ARTÍCULOS

Armonías y disonancias en la implementación de la Educación Sexual Integral en el plan de estudio del Profesorado de Música de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Santiago Tomás Salva, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
santiagotomassalva@gmail.com

Rita Ana Paula Sabo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
saboana23@gmail.com
DOI: https://doi.org/10.33255/2591/2117

Fecha de recepción: 01/10/2024
Fecha de aceptación: 11/01/2025

Resumen

Ante la actual efervescencia de los discursos de odio y políticas anti Educación Sexual Integral (ESI) a nivel nacional, nos vimos interesados en conocer cómo se ve materializada la ESI en una instancia de formación docente; por tanto, nuestro objetivo principal es el de conocer cómo se implementa la ESI en el Profesorado de Música de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), ubicada en Paraná, Entre Ríos, Argentina. Específicamente, cuáles son sus limitaciones y aperturas, a qué apunta y de qué manera se manifiesta en el plan de estudios. Siempre teniendo en cuenta las discordancias que genera la apertura de un aula a conocimientos que provienen de campos ajenos, de lugares inhóspitos para la producción enciclopedista y colonialista de la educación. Como nuestra intención es indagar qué cualidades adquirió la ESI en esta instancia de formación, utilizamos la técnica cualitativa de entrevista semiestructurada, que nos permitió recuperar las voces de docentes y estudiantes que vivenciaron el actual plan de estudio. A su vez, incorporamos las teorías *queer* para construir una conceptualización de la educación sexual y cómo pone en tensión un *curriculum* heteronormativo.

Palabras clave: educación sexual - formación docente - sexualidad - *queer*/cuir - formación superior

Como citar
Salva, S. T. y Sabo, R. A. P. (2025). Armonías y disonancias en la integración de la ESI dentro de la formación superior. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 22–36. https://doi.org/10.33255/2591/2117

CC BY NC SA

Harmonies and dissonances in the implementation of Comprehensive Sexual Education into the study program of Music Teacher Licensure at the Autonomous University of Entre Ríos

Abstract

Due to the current commotion of hate and anti-comprehensive sexuality education (CSE) policies speeches at national level, we were interested in knowing how CSE is materialized in a teacher training instance; Therefore, our main objective is to know how CSE is implemented into Music Teacher Licensure of Autonomous University of Entre Ríos, located in Paraná, Entre Ríos, Argentina. What are its limitations, its initiations, what it points out, and how it is manifested in the curriculum. Always taking into consideration the disagreements that the initiation to knowledge that come from foreign fields, from inhospitable places for the encyclopedist and colonialist production of education generates. As our intention is to investigate what qualities the CSE acquired in this training instance, we used the qualitative semi-structured interview technique, since allowed us to recover the voices of teachers and students who experienced the current study program. At the same time, we incorporate queer theories to build a conceptualization of sexual education and how it puts a heteronormative curriculum in tension.

Keywords: sex education - teacher education - sexuality - queer - higher education

Introducción

Al calor de lo que nos sucede y moviliza en nuestros escenarios actuales de vida, consideramos de vital importancia tomar nuestros instrumentos y hacernos escuchar. Como afirma Wendy Brown (2020), las fuerzas de la extrema derecha han llegado al poder en las democracias liberales en distintas partes del mundo y con ellas, pensamientos sexistas, homofóbicos, racistas, xenófobos, transfóbicos; narrativas violentas; demandas de penalización del aborto y criminalización de todas aquellas manifestaciones de sexualidad que cuestionan el régimen heteronormativo.

Enfocando la mirada en nuestro país, vemos como estos grupos de derecha, a través del discurso individualista de libertad, legitiman políticas de odio, censuras, represión, exclusión y otros mecanismos violentos para proteger la hegemonía patriarcal, blanca y judeocristiana.

En este marco, la educación, principalmente la educación pública y gratuita, se ha visto atacada por distintos frentes, como es el desfinanciamiento y desmantelación de programas educativos, como los de Educación Sexual Integral (ESI), de cursos de formación docente, de proyectos de investigación, etc. También, el ajuste desmedido a los salarios del cuerpo docente y no docente y, además, la falta de presupuesto para el mantenimiento de las universidades nacionales.

Como estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación consideramos inherente a nuestra formación el trabajo con la ESI entendida de manera transversal y desde una mirada interdisciplinaria. De aquí que buscaremos poder adentrarnos en espacios de enseñanza y aprendizaje para interrogarnos *cómo* y *qué* están pensando con relación a la ESI. Siempre teniendo por norte a la Educación Sexual Integral como herramienta, como centro neurálgico, como director que nos pueda abrir paso a nuevos horizontes, paisajes y destinos colectivos que, a la vez, nos lleven a la emancipación, siempre de la mano con organizaciones feministas y políticas sexuales que, dentro de la singularidad de cada instrumento, permite hacernos funcionar cual orquestina.

Nos interesa conocer, con base en los lineamientos curriculares, cómo se materializa la ESI en una instancia de formación docente, cuáles son sus limitaciones y aperturas, a qué apunta y de qué manera se manifiesta en el plan de estudios. Somos conscientes de que cuando la sexualidad aparece en las instituciones educativas (de cualquier nivel) genera discordancia, sonando cuales notas desafinadas que encrespan el oído. En este sentido, apuntamos a ver de qué maneras se piensan estas disonancias.

Consideraciones iniciales sobre la Educación Sexual Integral: Educación, sexualidad y sonidos

Para delinear lo que entendemos o pretendemos entender por ESI podemos empezar parafraseando a val flores en su texto *ESI- esa sexualidad ingobernable* (2015) donde comenta que, en principio, la ESI es un campo de disputas entre un conjunto variado de versiones que moldean la con-

cepción propia de las sexualidades, los cuerpos, los deseos y las identidades. Este espacio vive en una constante tensión crítica, que discute saberes, modos de subjetivación, paradigmas de inteligibilidad de los géneros, de valores sociales y culturales. Es decir, un campo de lucha (dentro del aula misma), en donde la ESI viene a poner en tela de juicio la legitimidad de ciertos cuerpos, prácticas y deseos constituidos desde posturas hegemónicas, normalistas o, incluso, heteronormativas.

En este sentido, Morgade (2011) menciona que tanto las ciencias humanas como sociales han aportado diferentes definiciones para poder entender la trama de sentidos que median entre la dotación material de un cuerpo y el modo en que los sujetos lo viven. Así mismo, desde las distintas teorías dentro de estos campos de saber, emergen debates que ponen en cuestión las nociones tradicionales de la biología y/o la medicina donde se da un reduccionismo de lo sexual a sus aspectos anatómicos y fisiológicos.

Es Gayle Rubin (1984) quien comenta cómo es que la sexualidad es un tópico de discusión que queda relegado a un segundo —o incluso tercer— plano, ya que son importantes otras cuestiones como la pobreza, la guerra, la enfermedad, el racismo, el hambre o la aniquilación nuclear. Además, vemos que es constante la reacción de desconcierto transitorio al introducir temas de índole sexual, ya que estos son considerados como anormales, innecesarios y *depravatorios*. Ambas cuestiones tienen que ver con que existen intereses políticos y de valores religiosos que desarticulan la posibilidad de que se den debates sobre el sexo.

Igualmente, la sanción de la Ley N°26150 *Programa nacional de educación sexual integral*, trajo consigo la necesidad de poner fuertemente en agenda los debates sobre la sexualidad. En el artículo 1 es presentada desde una mirada multidimensional que «articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos» (2006). Así mismo, la aprobación de los contenidos curriculares en 2008 produjo otra manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde este sentido, queremos abordar la ESI como forma de poner en cuestión las lógicas tradicionales de entender la educación sexual, es decir, aquellas en que los contenidos se vinculan de manera exclusiva con la genitalidad y la biología. A partir de autoras como Eve Sedgwick, Deborah Britzman, val flores y Paula Shabel esbozamos un marco conceptual, político y ético desde donde pensar la enseñanza de la ESI.

Desde las lecturas *queer*, pretendemos generar diálogos, construir saberes, poner en debate. Lo *queer* tiene que ver con lo torcido, lo raro, lo contrario a lo normal, lo anormal. A este respecto, Shabel (2023) dice que es «la reapropiación de la injuria por parte de una comunidad excluida, criminalizada y perseguida por no cumplir los libretos de género binarios del cisheteropatriarcado» (p. 4).

De este modo, nos gustaría traer a Eve Sedgwick (1998), quien nos invita a pensar una forma discursiva universal, es decir, que cualquiera piensa desde la sexualidad y encuentra ideas en los lugares más insospechados,

que la sexualidad es fundamental y difícil para todes, y que el conocimiento de ella es siempre insuficiente e inacabado. Es por esta razón, que es difícil delimitar una única definición de sexualidad sin encerrarla. Britzman (2005) dice que la mejor regla metodológica es la libre asociación, dejar libertad a lo que venga a la mente. Estas autoras ponen en disputa a la heterosexualidad, no como una práctica sexual más, sino como un régimen político que institucionaliza una sola y legítima manera de vivir el *eros* y de regulación de uso del cuerpo. De esta forma, la heteronormatividad se percibe como lo normal, es decir, como un estado natural de las cosas y es utilizada como medida moral.

Por su parte, la autora Paula Shabel (2023) en su abordaje pedagógico, entiende a docentes y estudiantes como criaturas teratológicas, lo que significa que se pone en la mira «la disrupción que produce la práctica educativa sistemática en la vida de les niñes» (p.2). Dicha disrupción produce una relación caótica que encarna al sujeto en un camino propio de monstruosidad. Desde allí, logra plasmar una voz, un ruido, una proclama que será escuchada, qué será tomada como su manifestación más profunda del ser, de su monstruo. Esta mirada disruptiva de una pedagogía que permite la monstruosidad, nos resulta de vital importancia para poder pensar un sistema educativo que extienda su rango sonoro a aquellas excepcionalidades que, en una escuela clásica, sería impensado escuchar y oír los lamentos, temores, reivindicaciones, proclamas y ruidos naturales de lo sobrenatural, de lo que escapa a las hampas de la linealidad normal.

Susy Shock (2020) nos plasma, a través de uno de sus poemas titulado *Yo, monstruo mío*, esa voz a la cual buscamos abrirnos y plasmar en este escrito, esa voz descarnada, esa voz de algo que va más allá de lo que podríamos encontrar cotidianamente o en un libro de partituras estanco de cualquier modificación y análisis.

El mismo dice:

Yo, pobre mortal,
equidistante de todo
yo, DNI 20.598.061,
yo, primer hijo de la madre que después fui,
yo, vieja alumna
de esta escuela de los suplicios,
amazona de mi deseo,
yo, perra en celo de mi sueño rojo.
Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo,
ni varón ni mujer,
ni XXY ni H2O.
(...)

Junto a Susy podemos ver que hay una reivindicación de la excepcionali-

dad. Intenta generar otras notas fuera de una normatividad, fuera de una hegemonía estructural, estructurada y estructurante.

No obstante, en la idea de una pedagogía que nos habilite a componer otras melodías, debemos mirar sobre todo al cuerpo docente, ya que son quienes escuchan, que están ahí recibiendo las ondas de sonido provenientes de une, que, a través de un complejo sistema donde se reciben ondas de energía y se traducen a un sonido el cual es decodificado y analizado, ve como menester tomar esa voz de la otredad y darle la importancia que merece con sus afectos y sus permisiones.

Por ello, traemos a consideración la escucha porque mucho podemos decir de quien habla, pero poco se oye de quien escucha, que está ahí, con algo para decir atravesado en la garganta, que, más allá de decirlo con sonido o con sus manos, también debe presentar su ser en el mundo. Por eso Giorgi (2024) nos dice:

> La escucha me sitúa, inevitablemente. El oído ancla el cuerpo en un anudamiento de coordenadas sensibles: atmósferas, fuerzas y vibraciones. Jamás hay pura abstracción allí. No hay mirada aérea, campo estadístico, *mapa* de lo social. Hay receptividad vibratoria de un cuerpo ante líneas expansivas y escalas multiplicadas. Lo colectivo es multiplicidad de mundos aurales (p.7).

Consideramos importante marcar la imperiosa potencia de lo aureal como la excepcionalidad de cada sujete —desde sus sentires más progresistas a los más conservadores, desde los más afeminados a los más masculinos— viendo cómo la sociedad está formada por mundos aurales, como la escuela está llena de estos por ser descubiertos e incentivados a brillar, no desde una mirada cientificista del uso de la razón, sino cómo algo superador, que vaya más allá de la muerte de la modernidad y que nos dé paso a una búsqueda ampliada de horizontes expresivos.

Acompañando esta singularidad, podemos ver cómo Giorgi (2024) comenta que «la escucha no es democrática en el sentido de escuchar a *todos*, *todas* las voces. No hay tal *todo* para la escucha. Al contrario, la escucha es singularidad, textura, diferencial del sentido. Se escucha en singular, nunca en general» (p.15). Desde aquí, podemos hablar de una singularidad heterogénea, una singularidad donde cada persona, en su potencia aureal, es parte de un colectivo mucho más grande que, si bien no representa todo de todos, sí que representa la nota tónica dentro de todos los miembros, dando paso a que en la singularidad de sus armónicos, puedan sonar heterogéneamente en un gran acorde que, siendo bemol, suspendido, mayor, menor o sostenidos —entre otras clasificaciones—, tenga la potencia de mostrar a cada uno en su excepcionalidad, en su alteridad.

Universidad Nacional de Artes, Universidad Autónoma De Entre Ríos y un primer acercamiento a la ESI en las aulas universitarias

Antes de esbozar algunas características sobre la Universidad Autónoma De Entre Ríos (UADER), nos gustaría comentar que la intención de acercarnos a esa institución comenzó a partir de que nos encontramos con la cátedra de canto disidente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). El saber sobre su estructura, en qué consiste, cómo se plantean contenidos, cómo trabaja, cómo ve los cuerpos, cómo escucha las voces, etc., hizo que nos fascinemos casi de inmediato. Parte del plan de estudios de la Licenciatura de Canto Lírico, tiene la carga de ser la primera cátedra de canto lírico LGBTTIQ+ [las siglas corresponden a lesbianas, gays, bisexuales, trasvestis, transgénero, intersex, queer y más] del mundo, siendo, esperamos, un ejemplo a seguir en otras carreras por su innovación y su desestructuración a los roles clásicos vocales.

El propósito de la materia es reflexionar, a través de la experiencia, sobre la historia de la ópera, sus cánones y obras clásicas. También tienen como objetivo poner en discusión el binarismo, los registros tradicionales y las posibilidades vocales de cada cuerpo. A su vez, trabajan con lecturas *queer* que permiten problematizar, entre otras cosas, aspectos históricos de la música.

Con toda una primera investigación sobre este espacio, buscamos puntos de encuentro y diferencias en el estudio del profesorado de música en UADER, partiendo del artículo 8 de la Ley Nº 26150 el cual contempla que la forma de implementación de la ESI será a través de «la inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores» (2006). Por lo que, intuimos, estos conocimientos deberían de ser transversales a todas las cátedras de la carrera. Igualmente, tomando como referencia que el último plan de la carrera data de 2015.

Empezando por el análisis del plan, nos dimos cuenta que no solo no hay una cátedra o un espacio que remarque cierta confluencia con los contenidos, conocimientos, marcas, o que esté *aceitado* con la ESI, sino que, por el contrario, nos encontramos con un conjunto de cátedras que, en muchos casos, recaen en un eurocentrismo pasivo que perpetúa ciertas normas reproductivas.

Por esta carencia que pudimos observar es que pensamos en un acercamiento más directo a los cuerpos, por lo que apuntamos a realizar entrevistas —específicamente cuatro—, las cuales se llevaron a cabo con una profesora que estuvo durante la actualización del plan de estudio en el período 2014-2015 y con tres estudiantes que están a poco de terminar su cursado.

Utilizamos el modelo de entrevistas semiestructuradas como instrumento para dialogar con aquellos cuerpos que vivencian, porque consideramos que era la forma más acertada de acercarnos a las voces de quienes habitan y dan sentido al plan de estudio. Este encuentro puede servir

para posibilitar nuevos trabajos e interrogaciones en relación a cómo se ve concretizada la ESI en la formación docente.

Disonancias y armonías entre la formación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y el perfil de egresados esperados para las escuelas de Paraná, Entre Ríos

Breve caracterización de la conformación del plan de estudios y el perfil de sus egresades

El Profesorado Universitario de Música funciona, actualmente, en la escuela de música, danza y teatro *Profesor Constancio Carminio* perteneciente a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, ubicada en la sede de calle Italia 61 en Paraná, Entre Ríos, Argentina. En la Res. N°1772/15 del Ministerio de Educación se plantea el alcance del título cómo posibilitador de proyección, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje de la música; además del diseño de proyectos artísticos y la integración de equipos de corte interdisciplinario para el armado de planes y la conformación de equipos de investigación. Estos alcances demarcan ciertas características que se deben cumplir en el estudiante/egresado.

A partir de esta primera caracterización de lo que fue nuestro acercamiento a la carrera del profesorado de música y su plan de estudio es que fuimos tomando otras voces para poder repensarlo a través de las vivencias directas. Al realizar la entrevista con la profesora nos relató la experiencia y reconstruyó los debates al interior de la producción del plan, donde da un pequeño panorama de lo que se vivía en la época:

> Empezamos los debates dentro de la institución. Tenés idea de lo que era. Era descarnado, o sea, fueron debates difíciles, complejos, porque hay una cuestión de encerrarnos a pensar que lo nuestro es lo mejor y que no podemos cambiar o, que esta cosa es lo que debe ser igual. Por ahí esta falta de permitirse más lecturas, de poder ser autocrítico, autoevaluarse. Si yo no tengo graduados, ¿cuál es mi responsabilidad? Si mis estudiantes no aprueban, ¿qué práctica estoy llevando adelante? ¿Qué cambios tengo que hacer para que estas cosas se modifiquen? Hay muchos egos.

Remarcando siempre este choque con lo que se buscaba como novedad y la lucha con lo añejo, con un plan machista, clasista y completamente eurocéntrico que, si bien hoy en día quedan rezagos de otras épocas, hay un pequeño avance según la voz de la entrevistada. Era de vital importancia este cambio para realizar un nuevo perfil a la figura del graduado: antes de este proceso de revisión había una figura de un graduado sabelotodo, un graduado que, si tenía oportunidad, podría dar clases o un concierto.

Lo que se esperaba de un profesor de música tenía un corte de clase, unas expectativas diferentes a lo que se veía en el campo del juego

educativo. La lucha por poder formar educadores musicales con los pies sobre la tierra era complicada, por lo que mantener el debate sobre esto fue fundamental a la hora de modificar el plan de estudios. Parece algo superfluo tal aclaración, pero era urgente producir el cambio, dado que ni los docentes ni las instituciones tenían el presupuesto para satisfacer la necesidad que este tipo de profesionales requería.

> Había una formación que lejos estaba del docente de música que tenía que estar en las escuelas, donde ni material didáctico tiene la mayoría de las instituciones educativas. Donde vos tenés un piano que, ¡gracias! porque está desafinado, desarticulado y hasta incendiado en algunos casos.

En este punto nos preguntamos ¿qué relaciones tiene esto esencialmente con la ESI?

La cacofonía de las experiencias

Para no quedarnos en un discurso netamente didáctico y de análisis institucional, podemos poner una puntada más y ver cómo —cual planta que empieza a mostrar sus primeras hojas, pero sin la tierra suficiente para crecer—, empieza a aparecer la importancia de conocerse con les sujetes a educar, ver subjetividades, experiencias, incertidumbres, aciertos y desaciertos que permitan ayudar a configurar identidades, que, como bien dice la profesora entrevistada: «las músicas están construidas a través de... puede ser el arte de combinar los sonidos pero, a la vez hay una escenografía, a la vez hay una historia, a la vez hay un contexto y, a la vez construye una identidad». Esta identidad que puede ser una identidad cumbiera, identidad afro, identidad *queer*, identidad trans, *identidad* en todos sus aspectos.

Cabe aclarar que entendemos por *identidad*, no como una identidad total inmovilizada en un *continuum* lineal, sino como una construcción compleja e históricamente situada, entendiéndose como una cuestión social, fluida, parcial, contradictoria y no unitaria. En este sentido, tenemos que atender a las representaciones sexuales y de género valoradas y desautorizadas que circulan, formal e informalmente, en las escuelas. En tanto educadores debemos saber que ninguna identidad sexual, aún la hegemónica, es automática, normal, o natural. No existe una identidad heterosexual estable, acabada, universal. En cambio, toda identidad sexual es una construcción inestable, cambiante y volátil, una relación social contradictoria e inacabada (Britzman, 2016, p.37).

Por otra parte, val flores (2009) enuncia que en la cultura escolar los modos autoritarios de interacción social impiden o dificultan la posibilidad de nuevas prácticas y no promueven el desarrollo de la curiosidad. La escuela tiene pasión por *fijar*, esto es, fijar contenidos, conocimientos, sentidos, hábitos, identidades, etc., lo cual significa un problema para abordar

el trabajo con los cuerpos, las identidades y las sexualidades, porque fijar es sinónimo de detener. ¿Qué podemos hacer ante una educación que no genera movimiento? ¿Cómo sacamos a la escuela de ser una institución disciplinaria que sedimenta y cristaliza sus prácticas? ¿Qué hacemos ante la inminente emergencia de la sexualidad en el aula?

Está claro que en los papeles la idea de *cambiar el mundo* suena de manera bellísima, pero en la realidad actual de la carrera de música, como en tantas otras, hay trasfondos, hay armónicos que suenan disonantes al resto de la nota, por lo que tomando la palabra de una de les estudiantes:

> En la carrera sola, sacando formaciones de afuera. En la carrera en sí, la única vez que hablé de ESI, así específicamente, porque en realidad la ESI atraviesa un montón de otras cosas. Pero digo así propiamente dicho como ESI, sí, fue con [la profesora entrevistada].

Mostrando, así, como también hay un límite entre lo que se espera y lo que sucede. Sí bien el plan es relativamente joven y no se exploraron todas las posibilidades, no deja de haber una ausencia de búsqueda. Hay pocos, o nulos, espacios donde se construyan y desplieguen saberes sobre ESI. Al final los estudiantes interesados terminan optando por ofertas fuera de la universidad, talleres o experiencias vía educación no formal e informal. Intuyendo que estos medios, talleres y/o procesos de formación no resuelven la cuestión de la transversalidad que establece la ley.

Entendiendo a la transversalidad como la forma en la cual no solo los contenidos se ven afectados por las teorías *queer* u otras que irrumpen en los supuestos heteronormativos, sino también las acciones, ideas, emociones, saberes, experiencias y formas en la que transitamos la vida. Si la sexualidad está intrínsecamente ligada a la identidad, el cuidado, las relaciones interpersonales, etc., transversalizar la ESI permite articular todos estos aspectos en lo curricular. La Ley 26150 comenta en su Art. 3 que se debe «incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas» (2006). Esto marca la necesidad de promover una reflexión de los contenidos previos de los campos del saber. Esta transversalidad de la ESI va más allá de algo que se pueda describir, tiene esa potencialidad de darle identidad a las marcas que se realizan al interior de las instituciones, de cómo abordamos las lógicas de encuentro, ingreso y egreso de las trayectorias educativas. Une de les estudiantes entrevistades remarca lo siguiente en relación al abordaje de la ESI en las instituciones escolares:

> Que la propuesta sea abordar en la adolescencia, por ejemplo, que es como el momento así de flote de un montón de cosas. Abordar, no sé, las emociones como la angustia, buscar diferentes maneras de abordar la angustia. Con, no sé, ritmo, por ejemplo. No me parece que sea

> tan difícil de llevar a cabo, o sea, siento que es mucho más sencillo de lo que se piensa que es. Siento que hay muchas maneras de meter la ESI y sin forzar —forzosamente—, meter la ESI digamos. Porque no es solo hablar de ITS [infecciones de transmisión sexual], como me pasó a mí, o sea, un montón de cosas que se pueden abordar.

Dentro de esta nueva forma de ver cómo la Educación Sexual Integral puede atravesar las prácticas docentes, es primordial también entender que su tratamiento no es algo experto, no es un conocimiento ultimado con leyes preestablecidas, sino que, es la conjunción de una dinámica donde el docente postule el uso de un ritmo con una emoción y la creación de una canción con el fin de que esto termine en algo *simple*, pero que pueda movilizar todo un carromato de emociones, pensamientos, identidades, etc.

También pensamos que esta avanzada a una mayor transversalidad de la ESI debe darse por docentes que ya hayan tenido un corpus teórico formal al interior de la carrera, no siendo, como decíamos más arriba, expertos en un campo tan amplio, sino que se les prepare para afrontar diferentes situaciones. Por ejemplo, desde un alumne que trae una duda por tener sida y no saber nada al respecto o por cuestiones identitarias, pasando por emociones, rasgos biológicos, psicológicos, sociales, políticos y demás (sin dejar de tener en cuenta la forma en que estos se unen y desunen). Apuntando a que el docente no tenga o no dé una respuesta o una solución asertiva, fija, sino que traiga consigo las herramientas para poder construir un saber de manera social, entre estudiantes, docentes, directivos, entre otros.

Vale aclarar que no construimos melodías, no las formamos en vano, no ponemos más colores de los necesarios en una melodía solo para quedar como virtuosos de un instrumento, también somos conscientes de qué ocurre cuando hay una curricularización de la ESI, tomando las palabras de Britzman (2016):

> Cuando la sexualidad se incluye en el *currículum* escolar, surge un problema añadido que tiene que ver con el modo en que el currículum estructura los modelos de comportamiento y las orientaciones del conocimiento, de manera que no son más que repeticiones de la estructura y la dinámica subyacentes en la educación: sumisión, conformismo y el mito de que el conocimiento cura (p.54).

O sea, vemos que hay una fijación de los conocimientos, hay una falta de dinamismo en cómo se trabajan contenidos relacionados a la Educación Sexual Integral, ya no solo en términos de visionar la ansiedad y la curiosidad por la identidad propia y la ajena, sino por un aprendizaje certero (pero a la vez dialógico) de qué son, cómo son y de qué manera funcionan las diferentes infecciones de transmisión sexual.

Ahora bien, junto a este debate al cual nosotres podemos aportar, pero

no podemos dar una solución clara, o al menos, esclarecedora, podemos ver otra premisa remarcada por Britzman (2016) que nos deja los tímpanos firmes y es que: «la sexualidad es la primera condición para la curiosidad humana y, por eso, condición primera o motor para el aprendizaje. Dicho sencillamente, sin sexualidad el ser humano no sentiría deseos de aprender» (p.58). Y, es que, justamente, acá podemos ver cuál es la importancia del trabajo sobre los deseos, sobre las inquietudes, sobre la necesidad de ir más allá de lo que la academia nos da a simples pasos. Nos es necesario relegarnos a declararnos en contra, o no tan a favor, del enunciado simplista proveniente de algunos discursos ya añejos sobre que *todo es sexual* porque conlleva a caer en un círculo vicioso de que *sí todo es sexual*, *nada es sexual* y viceversa, pero es aquí, en los entretejes de la premisa misma que nos abrimos paso para plasmar que sí bien, no todo es sexual, ya que entendemos que lo sexual el motor de los debates, las actividades, las contraindicaciones, las dinámicas, y todo proceso que conlleve en su idealización el mínimo tinte de curiosidad.

Esto no solo se puede plantear como lema de batalla para establecernos por sobre las estructuras escolares actuales, sino que también, es necesario ver el rol docente. Mucho se puede hablar de les estudiantes como curioses, motivades, apropiades para el rol que cumple, pero esto solo puede ser así en la medida que contemos con docentes preparades, no instrumentalmente, sino que puedan afrontar lo adverso, que sepan direccionar esta curiosidad a repensar las inquietudes y llevarlas a nuevos bríos. Paulo Freire comenta en su texto *Educación como Práctica de la Libertad* (1976), en relación con sus experiencias alfabetizadoras, que:

> Sentimos la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr esa inserción a la que tanto nos hemos referido. Inserción que, tomando al pueblo que emergía por la descomposición de la sociedad, fuese capaz de llevarlo de la transitividad ingenua a la crítica. (p.103)

Un docente capaz de llevar la duda ingenua, pura, salida desde lo más profundo de las entrañas hacia un camino de pensamiento crítico, un camino que lleve a generar más dudas, pero no desde la falta de certeza, sino desde la certeza de poder plasmar nuevas inquietudes.

En relación a esto, podemos volver al relato de una de las estudiantes sobre sus prácticas como docente en el ámbito privado, que nos demarca esta búsqueda por una duda crítica, una duda fundada en un saber:

> La mayoría de los alumnos que tengo son gurises de 6-7 años en adelante, y la mayoría van a clases porque les gusta la música, porque les gusta tocar, les gusta el instrumento pero yo no pienso en formarlos para que el día de mañana sean pianistas sino para darles un pantallazo de música en general y de lo que es el instrumento, después está en ellos sí les gusta o para que lado prefieren agarrar, hay algunos que

> se re enganchan y siguen estudiando un montón de tiempo y capaz el día de mañana estudian la carrera de música o hacen la licenciatura en piano, no sé, o en otro instrumento.

Vemos en esta cita la potencia del ser, la potencia del encontrarse, del poder ver un horizonte, tanto de elecciones como de conocimiento de une misme. Evitando caer en discursos de *coaching* pretendemos mostrar a la educación como ese canal para el saber, para la errancia, para lo *queer*, para la búsqueda de algo que hay ahí en las sombras, oculto en lo oscuro, en lo anormal, en los velos de una sociedad colonial.

Acordes finales (conclusiones)

Nos interesa proponer que empecemos a pensar en la errancia. Al decir de val flores (2009) «la errancia tiene que vérselas con intemperies, con los desiertos que la operatoria del mercado deja tras su paso, con condiciones de dispersión que operan como amenaza de desconfiguración» (p.12). Utilizando esta herramienta para poder encontrarnos, reconfigurarnos, vernos con un mundo escolar que busca ordenar y reordenar de manera constante, que busca fijar contenido muerto, al borde de volvernos necrófilos, amantes de aquello que no se mueve más. En este sentido, vemos la potencia de ver más allá, de poder, como comentábamos anteriormente, dar una vuelta al mundo que nos rodea. No solo en contenidos y saberes, sino de ver roles de género, ver jerarquías, ver y rever cómo se estructura la sociedad para poder ensayar otros modos de reexistencia.

Es imperante poder resolver la necesidad de saber sobre la Educación Sexual Integral, poder tener una caja de herramientas sin fondo que permita, no sólo responder preguntas, sino también hacerlas, una especie de martillo que rompa las paredes que nos obstaculicen avanzar hacia el conocimiento propio.

Teniendo esto en cuenta, vemos la falta de un trabajo sobre una didáctica especial de la ESI, la falta de una transversalidad de los conocimientos propios del campo y una falta de compromiso institucional para/con la calidad de sus egresados, dado que, como menciona la profesora, ya no se vive en el mismo momento, el tiempo, lo social y lo político cambia y no podemos quedarnos fuera de esto. No hay que optar por la muerte de las instituciones y sus contenidos, sino aportar para que renazcan los saberes y se renueven, dando paso a transformaciones mucho mayores que apunten a una educación democrática e igualitaria.

No debemos de perder de vista que la Ley Nº 26150 es del año 2006, lo cual no quita que nos queda mucho trabajo por hacer, mucho trabajo para reconfigurar dinámicas, para repensarnos fuera del miedo, fuera de nuestros propios ojos estimulantes de prejuicios. Tenemos que estar siempre volviendo a pensar la idea de que todes somos humanos, somos seres que piensan, sienten y viven, pero que no todos partimos desde el mismo suelo de oportunidades y posibilidades en la sociedad.

En este momento, las políticas estatales apuntan a disminuir y desechar todo lo producido sobre la ESI. Es por esto que seguimos escribiendo, estudiando y dando espacio para el debate sobre este tema, porque creemos que se puede y debe ir más allá para pensar en las desigualdades culturales, sociales y políticas en las que estamos inmersos y poder hacer algo con eso.

Debemos entender y reivindicar que cada sujete tiene emociones, tiene identidad, tiene una política de vida y tiene sus características sociales; que cada persona es diferente y debe conocerse, conocerse para saber *qué* quiere, conocerse para saber *cómo* quiere, para identificar aquello que *no* quiere y conocerse para ser *libre*, no libre como el mercado apunta a que seas libre, sino libre de gozar, de disfrutar, de querer y de maniobrar su entorno para adaptarlo a sus deseos, a nuestros deseos. No se trata de una enseñanza que promueva un *cómo deberíamos* vivir la vida, sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo. Educar no tiene que ver sólo con la propia identidad, sino con otras formas de vivir y convivir.

Creemos que es relevante tener presente que la sexualidad es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la orientación sexual y, como todo aquello que trasciende, que es superior, es una especie de cúpula invisible que cubre todas las actividades que realizamos, donde nuestra subjetividad se ve intrínsecamente puesta en juego. Podemos deducir que, igualmente, la música, el baile, la *performance*, en todo aquello donde lo más profundo del espíritu tome fuerza, está atravesado por la sexualidad misma. Con esto estamos apuntando a una educación musical que pueda romper con una tradición machista, patriarcal, colonial y permita generar dentro de la propia formación docente en la carrera del profesorado de música de la UADER una mirada crítica y reflexiva sobre los contenidos.

Para cerrar las conclusiones nos gustaría retomar las palabras de Facundo Ternavasio en *Crecer Torcido, la ESI en el Ojo de la Loca* (2023); palabras que, a nuestro parecer, reúnen toda la potencia de la Educación Sexual Integral en el espacio áulico y las posibilidades que trae consigo:

> En el aula de la esi flotan recuerdos y sueños, atmósferas hechas de realidad material y de inmaterialidad imaginada, infancias del presente y del pasado, mariconcitos de ahora y ayer, un campo de relaciones y fuerzas complejas, de disputas entre normatividad y antinormatividad, donde recordar es una práctica que corre pareja con la actividad del trabajo onírico (p.161).

Referencias bibliográficas

BRITZMAN, D. (2005). Educación precoz. En Talburt, S. y Steinberg, S. (2005) *Pensando queer. Sexualidades, cultural y educación.* Editorial Grao.

————(2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En Herczeg, G. (2016). *Pedagogías Transgresoras.* Bocavulvaria ediciones.

BROWN, W. (2020) *En las ruinas del neoliberalismo: El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente.* Traficantes de Sueños.

FLORES, v. (2009). *Borradores para una pedagogía vampira. Entre contaminaciones sexuales y mordeduras textuales.* Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

————(2015). *Degenerando Buenos Aires.* III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa *La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada.* Escuela Normal Superior Nº1. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego.

FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo xxi.

GIORGI, G. (2024). Contra el aturdimiento. Notas de escucha. *Revista Heterotopías*, v7, n13. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/45386/45409

LEY 26.150 (2006*). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Honorable Congreso de la Nación Argentina. Sancionada el 04-10-2006

MORGADE, G. comp. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* La Crujía, Buenos Aires.

RESOLUCIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº45 (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Ley Nacional N°26.150.* Sancionada en Buenos Aires el 29 de mayo de 2008.

RESOLUCIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N°340. (2008).

RESOLUCIÓN MINISTERIO DE EDUCACIÓN N°1772. (2015).

RUBIN, G. (1984). Reflexionando sobre el sexo. En: *El crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica.* Bocavulvaria ediciones. Córdoba, 2017, pp. 69-146.

SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario.* Ediciones de la tempestad.

SHABEL, P. N. (2023). Tratado de teratos-pedagogía. Un análisis cuir de docentes y estudiantes en la escuela. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.* Dossier. 2(18), 1-15.

SHOCK, S. (2020). *Realidades.* Editorial Muchas Nueces.

TERNAVASIO, F. (2023). *Crecer torcido. La esi en el ojo de la loca.* Maestría en comunicación, UNER. Paraná, Entre Ríos, Argentina.