que en español se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela” (1999: 148). En inglés hablar o estudiar el género, “lleva implícito que se trata de una cuestión relativa a los sexos; plantear lo mismo en español resulta críptico para los no iniciados: ¿se trata de estudiar qué género: un estilo literario, un género musical o una tela? En español la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical” (Lamas, 1999: 148).

En muy diversos ámbitos, en el campo educativo en el que trabajamos e investigamos, se da frecuentemente este movimiento, esta desestabilización de sentidos. En el marco de un curso virtual de construcción de la ciudadanía, una docente relató los debates desarrollados con su tutor en cuanto al uso del lenguaje. En aquella situación el tutor citó la Real Academia Española (RAE) como cita de autoridad para zanjar la discusión, aduciendo que el término «todos», *“indica que no se excluye ninguna parte o ninguno de los seres o cosas”*. La docente rebatió su postura al sostener que el problema no se salda a partir de lo que sostiene esta institución,<sup>7</sup> explicitando que ésta se ocupa justamente de normalizar y no de mostrar el conflicto que se visibiliza de este modo. Para muchxs actores del campo educativo, como para nosotras mismas, autoras de este escrito, la incomodidad y dificultad de *“utilizar el masculino sin más”* es creciente. Las reacciones del estudiantado, sean jóvenes o adultos, son heterogéneas, en algunos casos sugieren la utilización de un signo en particular (x, @, \*, as/os, os/as, entre otros posibles, cada uno de ellos con énfasis diferentes), en otros adhieren o discuten la incomodidad que esto genera para la lectura o retrucan que esto implica *“buscarle el pelo al huevo”*, recalcando la insignificancia de esta disputa política que muchxs decidimos desplegar. La docente que disputó el uso del lenguaje de aquel curso virtual mencionado, explicitó que no se trata de *“un tema de corrección política, o de posicionamiento burgués académico”* sino de una apuesta de asumir que *“el lenguaje crea prácticas”*. El debate al interior de un curso es parte de la experiencia pedagógica que tramamos, como un modo de hacer ESI.

### 9. Regulaciones desde/sobre/hacia cuerpos sexuados: entre la a/sexualidad docente y la hiper/sexualidad juvenil

Abundante bibliografía feminista aunque también, vale aclarar, no feminista, ha recogido la compleja trama que se teje a través del colonialismo, racismo, sexismo y clase, sólo por nombrar algunas de las variables en juego. Las feministas negras de Estados Unidos han denunciado, en repetidas ocasiones, cómo las violaciones a ellas por parte de hombres blancos eran desestimadas por razón de su color de piel, aludiendo a su actitud o naturaleza provocadora, su promiscuidad, etc.<sup>8</sup> Estas mismas narrativas, pero dirigidas a mujeres indígenas o mestizas, y en general para las mujeres más humildes, se encuentran en toda Latinoamérica. En nuestro país hasta hace muy poco tiempo la vestimenta (o presumida promiscuidad) de la víctima de violación podía resultar un atenuante, o inclusive suficiente para desestimar una causa judicial. En estos casos es la supuesta voluptuosidad y natural sexualidad de la mujer la que «provoca» a hombres «inocentes» de juicio.

Un caso emblemático que viste de curiosidad científica las perversiones tan propias en la antesala a la época victoriana es el de la Venus de Hotentote.<sup>9</sup> A principios del siglo XIX, esta joven africana, de descomunales nalgas e hipertrofia de los labios de la vulva, es presentada en Europa como eslabón perdido entre simios y hombres, alegando que estas características corporales la volvían hipersexual, y por lo mismo más cercana a los animales. Mientras tanto, europeos pagaban por ver a la joven muy ligera de ropas, disfrazando de curiosidad o divertimento la crueldad disfrazada de lujuria, que implica el

7 Un claro ejemplo de los cambios históricos en el campo vivo que implica el uso de la lengua, queda manifiesto en las recientes modificaciones que presentó la RAE en la nueva edición del diccionario, redefiniendo, o inclusive eliminando, aquellas acepciones machistas. La interpelación reconoce el androcentrismo y el sexismo presente en muchas definiciones y expresa las demandas de diversos colectivos sociosexuales, pero sobre todo pone en evidencia que los usos de la lengua han ido transformándose.

8 Sin duda en esta materia *Mujeres, Raza y Clase*, de Angela Davis (2005) es lectura imprescindible.

9 Para ampliar sobre esta idea puede consultarse el ensayo “El curioso caso de la Venus de Hotentote”, del libro *La sonrisa del flamenco*, de Stephen Jay Gould (2008).

sometimiento de otrx. No tiene sentido perder tiempo en explicar que precisamente esas características presentes en la joven están ausentes en las hembras no humanas ya que son una característica evolutiva de nuestra especie, pero sí pensar el encadenamiento de sentidos que hace que asociemos animalidad a sexo, y estas características a las personas no blancas. Y pensar, también, como aún hoy, con una proliferación de discursos políticamente correctos que denuncian el racismo, «la negra» sigue siendo un ícono sexual desde donde se construyen denigrantes fantasías (otro tanto podría decirse sobre el prejuicio de los penes grandes en los hombres negros). La diversidad de tonalidades de las pieles y rasgos humanos se construye desde un *exotismo* que deshumaniza.

Compartiendo algunas situaciones que irrumpen como oportunidades para trabajar la ESI en la escuela, una asesora pedagógica de una escuela técnica (con aproximadamente 20 años en la institución) señaló que había tenido que hablar con una estudiante porque sus compañeros la miraban y le decían muchas cosas, «lindas y feas». Su primera aclaración fue que se trataba de una joven «divina», «negra», «muy llamativa», «dominicana», y nuevamente retomando sus palabras literales «un ícono sexual». Según relató, citaron a esta joven, que aparentemente sufría por estas situaciones, y le «sugirieron» que o bien se vestía de manera diferente, «menos llamativa», o aceptaba que los varones se sintieran muy «atraídos» hacia ella. Y a continuación agregó, están *todos* «enamorado» de ella. Los intentos de señalar lo complejo y opresivo de este proceder, y la posibilidad de trabajar con el colectivo, especialmente los varones, en vez de con la joven individualmente, caían en saco roto. Y nuevamente contestaba que se trataba de una actitud protectora hacia la joven, «para que no sufra».

Otra profesora de la misma escuela tomó la palabra, y señaló que se sentía «mirada» por los estudiantes, lo cual la incomodaba, y que esto mismo no le sucedía en otras escuelas técnicas en las que trabaja. Defensivamente la asesora y otra profesora que la secundó, se apresuraron a contestarle que no la miraban como mujer, que miraban lo que llevaba puesto por las «distancias de clase», y que el problema lo tenía ella, porque no sabía tomar distancia, tomarse con «humor» al estudiantado.

La joven exótica debe aceptar que no es una persona, sino un «imán sexual», y que es su cuerpo exuberante, y no el sexismo social, el que provoca su acoso. La profesora debe negar contra todas sus percepciones y sensaciones que es «mirada» sexualmente como mujer, que es acosada, porque ella es una profesora, no una mujer, y por lo mismo no un cuerpo sexuado. Sea desde la hipersexualización o desde la negación de nuestra sexualidad, las mujeres en el ámbito escolar, somos esa diversidad entendida como desvío, cuerpos a domesticar, normalizar, o tapar<sup>10</sup> desde una disciplina que atenta contra todo lo que en teoría representamos. Aquí se muestran los efectos de la *pedagogización del cuerpo* que ancló sobre docentes y estudiantes y que se tornó productiva en una de las narraciones identitarias más implícitas y no por ello menos concretas, que consiste en la «señorita maestra heterosexual» (Alonso, Herczeg & Zurbruggen, 2008), aunque al mismo tiempo, cuanto menos sexualizada la docente mejor, en férreo contraste con la alumna hipersexualizada.

Lo que queremos reponer aquí, es la trama discriminatoria, que interpele el armado de aquel triángulo «víctimas», «víctimarixs» y «espectadorxs» que produce una distribución individual y privada del «problema» desde un orden moral que se jacta de estimular una

10 Nótese que el uso de guardapolvos en las escuelas medias *Normales* hoy aun se extiende (en no pocos casos) para las mujeres, y no así para los hombres.

«convivencia armónica» sustentada en la *tolerancia* al tiempo que abstrae las condiciones específicas de producción de la violencia (Péchin, 2007).

### 10. Pobres niñxs ricxs

Pero, ¿qué es *discriminar*? ¿Se trata meramente de diferenciar, de desplegar lo que según una perspectiva pueden ser variedades en torno a un eje? ¿Implica también ordenar taxonómicamente estas variedades dentro de compartimentos con límites establecidos? ¿O se trata también de, una vez establecidos los compartimentos, aplicar una ordenación jerárquica que valoriza unas variedades más que otras? Cuando hablamos de racismo estamos hablando de esto último, una ordenación jerárquica de rasgos fenotípicos, fuertemente anclada en los grados de pigmentación de nuestras pieles. No corresponde a este trabajo señalar la improcedencia de hablar de «razas» en la especie humana, pero sí de buscar de qué manera el racismo se reactualiza en materia de sexualidad, y particularmente en prácticas vinculadas a la ESI.

Muchas veces el racismo pasa desapercibido hasta que quienes son discriminados se vuelven visibles. Cuando esas poblaciones pasan a ser visibilizadas en instancias dirigidas universalmente a la población, es entonces cuando aparecen expresiones altamente discriminatorias, a veces asociadas a la poca feliz frase de «racismo al revés».<sup>11</sup> Estas mismas expresiones aparecieron cuando un grupo de capacitandxs presentaba sus reflexiones en torno al eje de «ejercicio de derechos» en la ESI. La misma directora que, en su momento objetó el uso del «nosotros/as», sostuvo que estábamos incurriendo en una discriminación, en este caso de la población estudiantil de su institución educativa, de gestión privada y laica, en tanto cuestionó un material sobre derechos en materia de salud sexual y reproductiva elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación. El material en cuestión tiene el formato de una postal en la que aparecen dibujos de personas con diferentes orientaciones sexuales, en diferentes etapas cronológicas de la vida, sonrientes, con vestimentas modernas, de tez morena y presumibles rasgos indígenas. Cuando este grupo expuso sus reflexiones se produjo, en un momento, un cambio en la expresión de la vocera, quien distanció la postal en cuestión de su cuerpo con un gesto de desagrado, y la levantó para exponerla a los otros grupos, diciendo *“con esto no estamos de acuerdo”*. Al preguntarle con qué no acordaba, sostuvo que no *“representaba a sus chicos”* (sus estudiantes), y que *ellos* también tendrían que tener esos derechos. Indignada con la producción de un recurso dirigido a un sector de la población, de este modo recortada del conjunto social, llegó incluso a describir que se trataba de una «casta inferior», «pobres», «inmigrantes» mientras que *los* estudiantes de su escuela, su comunidad educativa, no habría sido considerada y, por lo tanto, no podría utilizar este recurso en ese contexto. Sus expresiones fueron altamente cuestionadas por otrxs capacitadxs, que expusieron la manera en que a través de los medios de comunicación se establece como universal argentino una imagen de personas blancas, delgadas, rubias, que son en realidad la minoría de la población, cuestión que rara vez es expuesta como discriminación. Pero su posicionamiento no cambió. ¿Qué sentirían *estos* jóvenes al no verse representados? ¿Cómo se traza una política inclusiva, cuando de lo universal y de lo particular se trata? ¿Por qué las imágenes con personas de pieles morenas son leídas y asociadas directamente con la pobreza? ¿Qué suscita la idea de que las personas que aparecen en la gráfica no pueden representar al conjunto de la pobla-

<sup>11</sup> Esta frase tampoco es inocente, «al revés» quiere decir *“al revés de lo que debe ser, lo que corresponde, lo común”*, por lo que expone nuevamente lo extendido de los acuerdos acerca de lxs sujetos que debe ser marginados, invisibilizados, etc., a través del racismo, y por lo mismo su preeminencia como forma de exclusión social.

ción? ¿Qué hace que sólo una persona blanca, que responda a los cánones hegemónicos de belleza pueda ser representante del universal de la población? ¿A quiénes, cómo y por qué dirige el Estado sus intervenciones políticas? Habría mucho para problematizar y para interrogarnos acerca de esta escena etnográfica que nos dejó navegando entre el desafío de mantener el diálogo con quien dirige un escuela y que en pleno siglo XXI aún clasifica y discrimina nuestra población en base a un sistema de estratificación social que pertenece a otros tiempos y culturas, buscando el modo de retomar esta observación para analizar las políticas públicas, sus alcances y definiciones.

Cuando de políticas públicas se trata, comprender las formas en que se producen las definiciones de los problemas así como de los modos particulares en que son clasificadas las poblaciones que son gobernadas (Wedel, Shore, Feldman & Lathrop, 2005) resulta un *metié* de nuestra investigación antropológica. Pero la escena rápidamente se invierte y de las políticas que bregan por la visibilización de diversas identidades, estéticas, cuerpos y modos de gestionar otrxs, ahora ricxs, rubixs, del sector privado. En este mismo sentido, se indicó como corroboración de esta «discriminación al revés» el hecho de que en las instituciones de salud privadas muchos de estos recursos no se encuentran disponibles, volviéndose una demanda absurda, en cuanto, según ella, no se trataba de un material significativo para *su* estudiantado.

### 11. De tránsitos y pausas: ovillando<sup>12</sup>

Las escenas que aquí presentamos expresan algunas de las tensiones y disputas que persisten en torno a aquello que se entiende por diversidad en materia de sexualidad. Desplegando esta madeja confusa, enredada, nos propusimos armar un ovillo, material con el cual comenzar a tramar, a tejer nuevos escenarios y propuestas para abordar la diversidad, que como cualquier tejido, nunca tendrá dos puntos iguales. Y elegimos estas escenas por su persistencia (cada unx podrá pensar en cómo se replican en espacios propios), pero también por su imperceptibilidad cuando hablamos de diversidad sexual. Andamos entre senderos ya trazados, y compartimentos en donde se han clasificado y vuelto inmutables (y por lo mismo carentes de vida) estas «diversidades», de modo de volverlas *manejables*: una «diversidad» a la vez. Podemos «tolerar» la homosexualidad en varones (blancos, de clase media, etc.) pero que esta orientación, que por el mismo hecho de ser «tolerada» implica que es entendida como una desviación, sea experimentada por personas que no sean blancas, o bellas, o que sean pobres, devuelve una complejidad que parece aún hoy inaceptable... Que una muchacha asuma sus formas de mujer y elija vestir como quiera puede ser *aceptado*, que pretenda no ser acosada parece considerarse un capricho que expone a los varones *a sus instintos irrefrenables*. Que el lenguaje sea interpelado, como interrupciones políticas que desnaturalizan aquellas dimensiones envueltas en las expresiones cotidianas, sigue incomodando.

En estas páginas buscamos iluminar esas aristas que quedan oscuras gracias al vicio social de definir categóricamente y definitivamente (en este caso la diversidad sexual). Buscamos recuperar desde los márgenes aquellas diversidades que, sin lugar a duda, constituyen nuestra sexualidad, nuestra variabilidad y, por supuesto, la manera en que es antojadizamente negada como tal. Compartimos con nuestras/xs colegas Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2008) la apuesta de que aún restan *“muchas tonalidades que mixturear para entrar enteras/*

12 La metáfora del ovillo es significativa en el contexto de los encuentros de capacitación, por formar parte de una dinámica inicial en la cual, cada quien se presenta, se queda con un trozo de la sogá entre manos y luego pasa el resto del ovillo a otrxs, de modo que se va tramando un tejido colectivo.

os/xs a las aulas”. Quizás se trate de ir tejiendo y destejiendo tramas posibles...

Quedan para futuros trabajos muchas reflexiones en el tintero, algunas más problematizadas, como la amplia mayoría de mujeres y personas no heterosexuales en cursos de educación sexual integral (en comparación con otros cursos), y otras menos trabajadas como la importancia del uso de material audiovisual y literario para implicar la integralidad del ser, en el despliegue de la ESI. Pero queremos concluir con algunas palabras sobre aquellos que sí, de mejor o peor manera, pudimos plasmar en esta ocasión, y que sigue conmoviéndonos, después de finalizadas varias instancias de capacitación y formación docente durante estos últimos años en el marco de la política educativa de ESI.

Una de estas cuestiones refiere a la apuesta pedagógica de sumergirse y comprometerse con una educación sexual integral no sexista ni heteronormativa, que resulta inmensa. Como capacitadoras hemos reflexionado sobre nuestro quehacer y sobre algunas experiencias transcurridas en ámbitos de formación docente y, particularmente de un curso que se propuso poner en práctica estos principios que hasta aquí intentamos explicitar. Otrxs capacitadorxs y docentes han reflexionado sobre los espacios de formación, destacando que una vez iniciado este proceso, no cesan las oportunidades para “*volver a mirar nuestras clases con otros lentes*” (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009: 21). Como sostuvo Felitti, al indagar sobre lo que implica investigar y enseñar sobre cuestiones de género y sexualidad, “*Sabemos que desnaturalizar ciertas creencias es un proceso que no se agota al final de un taller o de un curso, que requiere tiempo, esfuerzo y ciertos dolores*” (Felitti, 2011: 130). Reconocer este tiempo necesario, nos recuerda que nuestras trayectorias en el sistema educativo formal han dejado sus profundas marcas que hoy requieren ser repensadas desde nuevos enfoques y paradigmas, que según entendemos, posibilitan evitar dolores a muchas personas que han visto coartados sus deseos, cuerpos y experiencias sexo–genéricas en unas instituciones educativas que nos han disciplinado históricamente. De eso se trata justamente esta apuesta desde el abordaje de la ESI, de repreguntarle a la escuela y a todxs lxs que de alguna manera participamos de estos procesos de construcción, cómo y para qué (mundos) educamos.

### Referencias bibliográficas

- ALONSO, G., HERCZEG, G. & ZURBRIGGEN, R. (2008). “Entrar enteras/os/xs a las aulas”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 59–77.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- DAVIS, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- ELIZALDE, S., FELITTI, K. & QUEIROLO, G. (coords). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FAUSTO–STERLING, A. (2000). “The five sexes revisited”. *Sciences*, 40(4), 18–23.

- FELITTI, K. (2011). "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas". En: Marquet, A. (coord.). *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*. México D.F.: Ediciones Eón/ Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, 113–133.
- FLORES, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- GONZÁLEZ, M. & LAVIGNE, L. (2013, noviembre). *Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Desafíos en torno a la variabilidad de la sexualidad humana y la diversidad sexual*. Ponencia presentada en el VI Seminario Internacional Políticas de la Memoria «30 años de Democracia en Argentina. Logros y desafíos», Buenos Aires, Argentina.
- GONZÁLEZ, M. & LAVIGNE, L. (2014, octubre). *Ni brújulas ni recetas. Notas sobre nuestros devenires en la formación docente en educación sexual integral*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Género y Diversidad Sexual. Políticas Públicas e Inclusión en las Democracias Contemporáneas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- GOULD, S. J. (2008). *La sonrisa del flamenco*. Barcelona: Crítica.
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- LAMAS, M. (1999). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". *Papeles de Población*, 5(21), 147–178.
- LAVIGNE, L. (2011). "Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral". En: Elizalde, S. (ed.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos, 87–118.
- LEY 26.150/06, de 23 de octubre de 2006, de Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.017, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- LEY 2.110/06, de 9 de noviembre de 2006, de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 2.569, Buenos Aires, Argentina, 20 de noviembre de 2006.
- LOPES LOURO, G. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PÉCHIN, J. (2007, agosto). *La centralidad de la violencia y la opacidad de la discriminación en los tratamientos habituales de los conflictos escolares. Una crítica queer*. Actas del II Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones y experiencias, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- SHORE, C. (2010). “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas”. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10, 21–49.
- WEDEL, J., SHORE, C., FELDMAN, G. & LATHROP, S. (2005). “Toward an Anthropology of Public Policy”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30–51.