



TRAMAS

de la formación docente
Miradas desde el sur

en clave de ESI

Edición especial (noviembre 2023)

ISSN en línea 2953-5522

Bariloche



Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR

Editora

Silvia Zanabria

Comité editorial

Artículos *Agustín Assaneo*

Dossier temático *Agustín Assaneo, Silvia Zanabria*

Ensayos *Martin Lerner, Lucia Senatore*

Materiales *Jimena Aguirre, Ana Clara Cisilino*

Reseñas *Eugenia Boccoli*

Edición técnica, producción, maquetación y asesoría editorial

Leonardo De Fillipis, José Giménez y Sol Tuero



INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA BARILOCHE

John O'Connor 1757 (CP 8400). Tel: 0294 442-4194
San Carlos de Bariloche, Río Negro. Argentina

ISSN en línea: 2953-5522

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR es una publicación anual y forma parte del Programa Institucional homónimo. Esta revista se encuentra online en <https://tramas.ifdc.edu.ar/index.php/revista>

Imagen de portada: Fragmento del boceto original para el mural en proceso del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR sostiene su compromiso con las políticas de Acceso Abierto a la información científica, al considerar que tanto las publicaciones científicas como las investigaciones financiadas con fondos públicos deben circular en Internet en forma libre, gratuita y sin restricciones.

Los contenidos y opiniones expresadas en los artículos publicados son de entera responsabilidad de sus autores.



Quienes publiquen en TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR conservan los derechos de autor y ceden a ésta el derecho de la primera publicación, bajo una licencia Creative Commons Atribución (CC BY 4.0 internacional).



TRAMAS
de la formación docente
Miradas desde el sur

Edición especial
en clave de ESI
Noviembre 2023

4 Índice

5 *Introducción: "Tramas en clave de ESI".*

Agustín Assaneo y Silvia Zanabria

7 *Prólogo.*

Equipo del Programa Institucional de Perspectiva de Género "Les margarites"

11 *Artículos*

Pinceladas de la educación sexual a 40 años del devenir democrático en Argentina.

Patricia Talani Zuvela.

Ensayos / Experiencias pedagógicas

25 ***La ESI en la formación docente en artes visuales. Experiencias de una posible transversalización.***

Vera Augello


33 ***Modelos hegemónicos corporales en la biografía escolar de estudiantes de formación docente.***

Carla Yanina Peruzzo, Gabriela Miori, Rocío Ayelén Lirio, Marina Copolechio Morand.

Introducción: "Tramas en clave de ESI"


Agustín Assaneo₁, Silvia Zanabria₂

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

 <https://orcid.org/0000-0003-3145-9706>

Correo electrónico: aassaneo@ifdc.edu.ar

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

 <https://orcid.org/0000-0002-3375-9908>

Correo electrónico: szanabria@ifdc.edu.ar

Desde el Equipo de *Tramas* nos complace publicar esta **Edición Especial de Tramas de la Formación Docente en clave de ESI**, que nos invita a reflexionar en el marco de los 40 años de retorno a la Democracia sobre las prácticas pedagógicas-didácticas y la Educación Sexual Integral (ESI), desde el paradigma de DDHH, con perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. Esta publicación es el resultado del trabajo conjunto con el Programa Institucional de Perspectiva de Género (PIG), quienes llevaron adelante el primer Observatorio de Experiencias Didácticas en clave ESI, en las aulas de nuestro Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche y el salón del sindicato UnTER.

Para el equipo de la revista, esta publicación representa una gran oportunidad para dar lugar a las voces de docentes que habitan las aulas y se animan a dar el salto de narrar y reflexionar sobre sus experiencias. La ESI es una posibilidad de repensar de manera transversal la forma en la que nos vinculamos con el conocimiento, desde los aportes decoloniales para cuestionar esta relación, así como el lugar de poder que ocupa quien detenta la validación de ese saber. *Tramas de la formación docente* surge como una forma de habilitarnos como educadores y educadoras a valorar nuestra palabra y nuestro rol como personas activas en la construcción de conocimiento. Creemos que pasar de la acción al texto como forma de interpelar nuestras prácticas es un camino posible para transformarlas y, al compartirlas con otros, multiplicarlas.

La enseñanza de la ESI, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional y provincial, no está exenta de dilemas, problemáticas, posicionamientos y tensiones que son necesarias visibilizar para abordar y garantizar el derecho a la educación sexual integral. Estas instancias de intercambio nos permiten poner en diálogo las experiencias cotidianas e individuales de las aulas, para encontrar puntos en común y divergencias en la constelación de particularidades que encuentran sentido en las lecturas colectivas. Esperamos que la publicación de esta edición especial sea una invitación a seguir trabajando en nuestras propuestas de enseñanza de la ESI y permita repensar nuestras prácticas a partir de la circulación de la palabra docente.



Prólogo

Equipo del Programa Institucional de Perspectiva de Género "Les margarites"

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
Correo electrónico: generosbariloche@ifdc.edu.ar

A 40 años de la recuperación de la democracia y, junto a ella, los derechos civiles y sociales, mucho se ha luchado para su consolidación y ampliación para producir nuevas formas de convivencia que permitan a la ciudadanía conseguir cada vez más espacios de libertad, justicia social e igualdad en la diversidad.

La Educación Sexual Integral es una política educativa nacional y provincial que ya ha recorrido un largo e intenso camino, pero que aún es necesario fortalecer y profundizar. En este marco, y considerando a la ESI como derecho, el Estado Nacional se comprometió a asumir su rol de garante y responsable para igualar oportunidades de acceso a la información válida para niñas y adolescentes de todo el país.

Una de las novedades que trae aparejada esta normativa y el enfoque que propone es la de concebir a los docentes como responsables de su enseñanza independientemente de las creencias y posiciones personales y, además, como agentes de su enseñanza, es decir, estableció como prioritario un enfoque pedagógico y no médico o sanitarista.

Quienes formamos parte del Programa Institucional de Perspectiva de Género (PIG) del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina y estamos a cargo de las cátedras de ESI y su enseñanza de los profesorado, llevamos adelante durante el año 2022 formaciones situadas en varias escuelas de la ciudad, en distintos niveles educativos y modalidades, dando así continuidad a acciones de formación, investigación y extensión que ya veníamos

De esta forma, nos pusimos en contacto con la labor cotidiana que llevan adelante los docentes en las escuelas de nuestra ciudad en torno a la ESI. En primera instancia, se abordó la planificación de actividades respetando el carácter integral y buscando la transversalidad de la ESI. Luego, se puso el foco en el análisis y evaluación de la implementación de las mismas. Conocimos experiencias ricas y variadas, pertenecientes a distintos contextos; así como las fortalezas e inquietudes del profesorado en ejercicio en relación a diversas temáticas.



¹ Este evento tuvo lugar el 9, 10 y 11 de agosto en las aulas del IFDC Bariloche y el salón del sindicato docente UNTER.

La organización del primer Observatorio de Experiencias Didácticas en clave ESI (OEdESI)¹ surge con la intención de acompañar la implementación de la ESI como política educativa nacional, provincial e institucional, fortalecer las acciones que ya se llevan a cabo en las escuelas de todos los niveles y modalidades de Bariloche, parajes y localidades cercanas y, especialmente, del deseo de reunir estas experiencias en un encuentro de docentes.

Es así como se inicia la planificación de estas jornadas como espacio de exposición, diálogo, intercambio y debate donde confluyan docentes de todos los niveles educativos; estudiantes de los profesorados y personas de otras instituciones interesadas en compartir experiencias didácticas desarrolladas en escenarios y tiempos diversos, para reflexionar y discutir colectivamente avances en la implementación de la ESI, poniendo el énfasis en su carácter integral, transversal, multidisciplinar y multidimensional.

Las actividades y espacios de participación que formaron parte del OEdESI reunieron a más de 170 personas no sólo de Bariloche sino también de la línea sur, Villa la Angostura, El Bolsón, Cipolletti, Puerto Madryn, Río Colorado, Río Cuarto, entre otros lugares de nuestro país. Compartimos tres días que se iniciaron con conferencias relacionadas a la historización de la ESI en estos 40 años de la democracia; se presentaron libros producidos por colegas de la localidad que, desde abordajes distintos, ponen el foco en temáticas vinculadas a los cuerpos, géneros y sexualidades; se sumó la reflexión acerca de cómo abordar el tema de la muerte y los duelos en las escuelas.

La participación en talleres coordinados por colegas del IFDC Bariloche y por compañeras de otras colectivas que se sumaron a la propuesta supuso ponernos en movimiento, intercambiar y producir conocimiento en relación a temáticas diversas tales como el grabado e impresión, la cartografía corporal, la anatomía del placer, el aborto como contenido pedagógico, la violencia de género y los delitos contra la integridad sexual, la afectividad, la diversidad sexual y la sexualidad, la discapacidad y la educación especial.

Las mesas de intercambio de experiencias didácticas de ESI se constituyeron en un espacio central para conocer propuestas de distintos niveles y modalidades, como así también, para compartir intensos debates, interrogantes y preocupaciones. En este espacio, se compartieron 30 experiencias didácticas con foco en temas diversos y motorizadas por docentes con gran compromiso ético político que apuestan a la construcción colectiva para una sociedad más justa, democrática y equitativa.

El resultado de estos días de intercambio en el marco de las Jornadas tuvo como corolario la producción y escritura de los textos que se presentan en esta *Edición Especial de Tramas de la Formación Docente en clave de ESI*, donde se compilan experiencias diversas, llevadas adelante en contextos también diversos, junto con un artículo de contenido teórico.

El artículo de Patricia Talani Zuvela presenta el recorrido histórico que la ESI transita, incluso desde antes de su nacimiento, cargado de resistencias pero ampliando derechos sociales a su paso, en la búsqueda de más igualdad para todes, en nuestro país y en la jurisdicción rionegrina.

Los textos presentados en *Experiencias pedagógicas* reúnen propuestas llevadas adelante en la formación docente. La primera de ellas cuya autoría pertenece a Vera Augello comparte propuestas didácticas y producciones de estudiantes del Profesorado de Artes Visuales del Instituto de Formación Docente de El Bolsón, Río Negro, Argentina, que articulan la ESI, la educación artística en artes visuales y la formación docente, apostando a la transversalización de la ESI en los profesorados de Nivel Superior. La segunda, escrita por Carla Peruzzo, Gabriela Miori, Rocío Lirio y Marina Copolechio Morand, se propuso cuestionar el modelo hegemónico de los cuerpos sexuados (cisheteronormativo, binario, patriarcal, capacitista y colonial) desde el análisis de objetos y dispositivos pedagógicos aportados por estudiantes del Profesorado de Educación Especial del Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro.

Desde el convencimiento de que la ESI es una herramienta para la transformación de los vínculos sociales, entendemos que estos encuentros consolidan una forma colaborativa de producir conocimiento didáctico. En estas jornadas tuvieron lugar intercambios de saberes y experiencias desde el involucramiento genuino y activo de los participantes, atravesados por discusiones en relación a los trabajos presentados y por reflexiones sobre las problemáticas que subyacen a cada presentación y sobre otras que nos preocupan y ocupan a quienes, aún en contextos adversos, apostamos con fuerza a la consolidación de la ESI en todos los espacios educativos.

En este momento histórico particular que nos atraviesa, donde la ESI parece ser el enemigo público, propuesta principal de determinado proyecto político que pugna por alcanzar el gobierno, fortalecemos nuestras convicciones, defendemos y protegemos derechos de las niñeces y adolescencias y seguimos sosteniendo que la ESI es la herramienta necesaria para construir una sociedad más justa y menos violenta.

Este grupo de profesoras junto a quienes acompañaron el OEdESI apuesta a continuar construyendo una ESI colectiva, en red, sumando, siempre sumando voces y derechos, como una caja de Pandora, con mucho más para desplegar, una ESI "joven y transgresora", que con sus 17 años se enfrenta a un sistema imperante desde hace siglos.

Por este medio, agradecemos profundamente las expresiones de cariño y apoyo recibidas antes, durante y después de la realización del OEdESI. Abrazamos el entusiasmo y la participación de quienes viajaron desde lejos, festejamos el encuentro y nos reconocemos en la lucha y las convicciones compartidas.

Anhelamos seguir trabajando, por más ESI, siempre.

*Equipo del Programa Institucional de Perspectiva de Género "Les margarites"
Instituto de Formación Docente Bariloche, Río Negro, Argentina
Septiembre 2023*

Pinceladas de la educación sexual a 40 años del devenir democrático en Argentina

Brushstrokes of sex education 40 years after democratic development in Argentina

Patricia Talani Zuvela¹

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
Correo electrónico: talanipatricia@yahoo.com.ar

Recibido:
5 de septiembre de 2023
Aceptado:
20 de septiembre de 2023

Resumen

El objeto de este artículo es historizar el camino recorrido por la educación sexual en estos cuarenta años de devenir democrático en Argentina y en la jurisdicción rionegrina. La ley nacional N° 26.150/06, conocida como de educación sexual integral (ESI), es joven, transgresora y rebelde, y está atravesada por avances y retrocesos en su implementación plena. Implicó un cambio de paradigma en relación a la concepción de sexualidad, desde el campo teórico, político y pedagógico. La intención del escrito es poner en diálogo estas tensiones en el campo discursivo y político-educativo, para comprender la significatividad de la educación en sexualidad con una mirada integral e interseccional, desde una pedagogía crítica, feminista y queer. Se abordan en el primer apartado algunas reflexiones teóricas en relación a la sexualidad y a la educación sexual; en un segundo momento, se comparte una breve historización de la educación sexual en Argentina y Río Negro y por último, la significatividad y los desafíos de la ESI en el contexto político y social presente, de avance de una marea de ultraderecha.

Palabras clave:
Sexualidad ; Educación sexual ;
Enfoques pedagógicos ; Democracia

Abstract

The purpose of this article is to historian the path traveled by sex education, in these forty years of becoming democratic in Argentina and in the jurisdiction of Rio Negro. National Law No. 26.150/06, known as Comprehensive Sex Education, is young, transgressive and rebellious, and is marked by advances and setbacks in its full

Key words
Sexuality ; Sex education
Pedagogical approaches ; Democracy



implementation. It involved a paradigm shift in relation to the conception of sexuality, from the theoretical, political and pedagogical field. The intention of the paper is to put these tensions in dialogue in the discursive and political-educational field, to understand the significance of sexuality education with an integral, intersectional view from a critical, feminist and queer pedagogy. The first section addresses some theoretical reflections in relation to sexuality and sex education; secondly, a brief historicization of sex education in Argentina and Río Negro and finally, the significance and challenges of CSE in present political and social context, of advance of an ultra-right tide.

La sexualidad como una categoría que se debate en un mar de resistencias

Ante la pregunta ¿qué significa la sexualidad? surge en el aula, al principio, un silencio que anuncia el ruido de la calma que antecede al huracán¹ y afloran palabras inconexas, que se largan al vacío y quedan allí, esperando que les docentes, podamos asirlas y enlazarlas. Es muy curioso ver las miradas incómodas o inquietas buscando algún concepto que permita salir airosas de ese momento. Así vamos anotando, sexo, sensualidad, relaciones, la primera vez, deseos, miedos, cuidados, genitales, preservativos, enfermedades, reproducción, aborto, hetero, gays, y... a partir de allí, una cadena de voces se desata. Representaciones, supuestos, mitos, prejuicios, enseñanzas y saberes se nos presentan ante el concepto de sexualidad. Se trata de encontrar algunas definiciones que nos sirvan de anclaje inicial, de tabla salvadora. Como, por ejemplo, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (2006) que considera a la misma como un aspecto central del ser humano que se encuentra presente a lo largo de toda la vida, incluye al sexo, a las identidades, roles de género, orientación sexual, el erotismo y el placer. Desde este marco, la sexualidad se vivencia y se expresa de múltiples formas (pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, prácticas, papeles y relaciones interpersonales) y es multidimensional, es decir, constituida y atravesada por factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Podemos entonces descifrar algunas cuestiones para empezar a abordarla: la sexualidad es una dimensión significativa de los² sujetos sociales, que somos seres sexuales y generizados. Por ende, es una categoría multidimensional que se construye cultural e históricamente y es complejo poder abordarla, no se la puede reducir a la dimensión genital, ni a fragmentos eróticos de nuestro cuerpo, ni a la cuestión puramente de la reproducción o la patologización, ni anclar al pecado, a la moral y a las *buenas costumbres*. La concepción de la sexualidad, por lo tanto, tiene su historia discursiva en la política y en la educación.

Desde la pedagogía crítica podemos compartir la mirada de Guacira Lopes Louro (1999), que nos dice que:

La sexualidad se aprende y se construye a lo largo de toda la vida, de diversos y variables modos y que no se reduce a la cuestión biológica o genital, sino que también, implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos y convenciones: se trata de procesos profundamente culturales y plurales (en Zemaitis, 2016, p. 18).

¹ Expresión de la canción "Un osito de peluche de Taiwán" de la banda argentina Los Auténticos Decadentes.

² Para escribir este artículo se utilizó lenguaje no sexista- inclusivo porque el modo en que nos expresamos da cuenta de nuestro posicionamiento político y pedagógico.

La sexualidad ha sido abordada por diversas disciplinas. Podemos revisitarla desde el campo filosófico en donde Michel Foucault (2002) planteó que, en la sociedad disciplinaria, la sexualidad se construye en relación con dispositivos de poder. En ese sentido, hay instituciones domesticadas o disciplinadoras, como la familia, la iglesia, la escuela que desde el siglo XIX, han marcado o dejado huellas de lo que se espera en relación a la constitución de identidades esencialistas y binarias, del deber ser mujer o varón. Es decir que, a través de los mandatos o formas de producción, que son discursivas, no sólo represivas, se va operando el control de los cuerpos, que deben ser docilizados bajo las normas heterosexuales. O sea: hay patrones de género que definen el modelo hegemónico binario. Por ende, la sexualidad se convierte en ese dispositivo de control. Para Paul Preciado (2010) hacia mediados de siglo XX, las formas de control y de producción de subjetividad se transforman, y articulan en lo que denomina régimen de control farmacopornográfico "que despliega nuevas tecnologías del cuerpo (biotecnología, cirugías, fármacos) y nuevas tecnologías de la representación (cine, fotografía, redes). Por ende, las técnicas de control y producción de los cuerpos y subjetividades ya no son externas a los sujetos" (Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023, p. 40).

En síntesis, la reflexión teórica acerca de la sexualidad nos interpela, quizás más que cualquier otro concepto, porque nos desnuda y espeja interiormente, nos enfrenta a nuestros propios temores, prejuicios y representaciones. Por lo tanto, la sexualidad es un dispositivo de poder y de saber, que se relaciona con la construcción de subjetividades e identidades dinámicas, inacabadas, contingentes y plurales. Es decir, que desde una perspectiva crítica tenemos que enseñar sexualidad como concepto multidimensional. Por ello, es preciso, volver a visitar (y no desterrar) los saberes acerca de la dimensión fisiológica y anatómica, o sea, comprender la diversidad de la materialidad de los cuerpos y cómo éstos son afectados y afectan a otros cuerpos desde la discursividad que estigmatiza, desde el capacitismo, el edadismo, el clasismo o el sexismo. Así como también es necesario interpelar la dimensión de la afectividad y las emociones para revitalizar los lazos colectivos y solidarios en las comunidades. Y por último, comprender que la sexualidad es una cuestión política que nos implica desde el ejercicio pleno de los derechos humanos en esta configuración democrática, que tanto nos costó conseguir.

La educación sexual como un campo de disputas políticas y educativas

Cuando nos referimos a la educación sexual estatal en nuestro país y en la región, reconocemos que tiene su historia en el campo político y pedagógico, que no comienza ni termina con la ESI, ni en el espacio educativo nacional o escolar. Se entiende que "la sexualidad es una cuestión política, un asunto público y es un campo de disputas que interpela fuertemente a las instituciones educativas, dado que en estas se ha educado y se educa sexualmente, de manera explícita como implícita" (Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023, p. 17).

Históricamente se presentaron, y aún hoy se presentan, tensiones entre el Estado, las iglesias, los movimientos sociales y las familias en relación a: ¿quiénes tienen la capacidad o el derecho, la responsabilidad o la potestad de educar en sexualidad? En esta puja se plantean conflictos y contradicciones que implican la puesta en

marcha de estrategias y programas educativos que se han llevado a cabo en diferentes lugares del mundo, desde los estados involucrados, con objetivos diversos. Algunos, según la situación demográfica, sanitaria y socio-económica del contexto, se enfocaron en la prevención de embarazos adolescentes no intencionales y en la difusión de información acerca de los métodos anticonceptivos (MAC) o bien, para prevenir el contagio de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y/o protocolos en relación a las violencias de género, entre otras³. Pero es interesante detenerse en el análisis de las condiciones que posibilitan y/o ralentizan la implementación de la educación sexual en diversos contextos.

Para ahondar en la historización de las políticas de sexualidad es significativo el aporte de Santiago Zemaitis (2016; 2019) quien realiza un mapeo acerca del tema en el contexto mundial y nacional y plantea que, desde mediados de la década de 1950 y 1960, los países de Europa y Estados Unidos definieron programas vinculados a la planificación familiar y la educación sexual por los altos índices de sobrepoblación. Mientras que, en el caso de Argentina, que atravesaba y atraviesa un bajo nivel de fecundidad, no se plantearon dichas estrategias. Asimismo, hacia las décadas de los años 1960 y 1970, la noción de sexualidad se renovó con los aportes de la sexología y el psicoanálisis, alejándose del enfoque profiláctico y en articulación con un contexto de movimientos culturales e ideológicos que revolucionaron el mundo, como la segunda ola del feminismo. En ese sentido, la formación en sexualidad fue asumida por organizaciones no estatales formadas por profesionales del campo de la psicología y la medicina que brindaron cursos y charlas a otros profesionales y a educadores. Por lo tanto, continuó siendo un lugar de especialistas de salud y no se le otorgaba la responsabilidad ni la capacidad a los educadores de formar en sexualidad porque, evidentemente, hay una línea difusa entre las fronteras de lo privado y lo público al hablar de sexualidad.

¿Qué se resguarda en el orden de lo privado-doméstico? ¿Qué derechos se pueden vulnerar entre cuatro paredes en nombre de garantizar la intimidad? ¿Qué pasa cuando no se visualiza el lema de lo personal es político, que la sexualidad es política y que, por ende, es preciso que exista una política de sexualidad? Si la educación es un acto eminentemente político, no partidario, ¿es necesario que los docentes junto con otros agentes formemos redes y alianzas para educar en sexualidad? ¿Desde qué horizonte ético-político-estatal pensamos la inclusión de todos los cuerpos (porque todos importan, porque todos somos seres con derechos, más allá de las edades, culturas, clases, géneros, capacidades)? Como plantea Lopes Louro "la sexualidad y las relaciones entre géneros se entienden, generalmente, como cuestiones personales y privadas. Sin embargo, esa es solo una parte de la historia. La sexualidad y las relaciones de género constituyen, también, cuestiones políticas" (2000, p. 89).

A partir del siglo XXI, ante la emergencia de luchas y reclamos por ampliación de derechos y por transitar una vida digna, a través de los movimientos feministas y LGTBTTIQ+, en la región latinoamericana se sancionan leyes que implican la incorporación de la educación sexual como política educativa pública. Así, se produce la sanción de la ley ESI en nuestro país, mientras que Ecuador, Colombia y Uruguay, ya contaban con leyes específicas que proponían abordar la educación

³ Las primeras experiencias de educación sexual fueron en países escandinavos y en Europa Occidental entre las décadas de 1970 y 1980. Suecia fue uno de los países pioneros en el desarrollo de la educación sexual en el continente europeo que desde 1956 a través de manuales y normativas fue convirtiendo la educación sexual en obligatoria (Zemaitis, 2016).

sexual⁴. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que la implementación de la educación sexual integral en Argentina estuvo y está atravesada por tensiones y resistencias, especialmente de grupos conservadores, de derecha y ultraderecha en el presente, así como de agrupaciones de familias que enarbolan la consigna *#Con mis hijos no te metas*, otras que refieren a la diabólica ideología de género, refrendadas por visiones moralistas de algunas instituciones eclesásticas.

Muchas resistencias y obstáculos se producen entre familias y escuelas, por el miedo y el desconocimiento de los temas y ejes conceptuales que la ESI propone en sus lineamientos curriculares y las experiencias educativas que se ponen en acto en el cotidiano escolar. Se piensa erróneamente que va a incidir en la iniciación temprana de las relaciones sexuales a las niñeces, en la elección de su orientación sexual o que se les incita a elegir identidades de género disidentes. Evidentemente, hay muchos fantasmas en relación a los contenidos que se construyen para la enseñanza de la sexualidad. No sólo aparecen las escenas temidas de los docentes para abordar en el aula los temas de la educación sexual, sino que hay una embestida renovada en contra de los avances en materia de derechos humanos desde propuestas electorales que, en el presente, se relacionan con las ideas de las nuevas-viejas derechas, como las de los libertarios o los proyectos de partidos que se autoproclaman como el cambio. Este ideario utiliza discursivamente el lema de la libertad, el cambio y la revolución, vaciando la significatividad histórica y cultural de estos términos que contienen siglos de luchas colectivas y políticas progresistas y atacan profundamente el ejercicio democrático de los derechos. No sólo el de la educación pública, sino el de la ESI, el matrimonio igualitario y la identidad de género, entre otros. Por otra parte, se cuestiona a la perspectiva de género y se la estigmatiza con el mote de ideología, otorgándole a la misma una matriz despectiva que pervierte los *valores* desde una postura moralista tradicional, alejada de los estudios académicos y pedagógicos que construyeron dicho enfoque.

Haciendo referencia al campo educativo-pedagógico, en el presente conviven diferentes modelos para abordar la enseñanza de la sexualidad: desde la visión moralista, que se identifica con principios que enjuician o determinan conductas en relación a las relaciones amorosas, a la sexualidad unida a la reproducción y que privilegian las uniones heterosexuales, entre otras cuestiones. El enfoque biologicista, que pervive en las instituciones educativas fuertemente y que prioriza una concepción tradicional de la biología (la cual se está revisando críticamente), plantea a la sexualidad unida a la genitalidad y a la reproducción, privilegia una noción del cuerpo desde la fisiología y la anatomía, desde una mirada fragmentaria del mismo, reduce muchas veces la sexualidad a cierta etapa de la pubertad y el placer a algunas zonas del cuerpo y jerarquiza el valor de unos cuerpos sobre otros desde el binarismo y el capacitismo.

Por otro lado, aunque no debemos dejar de lado la enseñanza de los cambios corporales y las características anatómicas, es necesario comprender que los cuerpos son configuraciones socio histórica y culturales, que son diversos y que biológicamente, también lo son, que existe variabilidad en ese sentido para poder alojar a todos los seres humanos y pensar la sexualidad con una mirada más amplia. Mientras que el modelo de riesgo o patologista aborda la sexualidad reducida a

⁴ El mapeo relativo a la legislación en torno a la educación sexual como política pública en la región latinoamericana se encuentra en Báez y González del Cerro (2015).

posibles enfermedades o a embarazos no intencionales, deviene de las políticas de profilaxis social y de los discursos sanitarios tradicionales, aunque con la aparición de la pandemia del HIV-Sida (80-90), también aparece fuertemente ligado a la patologización y a la muerte, identificando a los grupos de riesgo y estigmatizando en ese momento a la homosexualidad. En ese enfoque se privilegian las charlas de especialistas del ámbito de la salud por sobre el ámbito educativo.

La emergencia de un amplio abanico de derechos y la sanción de la ley de educación sexual integral en todos los niveles educativos en Argentina, desde el inicial al superior no universitario y la presión y la militancia de grupos activistas en este devenir democrático, implicó un cambio de paradigma en los enfoques de enseñanza que privilegian la integralidad, la concepción de sexualidad desde una mirada multidimensional y, especialmente, que reconocen que los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos. Por lo tanto, enseñar ESI implica que podamos comprender la realidad social desde una mirada interseccional privilegiando dentro de sus ejes la perspectiva pedagógica crítica, feminista y queer. Es un desafío y un camino que estamos recorriendo, nosotras docentes comprometidas con la enseñanza de la sexualidad para "desandar las pedagogías cis-heteronormalizadoras y las tradiciones disciplinadoras en relación con los cuerpos, géneros y sexualidades" (Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023, p. 69).

Pinceladas de historia de la educación sexual en Argentina y Río Negro

En Argentina es preciso realizar un ejercicio de memoria que nos permita comprender que, durante las dictaduras y los gobiernos democráticos conservadores, se obtuvo el avance en la incorporación de la educación sexual como política pública y se retrasó la ampliación de derechos, porque obviamente los vulneraron, en algunos casos con brutal represión y ajuste económico. Durante el onganato (1966-73) se reafirmó el ideario moral del catolicismo y las políticas pronatalistas que implicaron un retroceso para la educación sexual en el marco de la represión y la censura, generando conflictos y resistencias de los trabajadores, estudiantes e intelectuales a fines de la década del 60.

Durante el terrorismo de Estado que se impuso como práctica sistemática de disciplinamiento social en nuestro país entre los años 1976 a 1983 es interesante reconocer la metáfora biologicista de la sociedad que sostuvieron los genocidas. Desde ese lugar, la sociedad era considerada un organismo vivo conformado por células, en el cual cada familia constituía una célula, un núcleo imprescindible para conservarlo; se perseguía como modelo natural la familia nuclear, heterosexual, patriarcal, legalizada por el Estado y sacralizada por la iglesia. En ella existía un desigual reparto de poderes y espacios entre el padre y la madre, mientras que los derechos de los padres sobre los hijos eran inalienables y los del Estado-Padre eran absolutos. En esa configuración esencialista de familias, la figura de la mujer estaba anclada a la condición de la maternidad, su espacio natural era la casa-hogar, porque la tarea era parir, criar y educar a sus hijos. Pero los valores que debían inculcar eran los de la civilización occidental y cristiana, para defender a la Patria del virus de la subversión. Por otro lado, era menester que las mujeres no salieran a

buscar un empleo fuera del hogar, pero sí era bien visto que fueran maestras, porque ese rol era la extensión de la maternidad en la escuela y su deber era formar niños responsables, respetuosos, incorruptos, con fe y con sentido cristiano de la vida y amor a la Patria; en síntesis, seres humanos "dignos de ser argentinos" (Laudano, 1998, en Quintana, 2015, p. 52). En ese universo discursivo y educativo surgieron las voces de aquellas madres de Plaza de Mayo que, evidentemente para la dictadura, habían subvertido ellas, también, como mujeres, el orden social. ¿Qué podemos esperar de una educación en sexualidad en esa época oscura? ¿Dónde están las identidades apropiadas de las niñas?

Mientras que con el alfonsinismo (1983-1989) se abrió en el país un camino de democratización tras la política autoritaria del terrorismo de estado, junto con la emergencia de los movimientos feministas, los estudios de mujeres y género, así como de la comunidad homosexual argentina, que interpelaron el universo de la educación sexual en la arena política. Los tres ejes en relación a la política educativa del gobierno de Raúl Alfonsín, giraron en torno a la normalización de las universidades, la erradicación del analfabetismo y la convocatoria a un congreso nacional pedagógico a cien años de la ley de educación N°1420. A nivel internacional, se destacaron los avances en relación a la sanción de los derechos para las infancias consideradas a partir de 1989 y las convenciones contra toda forma de discriminación hacia las mujeres, por ende, algunos estados nacionales adhirieron a estas normativas. Por otro lado, se sanciona la ley del divorcio vincular. Con el resurgir de debates y proyectos de la comunidad educativa se fueron tejiendo dispositivos para la enseñanza de la educación sexual, con fuertes resistencias de sectores conservadores y de la Iglesia católica. En ese marco, se creó la comisión especial e interdisciplinaria para la elaboración de un programa de educación sexual para todas las escuelas. Dicha comisión interdisciplinaria avanzó en la elaboración de materiales que se difundieron en la provincia de Buenos Aires. Constituyó un antecedente en el camino de pensar la necesidad de que la educación sexual deje de ser un tema tabú en las escuelas y reconocer la complejidad de la sexualidad alejada de la mirada patologista o ceñida a la formación exclusiva del ámbito familiar o sanitario. Aunque aparecieron campañas importantes desde el campo de salud, ante la pandemia del HIV-Sida, lo interesante es que el Estado proyectó políticas en el orden de los derechos sexuales y reproductivos y de la necesidad de educar en sexualidad.

En el caso de la provincia de Río Negro, el gobierno radical de Osvaldo Alvarez Guerrero (1983 a 1987), alineado al alfonsinismo, impulsó reformas educativas en el nivel medio y superior que significaron cambios progresistas. En ese orden, se reformó la constitución provincial en el año 1988. En ella se condensaron los principios de respeto por los derechos humanos y se incluyeron otros como los derechos al consumidor, familias, niñez, pueblos originarios. En ese sentido, en las escuelas se abordaron espacios denominados educación para la vida o para la salud, donde se articularon diversas áreas de la comunidad educativa, para enseñar sexualidad desde un enfoque biologicista, que primó durante las décadas del '80 y los '90 con el objeto de prevenir las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual) y la pandemia del HIV-Sida, además de los embarazos adolescentes no deseados.

La sexualidad se concebía ligada al riesgo y al peligro, a la muerte más que al placer y a la vida por un lado y, por otro, se la relacionaba con la genitalidad y la reproducción. Por supuesto, que es preciso indicar que operaron en estas acciones y producciones discursos que sostenían el modelo binario heteronormativo, es decir, se invisibilizaron las identidades disidentes y se reforzaron algunas estigmatizaciones que tenían relación con los "grupos de riesgo" (homosexuales, maternidades adolescentes) aunque siempre es necesario contextualizar las experiencias que, para esa época, fueron disruptivas. Pero es preciso destacar que estos espacios fueron coordinados por docentes que pudieron abrir lugares de diálogo y escucha desde la horizontalidad de las aulas, donde emergieron las realidades que vivían ante la desigualdad de género existente. Asimismo, desde el ámbito académico de las universidades de la región, como la del Comahue⁵ y en articulación con los institutos de formación docente, se empezó a discutir y producir acciones para potenciar los estudios de mujeres y género e ir desarmando el entramado invisible del patriarcado, especialmente para revitalizar las narrativas feministas. Pero las resistencias afloraron con fuerza desde diferentes instituciones militares, eclesiásticas y económicas-partidarias que llevaron a un período conocido como menemismo.

⁵ Destaco y agradezco la labor de académicas y militantes, como la Dra. Nérida Bonaccorsi y su grupo, en la Universidad Nacional del Comahue, que nos abrieron el camino para recorrer prácticas educativas feministas.

Cuando se produce el advenimiento del gobierno de Carlos Menem entre los años 1989 a 1999 se estableció un modelo económico neoliberal que provocó fragmentación social y el desmantelamiento de una trama solidaria y colectiva. Desmembró las políticas de bienestar, es decir, el Estado ya no se encargó de lo que el mismo liberalismo en su teoría tradicional propicia: la salud, la educación, la justicia y la seguridad, para abandonar a la ciudadanía al *sálvese quién pueda*. Es decir que, pensar la tríada neoliberalismo, patriarcado y democracia de baja intensidad es, a lo sumo, conflictiva y generó desigualdades y paradojas intensas. En la década de 1990 había ya un consenso social y político mucho más amplio por parte de los organismos internacionales y los gobiernos en concebir a la salud sexual y reproductiva como derechos de mujeres y varones, como asuntos de Estado. Por ejemplo, se había sancionado ya la Ley Nacional N° 23.798 donde se indicaba la necesidad de educar a la sociedad para evitar la propagación del virus del HIV, con lo cual debía incorporarse la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación. Mientras que los avances en materia legislativa a nivel internacional quedaron refrendados en la reforma constitucional argentina del año 1994 (entre ellos, la Declaración de los Derechos Humanos en referencia los Derechos Reproductivos y Sexuales y otros)⁶; en la práctica no se habilitaron para su ejercicio pleno. Porque, por otro lado, la sociedad estaba viviendo un proceso económico que derivaría en la crisis del 2001. Algunas de las medidas adoptadas, fueron la desaparición de la jubilación de reparto en manos de las aseguradoras de fondos de jubilación y pensión (AFJP), la derogación de las indemnizaciones por accidente y/o despido. También se produjo la racionalización y flexibilización laboral perdiendo estabilidad, aportes y demás derechos, lo que aumentó el desempleo y la precarización de los trabajadores.

⁶ En junio de 1994 se aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Erradicar y Sancionar la Violencia contra la Mujer, que se conoce como Convención de Belém do Pará, "el Consejo Nacional de la Mujer (1992); el Gabinete de Consejeras Presidenciales (1993); el Directorio y el Consejo Federal de la Mujer (1995) en reemplazo del Gabinete" (Giordano, 2013, p. 294).

Durante esta etapa se sancionó la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior (aún vigente) y se redactaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que incluyeron temas y contenidos sobre la sexualidad humana. Las materias que incorporaron temas de sexualidad y cuestiones de género fueron Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Formación Ética y Ciudadana y Educación Física pero no en forma obligatoria. Y, además, más allá de la intención de los equipos especializados, no pudieron ante la presión y alianza del poder con la Iglesia Católica, mantener dichas temáticas, por ejemplo, se prohibió y censuró la inclusión de la categoría de género, reemplazada por la de sexo, en los CBC. En este marco, la década neoliberal obturó el avance de la educación sexual escolar. Se produjo la privatización de los servicios y bienes básicos, incluida la educación. Considerando que las prácticas neoliberales en educación llevaron a la privatización de la gestión escolar, el ajuste y precarización de las escuelas públicas y de los trabajadores y la descentralización del sistema, entre otras situaciones que llevaron a conflictos sindicales intensos.

En la jurisdicción rionegrina, en ese período, se sucedieron los gobiernos de Horacio Massaccesi (1987-1995) y Pablo Verani (1995-2003) pertenecientes al partido radical. Se implementaron prácticas neoliberales que sumieron a los trabajadores en un ajuste brutal, fruto de la quita de derechos laborales y sociales. Este modelo provocó la ruina de las economías regionales y afectó a las provincias patagónicas y, por ende, produjo un proceso de fragmentación social. Durante el gobierno de Verani, se dió el golpe de gracia a la reforma educativa de nivel secundario, que se conoció como contrarreforma, junto con el ajuste para los trabajadores estatales y el avance de la privatización educativa. Se produjeron conflictos sindicales, marchas, cortes de rutas y toma de edificios escolares, las escuelas se convirtieron en comedores. En ese sentido, la privatización de la educación implicó ese corrimiento del lugar de enseñanza de la escuela hacia un espacio de contención material y emocional por la situación de miseria, hambre y desarticulación de los lazos solidarios. Los docentes vivimos una situación precarizada como trabajadores del estado rionegrino y afrontamos la difícil tarea de abrir las aulas para dar de comer, repartir ropa y zapatillas, escuchar historias, abrazar y alojar a infancias y adolescencias en soledad, y hasta a las familias. Quizás esa haya sido la potencia de educar desde la afectividad, sin tener la garantía de una ley de educación sexual, desde la ausencia del Estado en todos sus niveles.

Los relatos de la escuela de la década del 90 se entremezclaban, muchas veces, con los llantos y gritos, las luchas y movilizaciones, las clases en la calle o en la plaza para que les que *quieran oír que oigan*. Pero, además, se continuó con la realización de los talleres de educación para la vida, los denominamos así, porque aparte de enseñar a usar los preservativos como única barrera para prevenir las ETS, embarazos no deseados y el HIV, se abrió el diálogo para que les estudiantes y docentes, relatemos las situaciones cotidianas, los miedos y los dolores, las expectativas y las posibilidades de transformaciones sociales. Seguramente, se colaron allí los enfoques preventivos, patologizantes y tímidamente sexológicos y normativos, porque ante un Estado ausente, tratamos de acercar alguna oportunidad a los adolescentes de sentirse sujetos de derecho. Quizás, se pueda pensar, desde ese lugar, la importancia de tener hoy la ESI como política estatal, con todas sus

carencias y desafíos pendientes que en uno de sus ejes plantea: valorar la afectividad y los buenos tratos.

La ESI, derechos que supimos conseguir y asignaturas pendientes

Las prácticas económicas y sociales neoliberales y la ineficiente gestión del gobierno de De la Rúa y Álvarez (1999-2001) desembocaron en la crisis orgánica de fines del año 2001. La sociedad argentina fragmentada y polarizada pedía *que se vayan todos, que no quede ni uno solo*, aludiendo a la crisis de representatividad política, de legitimidad de los funcionarios y las instituciones.

La crisis orgánica del 2001 implicó la deslegitimación de las instituciones y representantes políticos, la implosión de un modelo económico de concentración de la riqueza en pocas manos que provocó la fragmentación de la sociedad argentina con altos índices de desempleo y pobreza extrema. Según Adamoli (2013) se agregó a esta coyuntura la profunda dependencia del país ante los organismos internacionales de crédito "socavando los márgenes de decisión soberana" (p. 16).

La coyuntura política desembocó en la presidencia de Eduardo Duhalde del Partido Justicialista (2001-2003) quien llegó al poder después de la caída de la Alianza y del paso fugaz de Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá y Eduardo Camaño. En ese escenario, se produjo la emergencia de una nueva etapa para el país con la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y las de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011/2015). Con los gobiernos Kirchneristas, de corte nacional y popular, se inició un proceso de ampliación de derechos, inaugurando un modelo de país basado en el crecimiento con inclusión e igualdad. El derrotero que sufrió la ley de derechos sexuales y reproductivos implicó un camino de avances y retrocesos en el Congreso de la Nación mientras, que recién en el año 2003, se convirtió en ley N° 25.673, más allá de las presiones políticas y religiosas. Aunque no se percibieron como derechos diferenciados dado que la sexualidad quedó subsumida a la reproducción y quedando los derechos sexuales escasamente comprendidos en las normativas surgidas (Barrancos, 2008).

El Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable garantizó el derecho de elegir el número de embarazos y la Ley de Parto Humanizado para dar prioridad al trato humanizado de embarazo, parto y posparto. En octubre del año 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner se promulgó la Ley Nacional de Educación, vigente aún, que revalorizó a la educación como derecho social que el Estado debe garantizar. La Ley N° 26.150 del 4 de octubre del 2006 sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue aprobada por unanimidad en diputados, mientras que el secretariado para la familia de la Conferencia Episcopal Argentina cuestionó este proyecto, argumentando que estaba en contra de los derechos y obligaciones de las familias, patria potestad y libertad de enseñanza (Di Marco, 2010, p. 60). Por lo tanto, pusieron el énfasis en el control de la sexualidad y especialmente en la dominación sobre el cuerpo de las mujeres, para seguir enlazando la reproducción a la sexualidad y se recomendaba, a través de la Iglesia, la abstinencia y fidelidad mutua como prevención.

Las innovaciones normativas ocurrieron bajo la presidencia de Cristina Fernández, pero sin la organización y movilización de los feminismos, de las disidencias y de otras agencias, las legislaciones se vuelven letra muerta, es decir que hay que conquistarlas y militarlas. Se sancionaron una batería de leyes como la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en 2009; la Ley de Matrimonio igualitario en el 2010 y la Ley de Identidad de Género del 2012 (Giordano, 2013)⁷. Si bien la existencia de derechos implica que el Estado fundamentalmente tiene la obligación de generar las políticas públicas para hacerlos realidad y garantizar su efectivo cumplimiento, también, es necesaria la participación ciudadana en el control de su puesta en práctica y en la exigencia de su respeto.

Para lograr el empoderamiento de las mujeres y las disidencias hay que producir transformaciones en los imaginarios sociales y en los dispositivos institucionales. Pensar en políticas públicas que estén atravesadas por la perspectiva de género no es un camino sin obstáculos más allá de los cuarenta ininterrumpidos años de democracia en Argentina, quizás porque "la democratización de los ámbitos políticos, sociales, comunitarios y familiares es una tarea simultánea y circular para repensar la ciudadanía" (Di Marco, 2010, p. 212). Por eso, consideramos que la educación como dispositivo de poder, es un lugar donde existen relaciones de poder específicas y puede incidir en transformar, renegociar las relaciones de género desiguales y jerárquicas, heteronormativas y discriminatorias actuando en ese proceso dialógico de constitución de la ciudadanía. Pero no alcanza sólo con el enfoque de género, si seguimos reproduciendo prácticas capacitistas, edadistas, racializadas y clasistas entre otras estigmatizaciones que discriminan y desigualan.

Pero más allá de todo, la ESI, es el marco normativo que nos contiene ante la marea de ultraderecha que avanza rauda en este contexto preelectoral del año 2023. El enfoque de integralidad unido a la concepción multidimensional de la sexualidad desde una mirada biopsicosocial y afectiva en el marco de los derechos humanos es un avance, y no pasarán, porque no debemos claudicar. ¿Qué significa la integralidad? ¿Qué significa la interseccionalidad? ¿Qué implica perder la ESI? ¿Adónde irán los saberes del cuidado del cuerpo y la salud, de la afectividad y las emociones, de la diversidad y los derechos sexuales y reproductivos? ¿Adónde irán los saberes de género? ¿Cómo desandar las pedagogías hetero-normalizadoras y las tradiciones disciplinadoras en relación a cuerpos, géneros y sexualidades ante las resistencias y los avances de ideas que nos posicionan cien años atrás?

La ley ESI es joven, transgresora y rebelde, fue parida, criada y cuidada, especialmente por una comunidad docente militante que confía en la posibilidad extraordinaria que tiene la educación como liberadora de las opresiones o dolores de la vida cotidiana. En su artículo primero señala, que es un derecho de les estudiantes recibir conocimiento científicamente validado acerca de la sexualidad, desde el nivel inicial hasta la educación superior, en todas las escuelas de todo tipo de gestión. Los ejes conceptuales que aborda atraviesan a todos los campos de conocimiento: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, conocer los derechos, respetar la diversidad y comprender la realidad a partir de la perspectiva de género. El cambio de paradigma, en relación a la integralidad, no es posible sin el

⁷ Junto con la Asignación Universal por Hijo se equiparó a las mujeres, sin o con bajos ingresos, con las trabajadoras formales. En relación a luchar contra la violencia hacia las mujeres se sancionó la Ley N° 26485. Con el mismo sentido en el año 2011 se estableció el decreto N° 936 para erradicar la difusión de mensajes e imágenes que fomenten la explotación sexual. Con la modificación del Código Procesal Penal se derogó la figura de avenimiento con lo cual se podía perdonar o disminuir las penas a violadores, y en ese sentido se incorporó la ampliación de las penas por feminicidio. En la última década, se fueron incluyendo otras legislaciones, como la Ley Micaela, Ley Brisa, entre tantas.

marco normativo que se amplió en estas últimas décadas, aunque, en sus articulados iniciales como así también en los materiales educativos, láminas y cuadernos, subsisten sesgos del modelo binario que es preciso visitar y poner en tensión a la luz del contexto presente. Por otro lado, varias jurisdicciones ralentizaron y obstaculizaron su implementación y resistieron los avances en la enseñanza de la sexualidad. Pero la provincia de Río Negro adhirió a la ley ESI y comenzó hacia el año 2010 la formación permanente en todos los niveles educativos. Ya desde el año 2009 se había incorporado el espacio de seminario de Sexualidad y Género en tercer año del profesorado de educación primaria y otros espacios de definición institucional se ocuparon de la ESI, hasta que se incluyó en la malla curricular de la formación docente inicial de los profesorados con la reforma de los diseños de educación superior del año 2015. El desafío de acompañar el crecimiento de la ESI hacia su adultez depende del compromiso de los docentes, las gestiones políticas y educativas, las organizaciones sociales, feministas, de las disidencias, las académicas, los varones antipatriarcales y de las familias. Quizás, hay que acompañar y alojar la ESI, porque estamos convencidas que nos permite construir relaciones sociales donde se puedan expresar las emociones, las que nos hieren y las que nos alojan, sin gestionar ni controlar aquellas generadas por las desigualdades, los miedos, los abusos, las violencias. Porque no hay malas o buenas emociones, no hay colores fijos que pintan la ira, el miedo, la alegría y la solidaridad; no hay órganos donde se aloja el deseo y la pasión, pero sí hay cuerpos que son afectados y afecta, y todos son importantes en esta vida. Cuerpos gordes, discas, enfermos, marrones, trans, cis, viejos, todos cuerpos imprescindibles.

Para seguir en el camino necesitamos "Menos Derecha y Más Derechos"

Nos encontramos a cuarenta años en el devenir democrático que se construyó/e con luchas, esfuerzos y surfeando crisis a nivel económico y social y que, por supuesto, implican asignaturas pendientes. Pero, en la profundidad de lo cotidiano de las aulas, existieron y existen docentes que estamos convencidas y enseñamos la ESI, abogando por una perspectiva, no sólo de género sino interseccional. Que incluya a todos los cuerpos y a un coro polifónico de voces diversas, que nos permita vivir la sexualidad en forma placentera y responsable porque es una dimensión constitutiva de nuestro Ser Humanas. Principalmente, porque es un derecho humano la ESI y parece que el avance de las derechas, aquí y allá, nos los quiere arrebatarse. Por lo tanto, es preciso que junto con los movimientos sociales feministas y LGBTTIQ+ y otras organizaciones, militemos esta política concienzudamente en nuestras aulas, estudiemos y construyamos puentes y alianzas. Porque la ESI abre la posibilidad de vivir en comunidades afectivas que respetan los derechos que supimos conseguir. Me resuena la melodía de Silvio Rodríguez, si no existiera la ESI, les pregunto: ¿Adónde van las palabras que no se quedaron, adónde van las miradas... acaso flotan eternas como prisioneras de un ventarrón o se acurrucan sobre las hendijas buscando calor? ¿Acaso ruedan sobre los cristales cual gotas de lluvias que quieren pasar? ¿Acaso nunca vuelven a ser algo? ¿Acaso se van y adónde van? ¿Adónde van ahora mismo estos cuerpos que no puedo nunca dejar de

de alumbrar...?⁸ Apostamos por más oportunidades para que la ESI crezca en libertad y con responsabilidad, que amplíe su horizonte normativo y pedagógico, que asuma su madurez en una patria que recupere el sentido de la justicia social y que propicie *Más Derechos y Menos Derecha*. Que así sea, trabajamos todos los días hacia ese horizonte.

⁴ Canción de Silvio
Rodríguez ¿Adónde van?

Referencias


- Adamoli, M. C. y otras. (2013). *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Editorial Sudamericana.
- Copolechio Morand, M. y Talani Zuvela, P. (2020). *Cuerpos, Género y Formación Docente inicial. Experiencias y Desafíos de la ESI*. Revista EFI · DGES, Vol. 6, N° 11, pps. 79-93.
- Talani Zuvela, P. y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente. Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. Noveduc. Colección Universidad.
- Di Marco, G. (2010). Ciudadanía femenina. En Ginés, M. y Giri, B. *Relaciones de género y exclusión en la Argentina de los 90: ¿el orden del desorden y el desorden del orden?*. Espacio editorial.
- Giordano, V. (2013). 30 años de democracia Un balance con perspectiva de género. En Burkart, M. y Giletta, M. *Observatorio Latinoamericano 12. Dossier Argentina 30 años de democracia*. UBA Facultad de Ciencias Sociales- Instituto de América Latina y el Caribe.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la Sexualidad*. Siglo XXI.
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. C. *Enseñar filosofía, hoy* (pps. 109-120). Edulp.
- Organización Mundial de la Salud (2006) *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. (http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf, consultado el 14 de junio de 2017)
- Quintana, M. M. (2015). *Sujeciones discursivas/desplazamientos retóricos: Emergencia (y agencia) de Abuelas de Plaza de Mayo entre el parentesco y el Estado*. *Nomádias*, (19), 31-48. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/36761/38342>
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Zemaitis, S. (2019). *El campo de la educación sexual en la Argentina contemporánea: Una revisión histórica para repensar los desafíos pedagógicos actuales*. 1 [Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social], Barcelona, España. En Memoria Académica. en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13802/ev.13802.pdf

Patricia Talani Zuvela es Profesora en Historia, Universidad Nacional del Litoral; Licenciada y Doctoranda en Historia, Especialista en Estudios de las mujeres y género, Universidad Nacional del Comahue. Profesora de Historia de la Educación y ESI, Género y pedagogía.

ESI, formación docente y artes visuales. Experiencias de una posible transversalización¹

CSE in teacher training in visual arts. Experiences of a possible transversalization

Vera Augello¹

 Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón
<https://orcid.org/0009-0000-5463-5448>
Correo electrónico: veraugello@gmail.com

Recibido:
5 de septiembre de 2023
Aceptado:
20 de septiembre de 2023

Resumen

¿Qué aportes puede realizar la Educación Sexual Integral a la educación artística en artes visuales? ¿Qué puntos de contacto se pueden crear entre ambos campos de conocimiento? ¿Qué saberes son valiosos para la formación docente en artes visuales que garanticen la ESI como derecho? ¿Qué caminos posibles se pueden abrir para su transversalización en el profesorado?

En el presente escrito se recuperan y revisan algunas experiencias pedagógicas que intentaron entretener el conocimiento disciplinar de las artes visuales con la ESI, con miras a las futuras prácticas profesionales de estudiantes del Profesorado de Artes Visuales del Instituto de Formación Docente Continúa de El Bolsón, Río Negro, Argentina.

Palabras clave:

Formación Docente ;
Artes Visuales ; Transversalización ; ESI

Abstract

What contributions can Comprehensive Sex Education make to artistic education in visual arts? What points of contact can be created between both fields of knowledge? What knowledge is valuable for teacher training in visual arts that guarantees CSE as a right? What possible paths can be opened for its transversalization in the faculty?

In this writing, some pedagogical experiences are recovered and reviewed that attempted to interweave disciplinary knowledge of the visual arts with CSE, with a view to the future professional practices of students of the Visual Arts Faculty of IFDC El Bolsón, Río Negro, Argentine.

Key words

Teacher Training
Visual Arts ; Transversalization ; CSE



¹ El presente escrito es una versión revisada y ampliada de un artículo anterior publicado en "Ponencias presentadas en la Jornada de experiencias pedagógicas. Prácticas y experiencias de enseñanza en el marco de la Educación Sexual Integral", por la Comisión Publicaciones del IFDC El Bolsón en diciembre de 2022.

Punto de partida: premisas para trazar un rumbo sin destino anticipado

Partimos de una premisa fundamental: la forma en que concebimos al mundo determina la forma en que lo percibimos. Las ideas que tenemos sobre él son filtros que tiñen nuestras interpretaciones y representaciones de la realidad. Son lentes que condicionan las miradas que pretenden nombrar *lo otro*, aquello que inevitablemente se nos fuga en lo inconmensurable e ininteligible de la existencia. Al mismo tiempo, los *modos de ver* se encuentran condicionados por un contexto singular que les da sentido. La mirada, pues, es una construcción social, histórica, cultural y política.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que el conocimiento no es neutral ni universal. Por el contrario, el reconocimiento de un campo de saberes es una convención producto de continuas disputas y tensiones atravesadas por pujas de poder. En este sentido los estudios feministas vienen visibilizando las tramas ocultas del saber-poder, haciendo una crítica epistemológica al carácter androcéntrico -y colonial- del conocimiento moderno-occidental (Mariposas Mirabal, 2019). Denuncian los efectos concretos que esa forma de pensamiento genera en nuestros cuerpos, en nuestras vidas cotidianas y en nuestros deseos más íntimos. De esta manera, las formas en que concebimos el mundo no sólo determinan la manera en que lo habitamos sino que, en la misma operación, también *crean mundos posibles*, los proyectan, los imaginan, les dan forma.

Sostener que la mirada y el conocimiento son construcciones sociales, procesos dinámicos, convencionales y contingentes, implica que se pueden transformar, creando otras realidades posibles, mundos más diversos y justos.

El arte alberga esta posibilidad puesto que re-presenta la realidad al mismo tiempo que *crea* un mundo que no existía con anterioridad (Giardina, 2004). Las representaciones alimentan una forma particular de vivir y de vincularse. El poder simbólico que engloba es crucial para la (re)producción o cuestionamiento de imaginarios sociales y del status quo. Surgen así preguntas tan éticas como pedagógicas: ¿qué es visible y qué/quienes quedan por fuera del régimen de visibilidad?, ¿quienes ejercen el poder de representación?, ¿en nombre de quién y cómo representan *a lo otro*?, ¿con qué intencionalidad?, ¿qué estereotipos y sentidos comunes estamos reproduciendo?, ¿cómo crear *otras* miradas, más amplias, más justas?, ¿qué *modos de ver* podemos nutrir para vidas más dignas y plenas?, ¿cuál es la responsabilidad de la educación artística en la reproducción de las miradas normalizadoras?, ¿cómo contribuir a la formación de docentes críticas de los discursos visuales y creadores de otros mundos posibles?

Aquí y allá permea la ESI en su expresión transversal, pero para ello debemos asumir como docentes, el compromiso y la responsabilidad político-pedagógica de garantizar su enseñanza en tanto derecho.

Sin intención de cerrar los interrogantes expuestos, les invito a un breve recorrido por algunas experiencias pedagógicas realizadas en el Profesorado de Artes Visuales del Instituto de Formación Docente Continúa de El Bolsón, para la enseñanza de Lenguaje Visual II, que buscaron hilvanar los conocimientos disciplinares con el enfoque de la ESI.

Sobre la elección del material de estudio como puerta de entrada

Para introducir la ESI en las clases de Lenguaje Visual II se seleccionaron dos capítulos del libro "Modos de Ver" de Berger, Blomberg, Fox, Dibb y Hollis (1972) a partir del cual se abordaron algunos de los contenidos presentados en los Lineamientos Curriculares (2008) como: "la reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo", "La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres", "La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as" y "La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad" (p. 27-28-35), entre otros. De esta forma, se utilizó el *desarrollo curricular* como puerta de entrada de la ESI, no sólo para el abordaje de ciertos contenidos, sino también para su despliegue en tanto enfoque problematizador de lo instituido.

Si bien el texto de Berger (et. al.) está desactualizado y no contempla a las personas travesti, trans y no binarias, contribuye a reflexionar sobre el poder de las representaciones visuales desde la perspectiva de género. Es un material que permite problematizar el canon de belleza y analizar las formas en que el arte reproduce las categorías binarias y jerárquicas de género. También permite desnaturalizar la *mirada masculina* en tanto construcción social, desmontando su pretensión universal y neutral, cuestionando el androcentrismo del arte occidental.

A partir de este material se abordaron los ejes de la ESI de manera articulada: el cuidado del cuerpo como construcción social, y de la salud entendida de forma integral; el reconocimiento y valoración de la diversidad de cuerpos y sus representaciones visuales; la importancia del derecho a una vida plena sin discriminaciones; el análisis del mundo artístico desde la perspectiva de género; y el abordaje de estos contenidos atravesados por las emociones que nos generan, desde *la pregunta por lo que nos pasa* como otra puerta de entrada.

Algunos de los propósitos pautados fueron: problematizar los *modos de ver* en tanto construcciones sociales, cuestionando los estereotipos de género; incentivar una mirada crítica respecto del poder de las representaciones en la construcción de las identidades; y problematizar el mandato de belleza reflexionando sobre su impacto en la vida de las personas, en particular de las mujeres cis. El principal propósito fue brindar conocimientos que resulten significativos para una formación docente ética para la ampliación de derechos, incentivando el despliegue transversal de la ESI.

Entrando al aula: experiencias del 2019 y 2020

Seleccionar este material y llevarlo a las clases tuvo como resultado experiencias pedagógicas muy valiosas y diversas desarrolladas desde el 2016 hasta el 2020. En particular nos enfocaremos en las experiencias del 2019 y 2020, donde la metodología de trabajo se alejó del análisis escrito, optando por una propuesta que buscó la apropiación de los contenidos vinculándolos con la formación disciplinar. De este modo, la consigna de trabajo consistió en crear una producción artística en base a las reflexiones que generó la lectura del texto de Berger, fundamentando

dicho vínculo y desarrollando las ideas principales. El trabajo implicó momentos de análisis del texto, puestas en común, apreciación de imágenes y la presentación y fundamentación de las producciones. Se evaluó tanto el proceso de trabajo como el resultado final, otorgando principal importancia al vínculo que cada estudiante establecía entre su producción y las ideas trabajadas a partir de los capítulos del libro.

La cursada del 2020 se llevó a cabo en el primer cuatrimestre con clases asincrónicas, a principios de las medidas de ASPO. Ese año la consigna se adaptó al medio virtual, el trabajo fue individual y además de la producción visual, se les pidió a los estudiantes que busquen, presenten y fundamenten la elección de algún artista cuya obra proponga modos de ver disidentes a la mirada hegemónica. La presentación de las producciones (la apreciación que permite recorrerlas y observarlas en relación al espacio, desde diferentes ángulos y distancias, entre otros factores) se vio desfavorecida por la distancia plana de la pantalla. Esto se evidencia sobre todo en las producciones tridimensionales donde se presentaron registros fotográficos de la obra (como vemos en la figura 1) y no se pudieron apreciar sus cualidades tridimensionales.



Figura 1. Producción de Daniela Páez, curso 2020.

A pesar de que las clases asincrónicas no permitieron puestas en común, se promovió el intercambio de miradas a partir de comentarios que habilitaron diálogos entre estudiantes. Sin embargo, el *acuerpamiento* y el cruce de miradas que posibilita el encuentro, que sin duda enriquecen la actividad y el aprendizaje, se vieron desfavorecidos por las clases no presenciales creadas por la urgencia de *seguir educando* en un contexto adverso. La distancia necesaria limitó la complejidad de situaciones que emergen en un momento de aprendizaje y socialización fundamental como es la presentación y evaluación de los trabajos. Sin embargo, los intercambios entre estudiantes y las producciones realizadas dieron cuenta del compromiso del estudiantado quienes, pese a las circunstancias, pudieron adecuarse a la cursada virtual. Las figuras 2 y 3 son producciones de esta cursada que dejan entrever la implicación de los estudiantes en la temática abordada.



Figura 2. Producción de Vanina Seghezzo
curso 2020.



Figura 2. Producción de Mariela
González, curso 2020.

En el 2019, en un contexto muy disímil al año que le siguió, las producciones podían ser grupales y en las puestas en común surgieron importantes críticas a las ideas del texto por parte del estudiantado. Por un lado, críticas al análisis binario que ofrece, producto de un momento histórico de eclosión de la segunda ola feminista. Por otro lado, surgió el debate en torno a los mandatos y formas de construcción de la masculinidad, exponiendo que los varones cis-hetero también se encuentran fuertemente condicionados por el género que les fue asignado. Ambos aportes se vinculan a las recientes problematizaciones de los feminismos, que permean en las aulas.

A diferencia de la cursada del 2020 que, como se señaló anteriormente, se limitó al formato plano de la pantalla, la apreciación y presentación de las producciones se realizó en el edificio del IFDC generando un recorrido por el espacio y por las obras que enriqueció la apreciación. Debido al carácter presencial de las clases, muchos estudiantes optaron por la realización de producciones vinculadas a estrategias del arte contemporáneo como performance (figura 4 y 7), instalaciones (figura 5) y arte lúdico-interactivo (figura 6) entre otras opciones. También pudieron optar por realizar producciones grupales, como vemos en las figuras 5 y 6. El registro fotográfico de las producciones no fue parte de la presentación de los estudiantes, sino un instrumento de evaluación docente.



Fig. 4. Producción de estudiantes,
curso 2019.



Fig. 5. Producción grupal de estudiantes,
curso 2019.



Fig. 6. Producción grupal curso 2019,
"Estación de Juegos Modos de Ver"

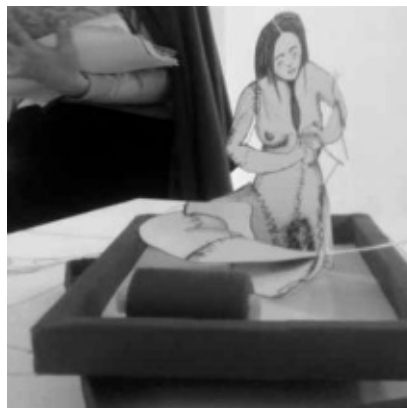


Fig. 7. Producción de Ornela Laezza,
curso 2019.

Algunas reflexiones para un final abierto

A partir de estas experiencias se pudieron entrelazar los conocimientos disciplinares de las artes visuales con el enfoque de la ESI. Si bien los estudiantes no habían cursado el taller de ESI que ofrece el profesorado (Lenguaje Visual II se ubica en segundo año y el taller en cuarto), esto no fue un obstáculo para su transversalización. La existencia de un espacio específico no excluye la importancia de transversalizar la ESI en los distintos espacios curriculares del profesorado. Por el contrario, ello contribuye a su enseñanza y futura implementación.

Sin embargo, la propuesta se limitó al desarrollo curricular de una asignatura cuatrimestral, circunscribiéndose a las paredes internas del aula (virtual o concreta). Al no generar articulaciones con otros espacios curriculares se desaprovechó la oportunidad de discutir entre colegas de trabajo cómo transversalizar la ESI, dando continuidad a los contenidos desde el trabajo interdisciplinar.

Pese a ello, en ambas cursadas se hizo manifiesto el compromiso de los estudiantes con la temática y con los contenidos abordados a partir de ella. La participación en los intercambios y las fundamentaciones mostraron valiosas reflexiones. Las producciones artísticas dieron cuenta de los conocimientos construidos en el profesorado, pudiendo relacionar expresiones del arte contemporáneo con los contenidos de la cursada. En este sentido, espero que los encuentros hayan sido significativos para su formación.

Las principales diferencias entre las cursadas tuvieron que ver con el contexto de pandemia que expuso la importancia y la necesidad de la ESI, no sólo como desarrollo curricular sino como *pedagogía de los afectos y de los cuerpos*, resaltando la importancia de los vínculos en la construcción del conocimiento. El aislamiento nos hizo preguntarnos sobre el sentido de la escuela, reivindicando los gestos fundamentales de toda educación como lo son las prácticas de cuidado propio y de los otros, que la Educación Sexual Integral promueve (Fainsod y Báez, 2020). La pedagogía del cuidado desde el enfoque de la ESI es sin duda, un camino pendiente para seguir explorando.

Para terminar, pero con la intención de comenzar, espero que al compartir estas experiencias con ustedes surjan más inquietudes e interrogantes que abran nuevos caminos por recorrer. Por allí nos encontraremos.

Bibliografía

Berger J., Blomberg S, Fox C., Dibb M. y Hollis R. (1972) Ensayo 2 y Ensayo 3, en Berger J. (Ed) "Modos de ver", (5ta de., pp. 43-74) Ed. Gustavo Gili.

Colectivo Mariposas Mirabal. (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>

Fainsod P. y Báez J. (2020) *Relaciones de género en tiempos de pandemia: la Educación Sexual Integral como una oportunidad*, Revista Voces en el Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, UBA. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/relaciones-de-genero-en-tiempos-de-pandemia-la-educacion-sexual-integral-como-una-oportunidad/>

Giardina M. (2004), El problema de la neutralidad en la ciencia y la técnica, en Díaz E. (Ed) *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Biblos.

Ley Nacional N.º 26.150/06 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 24 de octubre de 2006, Boletín Oficial de la República Argentina, D.O. No. 31017.

Marina, M. (coord) (2010). *Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución N°45 *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*.


Vera Augello es Profesora y Licenciada en Artes Plásticas, Universidad Nacional de La Plata. Diplomada de Extensión en ESI, Universidad de Buenos Aires. Docente del Profesorado de Artes Visuales, IFDC El Bolsón, Río Negro.


Modelos hegemónicos corporales en la biografía escolar de estudiantes de formación docente


Hegemonic body models in the school biography of teacher training students

Carla Yanina Peruzzo¹, Gabriela Miori², Rocío Ayelén Lirio³, Marina Copolechio Morand⁴

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
Correo electrónico: carperuzzo81@gmail.com

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0009-0009-8465-3693>
Correo electrónico: gabymiori@gmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0000-0001-7805-0014>
Correo electrónico: lirio.rocio.ayelen@gmail.com

⁴ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0000-0001-9101-865X>
Correo electrónico: marucopo@gmail.com

Recibido:
5 de septiembre de 2023
Aceptado:
20 de septiembre de 2023

Resumen

Este artículo presenta una actividad, sus resultados y reflexiones, perteneciente al Seminario de Educación Sexual Integral y su enseñanza del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual del Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina. Brindando relevancia a la reflexión sobre nosotros mismos, como primera puerta de entrada a la ESI, y a nuestras biografías escolares como relatos de todo lo significativo y significativo que se aprende en el tránsito por la escolaridad, propusimos indagar sobre las prácticas escolares, dispositivos pedagógicos, objetos y recursos que inciden en la construcción subjetiva de las diferencias sexuales y de género y en la reproducción del modelo hegemónico de los cuerpos sexuados que caracterizamos como cisheteronormativo, binario, patriarcal, capacitista y colonial.

Las producciones demostraron continuidades a pesar de la diversidad generacional y de contextos de las estudiantes vinculadas a prácticas, rituales, la disposición de los cuerpos, las expectativas diferenciadas sexogenéricamente. Fotos, manuales, uniformes, recuerdos, cobraron vigencia en esta puesta en común que resultó ronda catártica ante expresiones muchas veces "naturalizadas". Al pensar otras formas posibles resultó relevante la reflexión respecto de la responsabilidad docente en la reproducción y en la posibilidad de transformación de dichas prácticas.

Palabras clave:
Puertas de entrada de la ESI ;
Modelo hegemónico corporal
Biografía escolar ;

Key words

Gateways to Comprehensive Sexual Education ; School biographies ; Hegemonic body model.

Abstract

In the seminar "The teaching of Comprehensive Sexual Education" of the Special Education orientated in Intellectual Disability Teacher (IFDC Bariloche, Río Negro, Argentina), we proposed an activity attempting to deconstruct our school biographies as a gateway to Comprehensive Sexual Education. We requested the students to inquire about school practices, pedagogical devices, objects and resources that affect the subjective construction of sexual and gender differences and the reproduction of the hegemonic body model that we characterize as cis hetero normative, binary, patriarchal, ableist and colonial.

The students resolved the activity demonstrating continuities despite the generational diversity between them and their contexts. We analyzed practices, rituals, the body's disposition, the gender-differentiated expectations. Photos, manuals, uniforms and memories were shared during the activity, which allowed us to question naturalized situations and practices. When students shared actions of resistance we were able to reflect on the role of teachers regarding the reproduction or transformation of hegemonic models.

Introducción

La experiencia pedagógica que presentamos se desarrolló en el Seminario de Educación Sexual Integral (ESI) y su enseñanza correspondiente al primer cuatrimestre del 4to año del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (IFD Bariloche, Río Negro, Argentina). Si bien la Ley N°26150/2006 concibe a la formación docente como un espacio en el cual la ESI debe estar presente, la incorporación efectiva de ésta a partir de espacios de formación específica recién se concreta, en la provincia de Río Negro, en los años 2018 y 2019 cuando se dictan por primera vez los talleres o seminarios ESI que se incluyeron en los diseños curriculares del año 2015.

Como profesoras de este seminario estamos convencidas que su abordaje durante la formación docente inicial es imprescindible para garantizar el derecho de niñas, jóvenes y adolescentes a recibir ESI en las escuelas y hacerlo desde enfoques emergentes en sintonía con la integralidad y multidimensionalidad de la ESI (Morgade, 2011; González del Cerro, 2018; Lopez Louro, 2000). Esto es especialmente importante en el campo de la educación especial, donde aún hoy persisten prejuicios y mitos en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad y hasta se duda de sus derechos (Inadi, 2016; Peirano, 2020).

En el seminario nos proponemos cuestionar, deconstruir y reconstruir las representaciones sobre la sexualidad y el género, los mandatos asignados a cada sexo/género, las formas de construir y entender nuestros cuerpos en miras a la construcción de propuestas didácticas de ESI desde un enfoque integral y de respeto por los derechos humanos. Este trabajo reflexivo en torno a la propia experiencia individual pone en evidencia que la misma es, a la vez, social y nos permite plantear como propósito central desandar los caminos de poder-saber-ser que instituyeron como parámetro una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo

dentro de los regímenes de la norma cisheterosexual, binaria, capacitista, patriarcal y colonial.

En el segundo eje de contenidos del seminario, al que pertenece la actividad que se comparte, se plantea la problematización y la deconstrucción de las representaciones y mandatos asociados al sexo, al género, a la sexualidad, a los cuerpos y a la capacidad. Se analiza a la escuela como espacio de reproducción del modelo hegemónico de los cuerpos sexuados y como espacio de resistencia y transformación. Para ello, se profundiza en las características del modelo cisheteronormativo binario, patriarcal, colonial y capacitista de los cuerpos sexuados de las manos de autoras tales como Catalina González del Cerro (2018), Paula Fainsod (2018), Andrea García Santesmases (2015) y Guacira Lopes Louro (2000). Se aborda la perspectiva de género desde un enfoque interseccional, poniendo en cuestión: ¿qué cuerpos importan y qué sucede en la escuela con los cuerpos que se salen de la norma?, ¿es natural que a las mujeres les gusten los varones?, ¿es normal que los hombres ocupen la mayoría de los lugares de poder?, ¿puede un niño jugar con muñecas sin que se piense que es "rarity" o que será homosexual cuando crezca?, ¿puede una persona con discapacidad intelectual tener hijes o ser deseada/amada? o ¿puede ser amada por una persona sin discapacidad?

Con estas preguntas y posibles respuestas se llega a la afirmación que ninguna de esas ideas es natural, pero que suelen estar instaladas como verdades dado que existe socialmente una mirada hegemónica sobre los cuerpos sexuados que ha logrado imponerse como real y única, se ha naturalizado y ha logrado ocultar su carácter construido.

Acerca del modelo hegemónico de los cuerpos sexuados: cisheteronormativo, binario, patriarcal, capacitista y colonial

Catalina González del Cerro (2018) analiza cómo en nuestra sociedad, inscripta en el sistema capitalista, quienes con frecuencia se adjudicaron la autoridad para describir y prescribir la sexualidad humana fueron -a grandes rasgos- las instituciones religiosas (en nuestro país fundamentalmente la católica) y las ciencias biomédicas. Establecieron los pilares de lo que llamamos la mirada hegemónica acerca de los cuerpos sexuados. Si bien no es posible identificar un único discurso que establezca cuál es para ambas la "verdadera sexualidad", lo que interesa es que durante mucho tiempo se recurrió a estos puntos de vista (y no a otros) para fundamentar desde el Estado muchas de las normas que regulan los cuerpos en la vida cotidiana y también para elaborar contenidos a ser enseñados desde la escuela. Es interesante analizar la incidencia de estas instituciones en la instalación de la "normalidad" en todos los sentidos y poner en cuestión esta clasificación de los cuerpos sexuados exhaustiva, excluyente y jerárquica.

La clasificación propuesta por la autora articula tres categorías (sexo asociado a los genitales, género/identidad de género y orientación sexual/deseo) que se relacionan de una única manera. Se espera que quien tiene genitales "masculinos", es decir, quien posee pene, se comportará y sentirá (género e identidad de género) como un "hombre" (será fuerte, activo, le gustarán los autos, determinados deportes, se vestirá con determinada ropa, etc.) y deseará a quienes se suele identificar como su

“sexo opuesto”, es decir, a las mujeres. Para quienes tienen genitales “femeninos” se espera que sean y se identifiquen como mujeres, actúen como tales y se sientan atraídas por hombres.

Se trata de una mirada que se presenta como única y por lo tanto excluyente (quien no entra en esa clasificación, queda excluido) y exhaustiva (porque se supone que todas las personas entraríamos en una categoría u otra). Esta organización es dicotómica y binaria: nos presenta dos posibilidades y no en términos de igualdad, sino que una vale más que otra (o sea, esta organización es jerárquica y desigual). Todo lo que no entra en esta clasificación, está por fuera de la norma y es considerado “anormal” y patológico. Las normas que impone este esquema se constituyen en una forma opresiva de organizar los cuerpos.

El Estado, la medicina, las iglesias y la escuela de la modernidad fueron responsables de otorgar sentidos a los cuerpos y a las sexualidades, estableciendo acuerdos e implementando un discurso hegemónico: el modelo cis heteronormativo binario, patriarcal, capacitista y colonial.

Cuando decimos “cis” nos referimos a aquellas personas cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer. El término opuesto a cis es trans y se utiliza para referirse a aquellas personas cuya identidad de género no coincide con lo “esperable”, es decir, con el sexo asignado al nacer (o directamente con una mirada binaria en relación a la identidad de género). Pertenecer al primer grupo implica ventajas sociales, económicas, políticas.

La heteronormatividad es el modelo que justifica que la “norma” es la heterosexualidad (sentirse atraído por personas del sexo supuestamente opuesto y de la identidad de género supuestamente opuesta), por tanto, otras orientaciones sexuales están por fuera de la “norma” (por ejemplo, homosexuales, pansexuales, demisexuales, etc). El término “binario” se refiere a dos posibilidades como las únicas existentes (hombre o mujer) y que, además, son opuestas. Con “patriarcal” nos referimos a un sistema político, económico, religioso y social basado en el privilegio de los hombres sobre las mujeres. Según Dora Barrancos (2008), el orden patriarcal operó y lo sigue haciendo como sistema social y cultural que otorga claro predominio a los varones, pero no hay nada en el orden natural ni sobrenatural al que hacer responsable de la jerarquía que el género masculino ha impuesto sobre lo femenino, pero sí razones sustentadas en el orden cultural y económico.

Con “colonial” nos referimos a que el sistema educativo, desde sus orígenes en el siglo XIX, se muestra como un modelo homogeneizador con matrices configuradas desde el modelo “civilizador” que tuvo la convicción de imponer una cultura y colonizar las subjetividades. Matrices que sobreviven actualmente en las estructuras organizativas, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir los cuerpos, orientando toda una serie de acciones.

Y con “capacitista” hacemos mención también a un sistema social, político y económico, basado en la idea que ciertas habilidades o capacidades son superiores a otras, lo que lleva a una jerarquización y desvalorización de las personas con discapacidades. El capacitismo es una forma de discriminación y opresión, es decir, discrimina a las personas con discapacidad por el hecho de serlo, planteando una “capacidad corporal obligatoria” (en analogía con la “heterosexualidad obligatoria” de la que nos habla Adrienne Rich, 1980), la que, en definitiva, postula un ideal

corporal imposible de alcanzar para cualquier persona (McRuer, 2021; García Santesmases, 2021; Travesani, 2021).

Estas concepciones tienen su anclaje en la ideología de la normalización (Angelino, 2017; Vallejos, 2017; Skliar, 2006 y 2017), cuya función implica corregir, reducir desviaciones y regular, encauzar conductas, encorsetar comportamientos, homogeneizar, jerarquizar los cuerpos: normaliza midiendo capacidades y "naturaleza" de seres humanos. De aquí se desprende la premisa sobre que lo normal es un principio rector de la especie humana.

Revisar esta lógica de normalidad, las relaciones asimétricas que habilita y la narrativa de la otredad (desigual), nos invita a revisar el concepto de discapacidad como una construcción social que naturaliza ideas en relación a las capacidades.

Con este horizonte, en el marco del seminario proponemos una serie de actividades: una de ellas apuntó a revisar la propia biografía escolar, identificar algún objeto, práctica, rutina, espacio físico, que reproduzca dicho modelo hegemónico de los cuerpos sexuados para describir e intervenir, proponiendo acciones de resistencia.

Las biografías escolares como puerta de entrada hacia una ESI consciente

El documento brindado por el Programa Nacional de ESI "Las puertas de entrada de la ESI", establece en torno a la reflexión sobre nosotros mismos, la importancia de tener en cuenta que:

"Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas y nuestra propia historia, están siempre presentes en cada acto pedagógico. En ESI esto es aún más visible, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, y desde este lugar, nos convertimos en la principal "herramienta" pedagógica cuando se trata de temas que hacen a las subjetividades y vínculos, en un proceso cotidiano de interacción, diálogo y encuentro con las y los estudiantes. (...) Este ejercicio que propone "re mirarnos" para resignificar nuestras prácticas educativas, no se trata solo de un proceso previo a la enseñanza de la ESI, sino que, más bien, es una tarea que se propone realizar de modo permanente y cotidiano. Y también, constituye una invitación a reflexionar sobre lo que nos pasa tanto a nivel personal como colectivo, es decir, junto a nuestras/os colegas" (Arévalo, Costas, Fainsod, Palazzo y Lañin, 2020, pp. 1 y 3).

En consonancia con ello, les pedimos a las estudiantes la lectura del capítulo 5 del libro "Códigos para la ciudadanía. La Formación ética como práctica de la libertad", cuya autoría pertenece a Guacira Lopes Louro (2000), y que se titula "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género". Luego, planteamos la siguiente actividad: *De manera individual, buscar y traer un objeto que forme parte de su biografía escolar, o que dé cuenta del modo en que la escuela reproduce el modelo hegemónico de los cuerpos sexuados. Escribir qué aspectos del objeto y por qué se piensa que reproduce el modelo y cómo lo hace. Pensar también de qué manera se puede resistir a esa reproducción o cómo se podría intervenir para que eso suceda. Traer al próximo encuentro el objeto y las argumentaciones.*

A continuación, compartimos imágenes de los objetos junto a fragmentos textuales de sus análisis identificados con nombres ficticios, agrupados en categorías que resultaron recursivas.

Rituales a la hora de toma de asistencia

En las reflexiones colectivas, se sostuvo que la práctica de toma de asistencia bajo la discriminación varones y mujeres, sigue aún vigente en todas las escuelas a las que asisten las estudiantes en sus prácticas. Una de las estudiantes expresaba que:

"Estas prácticas sobre la asistencia escolar reproducen el modelo hegemónico de los cuerpos sexuados porque contemplan quién es niña o niño en base a su sexo biológico y no a cómo se percibe. Se puede resistir a esa reproducción cambiando la forma de tomar asistencia" (Claudia.)

Además, se sumaron otros ejemplos, tales como un cuadro permanente con las iniciales V y M en un ángulo superior del pizarrón que en las escuelas se utiliza para el registro sistemático y cotidiano del conteo de varones y mujeres presentes en las aulas. Las estudiantes también mencionaron a los listados que suelen utilizarse en años superiores y a las posibilidades de los sistemas informáticos que se utilizan en las secretarías.

Para intervenir y dejar de reproducir el modelo, se propone hacer cartelitos con los nombres con que les estudiantes desean ser llamados o se identifican. Se recupera, en este diálogo, la importancia de preservar el ejercicio del derecho otorgado por la Ley 26743, de Identidad de género, que garantiza que toda persona debe ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. Otra propuesta es la de utilizar fotografías.

"Uni"formes y vestimentas

Las reflexiones compartidas nos dieron pie a preguntarnos si el uso de guardapolvos en la escuela lleva implícito significados arraigados en el normalismo, el higienismo y el modelo "civilizador", además del sexismo; y a cómo estos ideales de igualdad, progreso, pulcritud, roles y estereotipos han perdurado en la cultura escolar y en la percepción de la vestimenta escolar hasta la actualidad. Desde sus inicios, el sistema educativo con sus objetivos homogeneizadores, buscó en cierta medida borrar/anular las diferencias, observándose a través de diversos mecanismos como, por ejemplo, el uso de los guardapolvos blancos. Su uso masivo permitiría visualizar al estudiantado desde la unidad y esconder -de algún modo- las diferencias de clase, cultura, color, entre otras. Desde una mirada crítica y decolonial se puede pensar la blancura, lo impoluto y la ausencia de manchas en analogía con ciertos ideales corporales blancos, limpios, cuidados.

De esta manera, las estudiantes compartieron:

"Los guardapolvos marcan claras diferenciaciones entre los géneros, desde el abotonado, hacia un lado para varones y hacia el otro para niñas. (...) El

guardapolvo tableado no solo marca una diferenciación de sexo sino que atribuye ciertas posibilidades para quien lo usa, restringiendo la posibilidad de autonomía para ponerlo y sacarlo, sofocante y represivo, cuando el guardapolvo "masculino" permite mayor movilidad y autonomía" (Patricia).

"A lo largo de los años, se han podido observar distintos tipos de invitaciones y/o pedidos a las familias, según las efemérides, donde no solamente se hacía y hace la diferencia de género sino también a las vestimentas típicas que se las denomina "disfraces" cuando son caracterizaciones. Con un simple cambio de palabra, se resignifica la finalidad" (Laura).

La conversación y debate se profundizó en torno a la significatividad del término uniforme y a su arquitectura respecto al uso y diseño. De esta manera fuimos descubriendo que los uniformes (cuya etimología "uni" "forme": única forma) se diseñaron en línea con una concepción binaria de los cuerpos sexuados: mujeres y varones, asignando a cada género ciertas vestimentas en tanto expresiones de género únicas para cada caso. Es interesante considerar también las limitaciones de movilidad que imponen algunos diseños de guardapolvos y uniformes y es notorio definir precisamente para quienes son pensados, el porqué de la restricción y las expectativas relacionadas al comportamiento, esperando el recato, los buenos modales y la inactividad. Este paralelismo entre la vestimenta escolar y los estereotipos de género asignados a "mujeres" y a "varones" emergió en el intercambio con las estudiantes destacando cómo se perpetúan en el entorno escolar los modelos corporales hegemónicos. En este sentido, reconocer estas conexiones históricas es fundamental para comprender cómo ciertos elementos simbólicos persisten en el ámbito educativo y pueden influir en las percepciones, experiencias y en la construcción de la identidad de les estudiantes.

"Elegí la imagen del guardapolvo de tablas, "el vestidito" como le decíamos en la escuela. Recuerdo haberlo usado hasta tercer grado ya que era muy importante que las niñas lo llevaran, aunque no era obligación, pero los comentarios entre las niñas no eran buenos si no lo usabas, lo relacionamos con las princesas. No nos dábamos cuenta de las divisiones, las diferencias y desigualdades que se generaban entre nosotres, poniendo foco en el modelo binario y patriarcal. Por otro lado, podría decir que se generaban desigualdades porque no todas las niñas podían tener ese guardapolvo, muchas veces por cuestiones económicas. (...) la escuela ha reproducido y lo sigue haciendo, este modelo hegemónico, como lugar donde se generan interrelaciones sociales, y se reproducen procesos que se van naturalizando. La ESI permite, con el paso del tiempo, debatir y buscar respuestas para desnaturalizar muchas cuestiones que generan desigualdades dentro y fuera de la escuela" (Alejandra).

Disposición y uso de espacios

En la charla colectiva se abordó el tema del uso de los baños, un tema que indudablemente plantea un campo de disputas que requiere de mayores y más profundas reflexiones, acuerdos y tomas de decisiones institucionales. Acerca de los carteles que indican la ubicación de los baños que diferencian varones de mujeres, se reconoce que estos espacios distan mucho de los baños que utilizamos en nuestras casas.

"Considero que los baños 'hombre.mujer' en las escuelas reproducen un modelo hegemónico" (Tamara).

Al igual que otros lugares compartidos, a menudo aparecen imágenes estereotipadas que estigmatizan ciertas características relacionadas con los géneros. Estos estereotipos perpetúan una visión simplista y restringida de las identidades de género. Además, algunos de estos carteles pueden implícitamente transmitir estigmatizaciones, como por ejemplo, aquellos que representan a las personas con discapacidad mediante un símbolo de silla de ruedas. Un único baño adaptado sin distinción sexogenérica puede llevar a la percepción errónea de que estas personas son asexuadas y sin identidad de género, denuncia sostenida por el colectivo de personas con discapacidad.

También se analizó lo que sucede en los momentos y espacios comunes de la escuela, tales como los recreos. Las estudiantes compartieron imágenes de patios en los cuales estudiantes varones ocupaban un alto porcentaje del espacio, desplazándose, pelota de por medio, activa y libremente. Mientras tanto, en otros rincones, el intercambio femenino se sectoriza a actividades más contenidas y estables, como los juegos en ronda o el palmeo de manos mientras se entona una canción. Una de las estudiantes expresaba:

"Los recreos reproducen el modelo porque tienen una mirada binaria sobre los juegos y comportamientos estereotipados. Distinguiendo entre nenas /nenes y asignando cómo deben comportarse. Varones: dinámicos activos. Mujeres pasivas y tranquilas. Fútbol y carreras para ellos; muñecas, sogas, rondas, para ellas" (Gimena).

En este sentido, analizar quiénes, para qué y cómo se utilizan los espacios en la escuela fue otro de los ejes que se pudo vincular con la reproducción de los modelos corporales.

Actividades e imágenes que contienen los textos escolares

Otro tipo de objetos que aportaron las estudiantes fueron actividades de libros y manuales escolares e imágenes. Una de las estudiantes comentó:

"Se naturaliza que las tareas del hogar suelen ser realizadas mayoritariamente por mujeres. Si bien se incluyen algunas tareas a la figura del varón, culturalmente seguimos asignando el rol femenino, por ejemplo, al lavado de platos" (Macarena).

En el intercambio sostenido con las estudiantes se puso en evidencia que el uso acríptico de ciertas imágenes reproduce la idea de que las mujeres son las encargadas de las tareas del hogar. Como caminos posibles para avanzar hacia el cuestionamiento de la desigual distribución de estas tareas, se puede pensar en la necesidad de explicitar y cuestionar esta temática, incorporando, por ejemplo, la noción del trabajo doméstico como trabajo, base y sostén del sistema económico, visibilizando y denunciando la feminización de las tareas de cuidado.

Otra de las estudiantes compartió la imagen de un manual de segundo grado en la que se podían observar un dibujo de dos cuerpos: uno con remera celeste, pantalón

y pelo corto y otro una remera violeta, pollera y pelo recogido en una cola alta. Al costado de los mismos se observaban partes del cuerpo escritas para poder unir con flechas. En relación a la misma, expresó:

"Podemos ver en la actividad cómo se reproducen modelos hegemónicos de los cuerpos sexuados. (...) como si los colores y los cortes de pelo correspondieran a un género determinado. (...) Considero que la imagen podía haberse correspondido a un solo personaje, sin hacer distinción entre hombre y mujer. O bien se podría haber pensado una silueta y que cada alumno realice su propio personaje, sin imponer el color de la vestimenta, accesorios e imágenes que determinan un estereotipo de varón y mujer, ya que estas características son atribuidas culturalmente por la sociedad" (Carolina).

En esta instancia, surgió la importancia de hacer evidente el "currículum oculto" entendido como el conjunto de aprendizajes construidos a través de ciertas prácticas escolares que no están planificadas de manera explícita. En este sentido, conversamos acerca de cómo las imágenes utilizadas en las actividades, las que aparecen en libros de textos, las consignas de problemas (de matemáticas, por ejemplo), ciertos comentarios y gestos, los discursos y los lenguajes, influyen de manera significativa en la comprensión del mundo desde ciertos sesgos y/o ciertos estereotipos. Por otra parte, las figuras humanas que se presentan en los textos pertenecen a una mirada capacitista de los cuerpos, excluyendo siempre a otras diversidades corporales.

Retratos fotográficos anuales

A la hora de analizar fotografías grupales escolares, varias estudiantes compartieron que era reiterado observar -más allá de la estatura de cada quien- a los varones ubicados de pie y detrás, mientras que a las mujeres muchas veces se las coloca sentadas en la parte inferior de la imagen. Esta disposición se evidenció en todas las fotografías compartidas, siendo una referencia clara del modo en que se expresa el signo patriarcal del modelo hegemónico de los cuerpos sexuados.

Descolonizando prácticas y rutinas

Los aportes de las estudiantes suman ejemplos y ponen en evidencia cómo la escuela se vuelve un dispositivo, una máquina moderna que disciplina y normaliza a los cuerpos y las identidades con intenciones (conscientes o no) de homogeneizarlos y transformarlos en útiles y productivos.

La desigualdad está presente en la historia de nuestra educación y es un problema estructural que configura nuestros modos de ver, sentir y pensar. Mónica Fernández Pais (2018) hace mención a la escena que funda la educación en Latinoamérica y que marcó la relación entre dominadores y dominados/as:

Esa relación se basa en la imposición de una verdad que no solo desconoce los saberes y creencias que el otro porta, sino que a su vez se muestra como verdad esencial mientras ubica al otro en una posición de extraño al que se demoniza, en un proceso de lucha (p.3).

De alguna manera nos invita a preguntarnos cuánto de estas tradiciones y discursos siguen hoy instalados en nuestras prácticas y qué importante es seguir ampliando y

cuestionando aquello que pensamos de la educación, no sólo como derecho sino como un campo complejo que nos configuró, nos configura y que nos seguirá configurando.

Desde este lugar, es que entendemos que ciertas prácticas y rutinas escolares forman parte de una matriz cisheteronormativa, binaria, patriarcal, capacitista y colonial que atraviesa las relaciones sociales, impone jerarquías entre las personas, entre los cuerpos, entre ciertos saberes y conocimientos. Reconocer estas prácticas como disciplinamiento, evidenciar esas relaciones de poder que excluyen y que operan en las escuelas, provoca necesariamente la revisión de nuestras propias matrices cargadas de mandatos y estereotipos.

En este sentido, asumimos la importancia de la reflexión sobre aquello que nos pasa con ciertos contenidos de la ESI, como docentes, entendiendo a la misma como primera puerta de entrada a la misma. Desnaturalizar y desmembrar el modelo hegemónico de los cuerpos sexuados que se halla instalado en estas prácticas cotidianas permite reconocer su presencia, pervivencia y reproducción en el marco de las relaciones histórico-sociales, pero a la vez, nos permite pensar en acciones de denuncia, visibilización, resistencia y transformación.

Es necesario que les docentes de todos los niveles y modalidades educativas reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, sentir, ser, pensar de nuestros estudiantes para no caer en estas acciones excluyentes que se sostienen desde un modelo hegemónico de los cuerpos sexuados. Se trata de pensar posibilidades de habitar espacios compartidos, espacios amorosamente vivibles para todas las personas, hacia posibilidades de convivencia más justas e igualitarias, donde alojar todas las existencias y diversidades, ya que, como dice Lopes Louro: "el silencio y la omisión suponen, casi siempre, tomar posición del lado de quien está ganando la lucha, del lado de aquellos que tradicionalmente ejercen el dominio" (2000, p. 96).

Referencias

Angelino, M. A. (2017). Ideología e Ideología de la normalidad. En Angelino, M. A. y Rosato A. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp.133-154). Noveduc.

Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S., Lañin, V. (2020). *Curso ESI. Puertas de entrada. Material de lectura*. Programa Nacional ESI.

Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza. Nudos de la historia argentina*. Editorial Sudamericana.

Fainsod, P. (2018). *Perspectiva de género. Clase 2 del curso Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Libro digital, EPUB ISBN 978-987-4923-28-8.

Fernández Pais, M. (2018). *Pedagogías latinoamericanas. Dispositivos neoliberales e infancias en el siglo XXI*. Material de Cátedra. Plan Federal Juana Manso. Formación Docente Especializada. Recuperado el 20 de junio de 2022 de: <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/clase-2-pedagog-latinoamericana.pdf>

García Santesmases Fernández, A. (2015). *El cuerpo en disputa: cuestionamientos a la identidad de género desde la diversidad funcional*. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Intersticios, Vol. 9 (1), 41-62. <https://www.intersticios.es/article/view/14343>

González del Cerro, C. (2018). *Educación, géneros y sexualidades*. Clase 1 del Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Libro digital, EPUB ISBN 978-987-4923-28-9

Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia-INADI. (2016). *Sexualidad sin barreras*.

Lopes Louro, G. (2000). *La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género*. En Gentili (comp.) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de libertad (pp. 87-97). Ediciones Santillana.

Mc Ruer, R. (2021). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaótica Libros.

Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. Editorial La Crujía.

Peirano, S. (2020). *Módulo 1: ESI con perspectiva en diversidad funcional/discapacidad*. Curso de Formación Permanente Pedagógica y Sindical, Unión de Trabajadores y Trabajadoras de Río Negro, Argentina.

Rich, A. (1980). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Revista d'estudis feministes, núm. 10, 15-45. <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62008/90505>

Skliar, C. (2006). *Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad*. En Dussel I. Educar la mirada (pp. 189-197). Manantial.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.

Travesani, D. (2021). *Me proclamo disca, me corono renga*. Ed. Laborde.

Vallejos, I. (2017). *La categoría de la normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social*. En Angelino, M. A. y Rosato A (2017) *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp. 95-115). Noveduc.

Carla Yanina Peruzzo es Profesora y Licenciada en Artes Visuales, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Profesora del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina

Gabriela Miori es Profesora en Ciencias Biológicas (Universidad Nacional del Comahue) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Profesora e investigadora en la Universidad Nacional del Comahue y del Instituto de Formación Docente Bariloche.

Rocío Ayelén Lirio es Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Morón. Profesora e Investigadora en Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina.

Marina Copolechio Morand es Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Investigadora y docente en el Instituto de Formación Docente y en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Río Negro, Argentina.