

Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Exploraciones transfronterizas entre derechos, agencias, conmociones estéticas y alteraciones culturales (2018-2023)

Alicia Naput; Facundo Ternavasio; Diana Eberle; Cynthia Rodriguez; María F. Degrossi; Ireí Berduc

Autorxs: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

Contacto: alicia.naput@uner.edu.ar

ARK: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/lhde61moa>

Resumen:

La presente nueva propuesta buscó continuar las líneas de exploración y elaboración de políticas y agenciamientos esi desde las prácticas de investigación, extensión y docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, reconociendo la demanda de organizaciones de mujeres, feministas y sexodisidentes, que han puesto la esi en el centro de sus reclamos contra la desigualdad, la violencia y la injusticia erótica, en la exigencia del cumplimiento de la ley 26150.

Identificamos a la esi como parte de una constelación de nuevas palabras que han creado las organizaciones sexopolíticas en el país. Al mismo tiempo, inseparable de la trama de transformaciones normativas referentes al género y la sexualidad, conquistadas desde las luchas populares, que pusieron en foco a la educación como productora de políticas sexuales específicas. En este sentido, nos abocamos a la construcción de una genealogía de la irrupción de la esi como derecho humano en la región. La investigación focalizó tanto el análisis de las políticas de educación sexual inscritas en las leyes como el abordaje de intervenciones esi en contextos institucionales específicos desde perspectivas feministas y queer.

Preocupadxs por la responsabilidad de la Universidad en relación con la esi -en tiempos de extrema vulnerabilidad y dislocación de la experiencia temporal- construimos espacios de extensión, enseñanza e investigación que se constituyeron en laboratorios epistémicos, afectivos y estético-políticos de los cuales emergieron escrituras que desplegaron un campo de interrogaciones acerca de la conflictividad entre sexo, educación y pedagogía interpelando a la esi desde ese margen rebelde que es la sexualidad para la práctica y el discurso pedagógico.

Palabras clave: esi-sexualidad-archivo de sentimientos-narrativas e historizaciones queer

Historización de los problemas y aperturas

Comienzos

El proyecto CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN EDUCACIÓN. EXPLORACIONES TRANSFRONTERIZAS ENTRE DERECHOS, AGENCIAS, CONMOCIONES ESTÉTICAS Y ALTERACIONES CULTURALES comenzó a desarrollarse a fines de 2018, se inauguró con la organización del *VII Coloquio Internacional de Educación, sexualidades y relaciones de género*.

En diciembre de 2018 se llevaba a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación el mencionado evento que coorganizamos con el equipo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fueron tiempos de violenta contraofensiva contra el embate conservador y resistencia encarnizada de la marea verde. La inteligencia sensible de los activismos travesti trans queer y feministas, de los Frentes en defensa de la ESI, de académicxs, investigadores y extensionistas se cruzaron, conversaron y compartieron sus escrituras y sus pasiones con las voces y las imágenes de cineastas, poetas y fotografx.

Los espacios compartidos de las experiencias de lucha contra el daño convivieron con el disfrute de las palabras, las imágenes y los sonidos. La ESI se afirmó como ese significativo que invoca a la vez, deuda de derechos que exaspera al activismo y laboratorio político, estético y epistémico.

En la apertura compartida con Graciela Morgade (UBA) y Guadalupe Molinas (UNC) revisamos los 12 años transcurridos desde la aprobación de la Ley 26.150 y nos situamos en lo que ubicamos como las disputas nacionales y provinciales: la defensa de la perspectiva de género como crítica a la heteronormatividad patriarcal, la profunda conmoción del adultocentrismo y la emergencia potente de lxs derechos de niñxs y jóvenes en litigio con la reacción de la defensa de la patria potestad en peligro (el movimiento “Con mis hijos no te metas”); la persistencia de la influencia de la iglesia en el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, a pesar de las acciones del activismo docente y estudiantil y de la influencia creciente del programa nacional después del año 2012. Identificamos, en el contexto de desfinanciamiento del programa nacional la importancia de la Res. 5063¹ del Consejo Federal de Educación aunque no quedara claro el presupuesto de tal organización. Las presiones de los frentes en defensa de la ESI se hacían sentir y la ESI atravesaba y era atravesada por la Campaña por la Legalización del Aborto.

Durante el año 2019 en nuestra región la militancia (organizaciones) sexo política desplegaría acciones en el marco de pañuelazos, marchas contra los feminicidios y pondría en debate la propia ESI ligando su dinámica con las campañas del activismo LGBTTIQ+ por el cupo trava trans. En la provincia de Santa Fe el programa de acción y movilización de los Frente en defensa de la ESI pusieron en agenda la Ley Provincial de educación con un articulado específico y renovado de ESI, el cupo trava trans y la institucionalización del equipo Provincial de ESI que se había comenzado a constituir con la administración socialista en 2008².

1. El 30 de noviembre de 2018, la resolución 5063 del Consejo General de educación de Entre Ríos establece la obligatoriedad de la Educación Sexual integral -adhiriendo a la Resolución correspondiente de CFE.

2. Analizamos detenidamente -nuestro primer informe de avance del año 2021 este proceso de institucionalización (titularización) del equipo ESI de la Provincia, que finalmente culminó exitosamente a fines de 2019 junto con el cupo Trava Trans, no así la

El Coloquio se llevaba a cabo en el marco de un movimiento heterogéneo y potente que enfrentaba la reacción conservadora desde los activismos feministas y LGBTTTIQ+ (La Red interesuelas por la ESI en Entre Ríos, El frente en defensa de la ESI en Santa Fe, las acciones coordinadas entre la Campaña nacional por el aborto y las Socorristas, la tercera Marcha por el orgullo disidente en Paraná).

No pretendemos aquí describir un tiempo histórico unificado y homogéneo, las diferencias al interior de la Provincia de Entre Ríos y en la misma ciudad de Paraná en relación con la implementación de la ESI persistían, también (de diverso modo) en Santa Fe. Asumimos la pregunta por la época, focalizando sus ejercicios de libertad, su conflictividad, las zonas y agentes de disputas.³

En esas circunstancias históricas, enfocamos nuestras tareas de escritura, intervención y formación en la experiencia de interlocución con docentes y proyectos de formación en compañía (co-formación docente) en torno del ARCHIVO ESI, como archivo público. El proyecto PDTs: *Cuerpos, géneros y sexualidades en la formación educativa. Redes ESI y derechos humanos en Entre Ríos (2018-2021)* Dir. Lic. Facundo Ternavasio, y el espacio de Seminario de reflexividad pedagógica entre disciplinas en Ciencias de la Educación *Imaginando la ESI. Derechos sexo-políticos, agencia educativa y conmociones somato-políticas* (en vigencia desde el año 2017), cuyo profesor responsable ha sido el Licenciado Facundo Ternavasio. Realizamos también seminarios de formación docente con diversas instituciones, incluidas instancias estatales.

La investigación ha sido y es para nosotrxs un espacio de activación y activismo, un modo de hacer política del “conocimiento”. También la escritura y la lectura, adheridas al afecto como una implicación ética y una perspectiva comprometida con la crítica del presente. Desde esa actitud, que es una posición política, epistémica y vital (un modo de agenciar políticamente un trabajo colectivo, siempre en disputa/tensión con profesionalización académica neoliberal) hemos asumido la integralidad de las tareas, de investigación, docencia y extensión en la universidad pública. En las condiciones actuales, resistimos las consecuencias de años de desfinanciamiento sistemático y ajustes presupuestarios, magras políticas salariales y la inexistencia de políticas de promoción de cargos docentes que desalientan la presentación y desarrollo de proyectos, generando condiciones de extrema precarización de la investigación y la extensión e impactando regresivamente en la ya empobrecida y vapuleada tarea docente en el aula. Asumimos el trabajo de la investigación y la extensión –convertidas en pesadas carreras de obstáculos muchas veces insalvables en las que investigadores y extensionistas son tratadxs virtualmente como un voluntariado de trabajadorxs no remuneradxs– a sabiendas de que lidiamos con la tarea compartida de sobrevivir en tiempos ruinosos.

Nos ocupamos de problematizar y explorar los materiales (imágenes, normativas, poéticas, estéticas) que podíamos identificar y promover como parte de la ESI, con-

ley Provincial. El equipo provincial ESI conquistó su institucionalización al borde del cambio de gobierno en el año (una nueva gestión del PJ, tras más de diez años de gobiernos socialista), en el 2019; lo que le otorgaba la estabilidad y permanencia en los cargos más allá del cambio de conducción ministerial. Esa situación, conjeturábamos (fruto de una disputa político-sindical colectiva), resultaría en una virtual autonomía para sostenimiento-consecución de las políticas del Programa ESI.

3. Gabriel Giorgi se pregunta qué define una época (en el epílogo a *Nuestros años ochenta*) y reflexiona que más que un conjunto de acontecimientos o las ideas y visiones que homogeneizan o modelan conciencias, “lo que define una época, conjeturo, son los ejercicios de libertad que es capaz de descubrir o crear... ejercicios de libertad, líneas de fuga, rebeliones, insurrecciones, pero también – aunque parezca paradójico– instituciones, nuevas reglas, nuevos acuerdos, nuevos lazos.” P. 229

cebida como archivo público, no sólo estatal. Ello suponía profundizar la reflexión y desplegar una discusión compartida acerca de la ESI como significativa en disputa (y no solo como norma reconocida como derecho humano por el Estado, Ley 26.150), en adelante, *esi*. La *esi* como forma específica de ser libre (concebida de abajo hacia arriba) involucraba un debate en torno de los modos de concebir sexo, libertad, igualdad, identidad (es), justicia erótica, y de asumir la disputa entre la idea de la conquista de derechos como parte de una teleología histórica progresista versus la(s) historia(s) como horizonte de indeterminación.⁴

Concebir la *esi* como una “diáspora de experiencias situadas y singulares que interrelacionan (o no) los procesos de generización y sexualización de los cuerpos de estudiantes y docentes con las circunstancias geo-sociopolíticas locales...” (flores, 2019) habilitaba las preguntas por la *esi* al interior y en las fronteras de las instituciones educativas y animaba y fortalecía nuestras exploraciones iniciales hacia los medios y materiales culturales que formaban parte constitutiva de la educación de la sensibilidad que estaba en el centro de la *esi*.⁵ Además, considerar a la *esi* como archivo público, no sólo estatal, de prácticas educativas creativas, disidentes (“memorias del daño, afectos descolonizadores, modos críticos de subjetivación”) inscribía dicha mirada en la tradición de los estudios y el activismo queer de la construcción de archivos de sentimientos, esto es, instalaba un litigio en el centro de lo que se concebirían como experiencias, saberes y archivos ESI, delineando un horizonte político y epistémico para nuestras investigaciones. La pregunta por historias comunes –el simbiote– en el camino de la supervivencia se perfila en la búsqueda de efectos comunitarios que muestran “eventuales historias en ciernes”⁶. De ahí que pensar en términos de ensamblajes de formas de vida, de alianzas situadas en una historia indeterminada y multidireccional impregnó el modo como interrogamos las prácticas *esi*.

Devenires de la supervivencia a partir de marzo 2020. Conjurando las formas de la productividad o las derivas del fracaso

Lo experimentado a partir de la declaración de la pandemia planetaria de COVID19 supuso una conmoción tan profunda de nuestras vidas que solo podríamos identificar como inconmensurable, excepto por el registro vital de la declinación progresiva y creciente de la precarización, la desigualdad, la injusticia y las diversas formas del daño. Es un dato del sentido común que las condiciones de supervivencia han empeorado, se ha pronunciado la desigualdad de un modo lacerante, mientras crece la desesperación, se profundiza la experiencia de la desolación y de formas inusitadas de violencia. Precisamos, para narrar lo hecho en este continuum, referenciarlos en algunos acon-

4. *Escribimos esi como palabra en minúsculas* para aludir (pensar) en cada contexto de habla, a los sentidos de las prácticas, intervenciones, debates, anhelos, afectos y afecciones, asociados a Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (pero que la exceden y la conflictúan) y las disputas por los modos de proyectar y vivir las ciudadanía sexuales, tensando litigios y tramando acuerdos en las luchas por vidas vivibles en compañía y disidencia. La *esi* como significativa condensa disputas, acuerdos, disidencias en torno de los modos de encarnar y agenciar derechos. Ese significativo en disputa conmovió y conmueve los sentidos de lo que concebimos como educar, mientras alberga conflictivamente el debate vivo de los feminismos en torno de la sexualidad: el sexo, como vitalidad irrenunciable, ambivalencia constitutiva (placer y peligro; negatividad y proyecto) e ingobernabilidad en absoluto.

5. Ahmed, S. Pensando al feminismo como una “pedagogía de los sentidos”, al decir de Ahmed. Lo concebimos en el doble sentido que habilita, en referencia a la sensibilidad (educación estética) y en relación con los hábitos interpretativos. Una educación de la sensibilidad precisa pensar la experiencia estética como constitutiva de la construcción subjetiva.

6. La expresión corresponde a Anna L Tsing en *Parte I ¿Qué queda?, La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*, Capitán Swing: Madrid, 2021.

tecimientos institucionales que nos permitieron sostener el trabajo de investigación, exploración y escritura en condiciones de precarización y desconcierto.

A pocos meses de comenzado el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, en adelante: ASPO fuimos invitadxs como equipo por compañerxs de Córdoba a unirnos a un proyecto Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), orientado, obviamente a producir conocimiento vinculado a la situación de la Pandemia en Argentina. Nos unimos a un proyecto con dos nodos de la Universidad de Cuyo, la de Catamarca, Córdoba y del Sur San Juan Bosco (bajo la dirección de la Dra Valeria Hasan de UNCUYO): *Configuraciones discursivas en la Argentina 2020. Narrativas emergentes en la vida cotidiana: un abordaje desde los estudios feministas*.

Las formas que previmos para el desarrollo de los proyectos se vieron afectadas casi totalmente por la extensión de las condiciones del trabajo virtual en las Universidades y por las dificultades para el reencuentro. Nunca nos reunimos de manera presencial con el equipo completo y el trabajo de campo –en nuestra región– se aplazó casi hasta finales de 2021. Nos abocamos, sin embargo, a esa tarea, en Santa Fe, Paraná y Crespo. Cumplimos con la realización de entrevistas en profundidad y conversaciones colectivas.

Hacia septiembre de 2022 concluimos nuestro capítulo aporte a un libro colectivo.

Esa escritura se propuso como un modo de auscultar/leer las entrevistas, pensar nuestras conversaciones, interrogar los materiales y la índole de la imaginación de la *esi* en las ruinas⁷.

Nos preguntamos por el trauma como *trauma insidioso* (Cvetkovich, 2018), por su persistencia en los gestos del temor, en los silencios y en la emergencia de estrategias compartidas en las tareas de supervivencia. Un pensamiento del trauma como interpretante: “como nombre de la experiencia de una violencia política situada, el trauma forja las conexiones manifiestas entre política y emoción, entre realidad social y experiencia cotidiana” (2018: 17).

En la escucha de las entrevistas nos adentramos en un pensamiento de la experiencia testimonial como articuladora de memoria y fantasía. Las escrituras en torno de la experiencia testimonial y los archivos de sentimiento fueron los abordajes a partir de los cuales procuramos oír y fantasear con nuestras entrevistadas al rededor de la *esi* en pandemia.

En diálogo con las entrevistas y la lectura de los signos de la época, abordamos: las experiencias del duelo; las formas de la queja como protesta; el testimonio como género de la *esi* atravesado por la interpelación a los discursos del trauma; las experiencias de pérdida y la vivencia del tiempo retenido. En ese escenario ensayamos reconfiguraciones de las inquietudes y perplejidades compartidas en relación con los materiales para imaginar la *esi* como archivo público.⁸

7. Realizamos entrevistas en profundidad – individuales y colectivas- en Entre Ríos (Dpto. Paraná) y Santa fe.

8. La escritura fue parte de la publicación colectiva: *Narrativas sobre la Educación Sexual Integral (ESI) entre tiempos de pandemia y post pandemia. Aportes para un archivo afectivo para la imaginación pública*, en *Narrar la pandemia desde los feminismos al sur del sur* (Valeria Hasan Coordinadora), Buenos Aires: sb. 2023

Persistencias y bifurcaciones

Las diversas exploraciones y experiencias, el laboratorio de pensamiento, activismo y escritura que constituyeron nuestros espacios de trabajo académico (investigación, enseñanza, extensión) en estos años de profunda conmoción, descalabro y ruina, nos condujeron a un conjunto de desplazamientos y profundizaciones reflexivas (técnicas, especulativas, políticas, afectivas). Por un lado, en la línea de la exploración de la trama vincular entre Iglesia Católica, Estado, Gobierno provincial de Entre Ríos y grupos antiderechos, desde miradas feministas y lecturas queer de la historiografía. Por otro lado, en la puesta en foco de las infancias y existencias queer, la desnaturalización del tiempo, la atención a figuras e imágenes en la construcción de archivos biográficos, como movimientos del laboratorio crítico a la heteronormatividad como régimen político.

Aproximaciones a la influencia de la Iglesia y los grupos antiderechos en la legislación, regulación e implementación de la ESI en Entre Ríos⁹

La ESI en la Provincia de Entre Ríos ha sido signada por la fuerte influencia de los grupos antiderechos, si no desde sus orígenes, sí desde su gestación como parte del programa estatal. Entre Ríos en el año 2005 se constituyó en un espacio de referencia para pensar la ESI a partir de las políticas de derechos humanos, fundamentalmente entendiendo a la sexualidad en términos integrales. Pero esto prontamente fue intervenido, estableciendo qué se entendería por Educación Sexual a partir de la Resolución N° 550 del año 2006, que tuvo como supuestos de base la perspectiva biologicista y moralista. Gran parte de este recorrido es producto de nuestras investigaciones anteriores, en este caso pusimos el foco en el modo en que los grupos antiderechos intervienen al interior de la provincia, siendo parte de la configuración estatal.

Desde el año 2021 hasta fines del 2022 la coordinación estuvo a cargo de Mariana Páez, quien es Licenciada en Comunicación Social, Dra. en Ciencias Sociales y ha estado realizando un trabajo a lo largo de más de diez años en la UADER; también ha coordinado los talleres de ESI de la Escuela Normal José María Torres. Dependen de esta coordinación el funcionamiento del Programa para el Abordaje de Situaciones Educativas Complejas (PASEC) y el Programa de Problemáticas de Consumo en el Ámbito Educativo. El PASEC aborda las situaciones complejas que entiende más recurrentes: violencias, situaciones de suicidio, a la salud mental, a conductas disruptivas, al abuso sexual contra niños y adolescentes, y a problemáticas de consumo; se interviene fortaleciendo y generando las redes de trabajo interinstitucional para favorecer el acompañamiento necesario. El programa de problemáticas de consumo en el ámbito educativo genera espacios de formación docente y propicia espacios de debate y reflexión en torno a esta temática.

Hasta julio de 2021 el Programa de Educación Sexual Integral en Entre Ríos estuvo a cargo de la Psicopedagoga Nora Romero de Clari, quien se desempeñó desde los inicios del Programa de Educación Sexual Escolar (PESE); su trayectoria y el vínculo directo con la Iglesia Católica expresa el acuerdo establecido por el entonces Gobernador Busti (año 2005) con las confesiones religiosas en relación a la ESI. Desde el año 2005 se conformó una comisión ad hoc, en respuesta al reclamo de la Iglesia, con la finalidad de reelaborar el plan de educación sexual en Entre Ríos, sin la referencia a la perspectiva de género. Esto se realizó con un equipo reducido de funcionarixs, en el que intervino como coordinadora pedagógica Nora Romero de Clari, directora de

9. Este apartado reseña los aportes de la Mg. Diana Eberle

Cáritas en ese momento. Se definieron así los lineamientos de un nuevo programa, del que participó también la Iglesia Católica y otras religiones, acordando la formulación de la Resolución N° 550. Se estableció que se implemente el programa en etapas: la primera fase consistió en la formación de los formadores, desde abril de 2006, y la segunda, en la capacitación a los docentes de la provincia en el año 2007. En el proyecto de investigación *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos - 2003/2013* recuperábamos la voz de actores que fueron claves en el primer período de la definición del Programa de Educación Sexual Integral en Entre Ríos, entre ellos Juan Bourbotte, quien formaba parte del equipo técnico del PESE, desde el año 2005 hasta el año 2015; uno de los primeros en incorporarse al programa (año 96) por ser formador pedagógico, especialista en el área antropológica, anteriormente había desarrollado un postítulo de Educación Sexual que se dictaba en la Abadía Benedictina del Niño Jesús (Victoria) y Cerrito. Se considera pionero en el trabajo acerca de la sexualidad en las escuelas, coordinó el programa de educación sexual en Entre Ríos desde el año 2007, formó parte de la comisión ad hoc creada en el año 2005.

La Ley de salud sexual y reproductiva y educación sexual (año 2003) establece en su artículo 4° que el CGE debe diseñar e implementar políticas de educación sexual desde la perspectiva de género, dando cuenta que debe incluirse tanto en las políticas de educación sexual como en la capacitación y formación en diferentes niveles del sistema educativo esta perspectiva. Tres años después el marco normativo de la Resolución 550/06 se establece la educación sexual desde la perspectiva integradora de todos los aspectos constitutivos de la persona; se considera a la escuela como colaboradora de la familia en la tarea de brindar la posibilidad que los alumnos vivan experiencias de socialización y humanización desde su condición de personas sexuadas, varón-mujer, durante el juego, el trabajo y el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde sus inicios la idea fue aplicar un programa de educación sexual que se dice “sin reduccionismos, que respete a la persona, a la familia, a la pluralidad, sin imponer un único modo de ser, sí que escuche a todos, que sea para todos y en cumplimiento de la normativa vigente”. En este pacto Iglesia-Estado entrerriano se definió con claridad qué quedaría por fuera: la perspectiva de género.

A partir del análisis documental y en diálogo con las personalidades que formaron parte tanto de la comisión creada para la escritura del marco regulatorio (2006), como de las personas a cargo de la coordinación del programa, puede advertirse la primacía de la posición de la Iglesia Católica en la definición de los ejes de formación en la ESI. Según esta concepción, la ESI permite brindar información para la toma de decisiones en relación al propio cuerpo, pero desde la mirada del riesgo frente a la posibilidad de embarazos no deseados, o de posiciones morales que pretenden poner en el centro las decisiones personales (culpabilizando o exponiendo). La escuela ocupa aquí un rol subsidiario en relación al lugar protagónico de las familias, que finalmente son quienes formarían en función de los propios ideales.

Desde esta mirada analizamos material dispuesto en la página oficial del Consejo General de Educación como así también publicaciones e instancias de formación docente. Y pusimos de manifiesto que, dentro de lo explicitado a nivel nacional, aparece una ausencia: la perspectiva de género. Entonces, la pregunta fue: ¿Por qué la perspectiva de género es el eje central de la ESI que para las confesiones se torna problemático?

Sarah Bracke y David Paternotte (2017) plantean que en los años recientes se advierte un tipo particular de molestia por parte de la Iglesia Católica, rechazando la noción de género como concepto analítico; incluso planteando frente a ello discursivamente “la ideología de género”. Retóricamente refiere a un ámbito de creencias, separado de la realidad y la ciencia, desmereciendo las investigaciones en estudios de género. Se cuestiona al género entendiéndolo como una nueva forma de totalitarismo. En este sentido se ha dado una batalla oponiendo la perspectiva y la ideología de género en distintas manifestaciones a nivel global, poniendo el foco en los riesgos que supone para “sus hijos” esta noción.

La noción de género aparece como amenaza para el Vaticano porque apunta al núcleo de dos supuestos centrales del credo: la creación de Dios y la concepción de familia (las relaciones sexuales para procrear, la dicotomía entre dos sexos –varón y mujer–, la familia como unidad natural de la sociedad). La propia idea de complementariedad de los géneros a partir de características distintivas es una idea incorporada recién en el papado de Juan Pablo II, anteriormente no hay noción de esto. De hecho, en el texto bíblico se expresa la igualdad y la indiferenciación genérica.

La organización binaria de la sexualidad, la familia como núcleo de la sociedad y la niñez como población a proteger aparecen como las disputas centrales de los grupos antiderechos. Estos son los espacios de continuidad entre el discurso teológico del Siglo XVII y el lugar que tomó la medicina y la justicia desde el Siglo XVIII en adelante. Se retomaron prácticas propias del cristianismo, como el control de la sexualidad infantil, el examen de conciencia en las prácticas consideradas pecaminosas, el control sobre las relaciones conyugales; pero a partir del siglo XVIII la tecnología del sexo responde a la medicina volviendo científico el discurso teológico.

Siguiendo los aportes de Foucault en la Historia de la sexualidad. La voluntad del saber y Los Anormales, el objetivo es el control de la reproducción del cuerpo dándose una continuidad entre sexualidad y reproducción; todo aquello que quede por fuera es considerado patológico. Esto se produce de la mano de cuatro dispositivos estratégicos de saber poder: la histerización del cuerpo de la mujer (debe asegurar la fecundidad, el espacio familiar y la vida de los niños), la pedagogización del sexo del niño (padres, familias, educadores, médicos, psicólogos deben garantizar que el deseo sexual de los niños sea direccionado correctamente, entendiéndolo como peligroso a la vez que natural), la socialización de las conductas procreadoras (económica –control de la fecundidad–, política – responsabilización de las parejas respecto del cuerpo social entero– y médica –prácticas de control de nacimientos–) y psiquiatrización del placer perverso (detección e intervención frente a anomalías). El resultado de esto es el cuerpo heterosexual que pasa a ser un régimen político. Para evitar situaciones “anormales” (la masturbación) se exige a la familia la vigilancia de los cuerpos de los niños. La familia se une a partir de esta idea de cuidado entendido como vigilancia. Es la familia la que funciona como garantía en la formación del niño de la distinción social entre lo normal y lo anormal.

A partir de la 2da guerra mundial se produce la segunda industrialización de la sexualidad, se crea la noción de género, inventado por el aparato médico para gestionar el cuerpo de los bebés intersex, ya que el ámbito de la medicina advierte que hay cuerpos que no pueden ser comprendidos desde la diferencia sexual. Aparecen también aquí un conjunto de técnicas que van a separar reproducción y heterosexualidad; el cuerpo ya no es solo productor y reproductor, sino también consumidor.

En el análisis de Foucault, que recuperamos aquí, aparece también la preocupación –ocupación– incluso contemporánea de la religión por mantener y sostener la familia como principal responsable de educar en la sexualidad de lxs niñxs, esto como población de posible riesgo. El niño no existe como sujeto político, sino como objeto de control y normalización. La Iglesia ha tenido una función estratégica en el patriarcado capitalista haciendo la traducción del cuerpo femenino al útero y dando al cuerpo masculino soberanía. Siguiendo esa línea Paul Preciado sostiene que “para transformar a las infancias en un sujetx político dócil son necesarias las Iglesias, las familias y las instituciones educativas”.

El ataque explícito a la ideología de género y la defensa de la familia como núcleo primario de la sociedad debe poder leerse a partir del análisis expresado anteriormente en términos de Foucault, volviendo particularmente a la mirada acerca de los niños (indefensos a expensas de sus padres) de los saberes médico y judicial, ambos con el poder de vigilar y garantizar derechos, siendo la familia la garantía del sostenimiento de este círculo, que viene a teñir con principios laicos los principios religiosos.

Este análisis que recuperamos sucintamente permite comprender como se instituye el reparto de tareas de formación, vigilancia, cura, del cuerpo del niño. El cuerpo del niño le pertenece por derecho a los padres, ya que el deseo de sus hijos se dirige a ellos. El punto de origen de las anomalías es el incesto, la intervención y mediación frente a ello será la tecnología médica, asegurando la conexión familia-poder médico.

Volviendo a las regulaciones educativas en Argentina y Entre Ríos, pensar las implicancias que tiene el artículo 5to de la Ley 26.206, supone pensar al interior de las instituciones confesionales cuál es la relación conocimiento e ignorancia, entendemos que esta relación supone una implicación, ejecutando formas particulares de saber; la ignorancia es un efecto del conocimiento, su límite, dando cuenta de lo que los discursos antiderechos no pueden soportar conocer.

Las estructuras de inteligibilidad, o los regímenes de verdad en términos de Foucault, regulan históricamente lo que es pensable, reconocible, marcando límites y transgresiones discursivas, constituyendo un adentro y un afuera, lo incluido y lo excluido, lo digno o indigno, lo relevante o irrelevante. Los argumentos inclusivos tienden a proponer suministro de información y técnicas para el cambio de actitudes basados en la lógica de la tolerancia, donde hay un normal tolerante y lx otrx toleradx. Patton cuestiona el presupuesto de que el buen conocimiento conduce a la buena conducta y que recibir información no es un problema para quien aprende. La relación educación y sexualidades convoca cuestiones personales, profesionales, éticas, políticas, exponiéndonos a quién está ubicado en qué lugar en relación a los modos heterosexualizados del pensar y enseñar.

Para comprender el concepto de *injusticia epistémica* de Miranda Fricker (2017) y para leer cómo los grupos antiderechos, utilizando la misma retórica de movimientos como el LGTBIQ+, sostiene argumentos inclusivos ligados a la tolerancia y la compasión, donde la relación conocimiento-ignorancia regula aquello que puede ser pensado. Esta injusticia es, según la autora, la acción que causa un mal a alguien en su condición de sujeto de conocimiento, en algunos casos otorgando un menor grado de credibilidad al hablante a partir de prejuicios del oyente (injusticia testimonial) o cuando los recursos colectivos para la interpretación ubican a alguien en desventaja en relación a la comprensión de sus propias experiencias sociales (injusticia hermenéutica).

En la injusticia testimonial se desvaloriza la capacidad de alguien para aportar conocimiento, en la injusticia hermenéutica se causa un mal a alguien en su capacidad como sujeto de comprensión social. Aquí el principal tipo de prejuicio es relacionado con la identidad social, es el prejuicio identitario; este distorsiona la percepción que el oyente tiene del hablante. En este caso es clave poder identificar las formas de resentimiento moral que siguen orientándose hacia lxs agentes. Lo que este tipo de injusticia muestra es que nuestras herramientas de interpretación colectivas pueden ser prejuiciosas también a un nivel estructural.

El concepto de injusticia hermenéutica nos habilita a volver sobre la categoría de ideología de género. Desde los grupos antiderechos retóricamente se refiere a un ámbito de creencias, separado de la realidad y la ciencia, desmereciendo las investigaciones en estudios de género; pero al mismo tiempo despoja de herramientas teóricas, conceptuales y materiales a quienes atraviesan situaciones de violencia e injusticia a partir del género, porque el mismo es desacreditado como categoría. Al no contar con los conceptos apropiados para interpretar la experiencia social, se reproducen las interpretaciones sesgadas de los grupos de poder a partir de los prejuicios estructurales de la sociedad (en este caso de la religión). Desde el punto de vista epistémico, este tipo de marginación hermenéutica vuelve estructuralmente prejuicioso el recurso hermenéutico colectivo, ya que tiende a propiciar interpretaciones sesgadas de las experiencias sociales de un grupo porque están insuficientemente influidas por grupos con mayor poder hermenéutico (en este caso, la Iglesia Católica).

El concepto de justicia hermenéutica visibiliza cómo las esferas del conocimiento y del valor (de la ética y la política) están interconectadas, cómo ambas provocan efectos en y sufren los efectos de su respectiva acción. En este sentido podemos tomar la obra de Fricker no solamente como un análisis teórico de la injusticia en cuanto tal, sino como un espacio de resistencia que nos ayuda a pensar cómo comenzar a erradicarla.

La perspectiva de género aparece en la discusión pública entre la Iglesia y los grupos feministas en la provincia de Entre Ríos, en el año 2003. En esa situación el Estado provincial pacta con las confesiones religiosas para acordar modos de intervención. Esto implicó en el año 2003 no reglamentar la resolución 9501, en el 2006 contratar como coordinadores de este programa a dos católicos (en uno de los casos, que coordina el programa hasta la actualidad), en el año 2007 centralizar la formación desde dos instituciones confesionales de formación docente, y en el 2018 en la página del sitio oficial del CGE la exclusión de la perspectiva de género como uno de los cinco ejes de abordaje de la ESI. En la provincia de Entre Ríos la disputa de los sectores anti-derechos en relación a lo que llaman ideología de género permite sostener, en las instituciones confesionales, la posibilidad de abordaje de la ESI a expensas de los derechos de lxs niñxs y jóvenes de la educación entrerriana.

A partir de los cambios del año 2021, con la asunción de la Dra. Mariana Páez (quien renunció en el año 2022) se registran cambios en las políticas de formación docente, en la formulación de materiales educativos que es preciso reconocer. Sin embargo, la presencia de las instituciones católicas en la formación docente en ESI persiste a partir de las validaciones del Consejo General de Educación.

Además, las escrituras, las políticas de Estado elaboradas en alianza explícita con la Iglesia, como las tempranas iniciativas educativas de los grupos católicos, están allí para ser invocadas por las avanzadas del pánico sexual contra la ESI cada vez que sea necesario y posible.

Infancias que recuerdan los archivos de la amnesia¹⁰

Les niños están llenos de pasados. No son solo la imagen del recuerdo, una infancia rememorada que es de entrada un privilegio del mundo adulto. Les niños ofrecen íntimas, quizás las más inquietantes, narrativas sobre el curso del tiempo, evocaciones que muchas veces tensionan el sentido del orden cronológico, familiar y educativo. Los recuerdos infantiles traen al presente pedagógico rasgos inquietantes del pasado disputando la potestad adulta sobre la narración del tiempo. Recuerdan, quizás... ¿cuestionando ese privilegio, para liberarse del dominio pedagógico que el mundo hace pesar sobre ellos? ¿Inventando un pasado como una forma de afirmar su derecho a la existencia? ¿Ensayando un medio para reivindicar su no-inocencia? ¿Cómo una forma de resistir y persistir en la duración de un presente no garantizado? ¿Por qué no quieren disolverse en sueños de porvenir? ¿Como una protesta contra la red de investiduras, de proyecciones y protecciones que los secuestran? ¿Como un medio de afirmación política o una forma de convertir la temporalidad en un territorio de conflicto y lucha?

En este trabajo abordamos la circulación de narrativas de sí y la generación de espacios y archivos biográficos en entornos educativos. Como escena de exposición, producción y disputas de identidad, se trata de una de las formas culturalmente privilegiadas en la que somos invitados a dar permanentemente cuenta de nosotros mismos en primera persona. Con la noción de “espacio biográfico”, Leonor Arfuch (2002) nombra “los dilemas de la subjetividad contemporánea”, como una respuesta a la extrema dislocación de la temporalidad, la subjetividad, el texto, la imagen, la localización y el archivo, en tanto condición histórica del presente. Hemos detectado que la proliferación de escenas testimoniales y narrativas de sí en el aula hablan también de una profunda dislocación del espacio y el tiempo educativo. El juego entre dislocación de la experiencia pedagógica e invitación, pulsión y proliferación testimonial está especialmente presente en los espacios de esi, y se convierte en un juego radicalmente vibrante, ambiguo y tensamente, cuando nos preguntamos cómo funciona la presentación de nuestra –pongamos por caso– gaiticidad en el aula (Silin, J., 1999)

No se trata simplemente de contrarrestar viejas y tristes imágenes estereotípicas de un pasado sombrío, homófobo y traumático, con nuevas fórmulas encantadoras de reparación y empoderamiento, para un presente y un futuro feminista y disidente idealizados, como muchas veces se repite con optimismo en entornos pro-esi, renovando una cierta ilusión de omnipotencia y presentismo neoliberal. Tampoco se trata de saldar cuentas con la infancia, como si tal cosa fuera posible de algún modo. Se trata en cambio de explorar lo que sucede –con el tiempo, con la narración, con los lugares de quienes narran y quienes escuchan, con el espacio testimonial mismo y la propia categoría de “infancia” –, cuando encontrar términos adecuados para contar la historia resulta imposible, y las rúbricas fallan en lo que quieren decir o hacer, no resultando apropiadas para garantizar la coherencia de un yo que nunca tuvo fe en su propia continuidad.

Concretamente, podemos preguntarnos ¿con qué términos narrar una infancia marica? ¿Hacia qué palabras somos llamadas en la narración?

Siguiendo a Lauren Berlant y Lee Edelman (2014), podemos sostener que la mariquita es del tipo de sujeto que no se sorprende ni se shockea por el encuentro con su pro-

10. Se reseña en este apartado el aporte del Lic. Facundo Ternavasio, parte de su tesis de maestría en Comunicación Social entregada recientemente.

pia incoherencia, su distorsión, su inestabilidad, su falta de fe en la propia continuidad, ni se aferra al optimismo de un conocimiento narrativo, con la esperanza de avanzar, a través de las palabras, en una historia continua desde un principio localizable hacia a cualquier fin definido por ellas. La mariquita tiene que construir y destruir, a base de retazos, de desechos, una lengua utilizable, herencias espectrales, comunidades imaginarias, y una política fragmentaria, no necesariamente narrativa, para una historia de resistencia y supervivencia.

El trabajo de Sedgwick (1990) demuestra que hay formas específicas de asociación, segregación, violencia, saber, ignorancia y poder que solo pueden ser vistas apropiadamente desde el punto de observación de la investigación antihomofóbica. Dado que “gran parte del privilegio heterosexual radica en la capacidad exclusiva de la cultura heterosexual para interpretarse a sí misma como la sociedad” (Warner, 1991, p. 8), la fantasía totalizadora que contiene la heterosexualidad ha sido la base de discusiones y conceptos clásicos dentro de los estudios lésbico-gais-trans y de la teoría queer. Michael Warner (1991) comienza la clásica introducción al número especial de *Social Text, Fear of a Queer Planet*, con un llamado a hacer una revisión total de las tradiciones y concepciones de la teoría social, tomando como punto de partida la perspectiva de los estudios queer, como condición para cuestionar y desafiar “la omnipresente y a menudo invisible heteronormatividad de las sociedades modernas” (ibid., p. 3), así como la “capacidad inagotable [de la teoría social] para marginalizar la sexualidad queer en sus descripciones del mundo social”.

Heteronormatividad es un concepto que viene entonces a proponer una revisión profunda en la tradición del pensamiento social y la representación del mundo que propone ese pensamiento. El concepto de heteronormatividad implica pensar la heterosexualidad como un régimen político

La conciencia moderna del tiempo está profundamente involucrada con una economía reproductiva del crecimiento y la construcción familiarista del “individuo”: “Así, la modernidad puede ser la época histórica de lo que podría llamarse repro-narratividad: la idea de que nuestras vidas de alguna manera se vuelven más significativas al estar integradas en una narrativa de sucesión generacional” (ibid., p. 7) Como un corpus de rendimientos, promedios y promesas tan naturalizadas como idealizadas, la repronarratividad se erige como centro pedagógico universal, orbitado por satélites de desviación sexual dispersos y cada vez más extraños, que puede tolerar la homosexualidad de algunxs adultxs, pero que “golpea de la manera más dura y a menudo más mortífera sobre aquellxs con menos recursos para combatirla: lxs niñxs y adolescentxs queer”, sostiene Warner (ibid., p. 9).

En el Crecer Torcido. La esi en el ojo de la loca (Ternavacio, 2024) aparece la imagen bicha como una sujeto queer que se desvía y se hace socialmente presente como un ser desviado, descarriando la esfera de la intimidad sexual de un curso de vida recto guiado por fantasías de autotranscendencia y un sentido “verdadero” del “yo” conducido por el encadenamiento generacional. Exploramos, a partir de la “imagen bicha”, y a lo largo de otras figuras de la infancia queer en este apartado, la sugerencia de Warner, para contrariar su idea de que al ser más dura y mortífera contra infancias y juventudes queer, la repro-hetero-normatividad del armario, despojaría a niñes y jóvenes de los medios para combatirla.

La “mariquita”, esa “bestia” que mora en las inmediaciones del placar (Sedgwick, E. K., 1990, p. 182), no tiene un tiempo propio que narrar; un tiempo personal que no sea al mismo tiempo la entrada en relación con una serie de normas sociales que exceden la interioridad misma (Butler, J., 2003). Como el tiempo extático del luto, tal como lo piensa Butler, el tiempo del armario está lleno de momentos en los cuales uno experimenta, sea en la forma del secreto o en el de revelación, de lo que pasó o de lo que vendrá, que algo está fuera del control de uno mismo, y que uno mismo está junto a sí mismo y no dentro de sí, enredado en las tramas del “marco temporal que organiza la violencia” (Dahbar, M.V., 2018).

Vivir en el armario, esconder la identidad, como una forma de no tener futuro, de encarnar un tiempo sin horizonte, un comienzo del camino suspendido en la invisibilidad y la inautenticidad. Salir del armario, exponerse, hablar, contar para dejar atrás el tiempo oscuro de la invisibilidad y volverse auténticamente lo que uno siempre fue. Son fórmulas fáciles que permiten suponer el tiempo como un todo y establecer una división binaria sobre lo que estaba antes y lo que vino después. La integralidad de esta temporalidad, que anticipa los lugares y traza el recorrido dando forma a un “yo” soberano que se supera en el tiempo (nombrándose, reconociéndose, visibilizándose) es ya el “marco temporal de la violencia normativa” en la epistemología del armario.

La apuesta visual, voluntariamente revoltosa de la “imagen bicha”, exponiendo conflictos, fantasías, deseos y experimentos sexuales que emergen cuando la infancia se fuga de un discurso heteronormativo, familiarista y familiar que busca totalizar la imagen del mundo, del tiempo y de la vida, parece encarnar el llamado que hace Sedgwick a los estudios y políticas queer, de negarse a abyectar de las formulaciones políticas de la disidencia sexual y de la vida de lxs adultxs lgbtiq+, la figura, temporalmente difícil y políticamente significativa, de la infancia queer, como una de las formas más estigmatizadas y soterradas de la experiencia temporal, social, sexual y cultural.

La relación entre “el adulto queer que uno es y el niño queer que uno fue”, tal como la conceptualiza y tensiona Sedgwick (1991) a partir de la figura del “niño-proto-gay”, condensa el doble interés de los estudios queer en lxs niñxs y en la temporalidad.

Si escuchamos a les niñes de hoy y de ayer, notaremos las recurrentes apelaciones a recuerdos y fantasías de desorientación, desvíos y desorganizaciones del tiempo, como negativas a seguir las líneas que querrían los grandes.

Una de nuestras hipótesis, aquí, es que la “imagen bicha” a la que nos referimos, lejos de la idea de “sacar al niño gay del armario” y llegar al aula con una historia de simple *coming out* para contar (pasando del secreto al destape, o de quién fui a quien seré), personifica lo que Eve Sedgwick llamó “niño-proto-gay”, la imagen de un niño que exhibe un fallo temporal, que no es más que esa falta visible, que por la misma estructura del espectáculo del armario no se puede concebir como no sea vuelto, en forma contestataria, hacia lo invisible. Con esta criatura queer, hecha en proporciones iguales de visibilidad e invisibilidad, la autora encontró, dentro de la aparente continuidad cronológica entre el adulto lgbtiq y su infancia, una forma de *temporalidad queer* alternativa a las normativas del tiempo que forman la base de casi todas las definiciones de lo humano en todos nuestros campos de comprensión, especialmente en prácticas como la educación, profundamente apoyadas en formas fijas y sucesivas de entender el tiempo y el espacio, en la separación tajante entre chicxs y grandxs, como modos familiares de ordenar, significar y valorar el tiempo vital que serían naturales y válidas para todo el mundo.

El niño-*proto-gay* de Sedgwick, mi criatura bicha, no traza el surgimiento de un adulto como un proceso deseado de maduración, ni valora la longevidad como la más alta promesa. Halberstam sostiene que las concepciones crononormativas aplauden la búsqueda de maduración y de una larga vida ascendente bajo cualquier circunstancia, proyectando la emergencia del adulto desde el frágil niño y el peligroso adolescente, y corrigen o patologizan las vidas que muestran poca o ninguna preocupación por la prosperidad, la longevidad, la superación, la holgura, el bienestar, la claridad del *coming out*, o proponen formas diferentes de comprender estos procesos temporales, incluso cuando están frente a frente dialogando con el tiempo de la muerte y las opacidades de la supervivencia (Halberstam, 2005, p. 5). En momento en que tantos *gais* y *lesbianas* de clase media y reproductivxs eligen criar hijos en entornos familiares convencionales, asociando vivir fuera del armario, vida familiar, tiempo próspero y progreso nacional, y reclamando a la *esi* que reconozca estos entornos y asociaciones de prosperidad identitaria/familiar/nacional, la figura del niño-*proto-gay* oficiará de promotor de un contrapúblico frente al consenso mayoritario que da vida a las ideologías e instituciones de la intimidación, actuando a contrapelo de la programación de un tiempo productivo, reproductivo, superador y próspero, como algo natural, lumínico, universal y deseable. Las criaturas no comprenden los ciclos de tiempo que hemos naturalizado (que institucionalizan las escuelas y las familias, entre otras estructuras sociales), y abandonan –lo queramos o no– los marcos temporales de la reproducción, la concepción blanca y clasemediana de la estabilidad, el bienestar, la seguridad, la autenticidad individual y la transmisión de la herencia familiar y colectiva.

Necesitamos discutir la naturalización del tiempo y el espacio en relación con la sexualidad en entornos de *esi*, especialmente cuando están en juego las diferencias, relaciones y jerarquías entre adultxs y menorxs y dentro de los mismos vectores de diferencia y jerarquía al interior de estas mismas categorías, pensando en la diferencialidad y la desigualdad de una infancia *queer*. Los conflictos entre concepciones, identidades y prácticas sexuales se expresan como enfrentamientos inter e intra generacionales. Sostener que a cada etapa de la vida le corresponde un tipo de visibilidad o invisibilidad, de saber o de ignorancia, la idea de adaptar los contenidos adecuados a las edades correctas, o incluso, sostener concepciones de grupos generacionales homogéneos, no alcanza para interrumpir la naturalización del tiempo reproductivo, productivo y familiar, y corre el riesgo de confirmar construcciones de tiempo y espacio *cis-heteronormativas* y perpetuar su promesa de futuridad y su proyección nacional/universal. Quizás, las figuras del niño-*proto-gay* y de la imagen bicha sean candidatas a ocupar temporalidades y espacios *queer*, optando por vivir fuera del tiempo familiar/nacional y la naturalización de las edades, las lógicas de maduración hacia la vida laboral y la visibilidad *lgbtiq**.

La obra de la joven cineasta Sadie Benning, con sus collages visuales y sonoros¹¹, permite pensar estas constelaciones y convivencias de la infancia *queer*, como recursos que apuntalan la autoficción que hace de sí una niña lesbiana masculina y suburbana: formas relacionales desprolijas, figuras de abyección, héroes y heroínas no nacionales, entornos irregulares en los cuales niños y adultos circulan apasionadamente mezclados al mismo tiempo que espectacular y violentamente desiguales.

11. *Girlpower* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bPDxZ9n3JwA>

Estas vidas queer quedan sujetas a redes de inseguridad, violencia e incertidumbre vinculadas a las instituciones de la intimidad nacional (la casa, la escuela, el trabajo, el ocio, el consumo, los medios de comunicación, la calle, el consultorio, etc.), que registran, clasifican, significan, examinan y permean permanentemente sus existencias, al mismo tiempo que las olvidan y aniquilan.

Junto al niño-proto-gay, la imagen bicha, o el trabajo de la chonguita punk, al interior de las instituciones e ideologías de la intimidad nacional, son formas de documentar el “archivo público de la amnesia” de estas mismas instituciones e ideologías (Berlant, Warner, 1998).

Muchas veces, la utilización de la imagen de niños, niñas y niños con “identidades” sexogenéricas “diversas” en la esi, los ofrecen como un modelo de ciudadanía multicultural y plural, produciendo el retrato de una infancia neoliberal/global atractiva, que elimina las condiciones de racismo, clasismo, misoginia y homolesbotranfobia de la historia colonial nacional y mundial, una forma de transfigurar la imagen de desviación sexual y social que pueden representar les niños, en una política de consolidación de la cultura hetero y cis nacional/global dominante. En este caso, el uso pedagógico del niño-proto-gay a punto de emerger de su armario histórico y ser reconocido por el público puede organizar y condensar el optimismo hegemónico sobre la cultura nacional y su futuro, y es puesto a trabajar como un icono productor y reproductor de la cis-heterosexualidad institucional.

La institución *sabe*, y al mismo tiempo se defiende de lo que en ese saber podría traer noticias importantes y sorprendentes sobre sí misma y olvida lo que podría desestabilizar su propia ilusión de omnipotencia.

La infancia como divisa de la temporalidad queer, es el lugar de un olvido que peina a contrapelo la historia de progreso nacional, de crecimiento institucional, de reconocimiento identitario, confrontando a las instituciones educativas con sus fantasías de fortaleza, y poniendo a la memoria biográfica en contra de su propia garantía de continuidad, basada en la promesa optimista de no repetir la historia, superar el ostracismo y hacer que el pasado quede atrás.

Estxs niños nos recuerdan lo que el consenso mayoritario se esfuerza por olvidar: que la desesperanza es compañera de ruta del trabajo de la imaginación histórica y la memoria personal, y que la ilusión no está hecha para trazar una línea recta hacia el porvenir sin fracasar y desviarse en el intento. Que ni el tiempo, ni el pasado, ni la infancia, ni el ahora son libres, que proyectan largas sombras sobre los guiones sociales que guían incluso a las “disidencias sexuales” a través de los principales marcadores del desarrollo individual/colectivo hacia la normalidad. Que ninguna sociedad deja a les niños librados a sí mismos, ni puede volver a la propia infancia sin aterrorizarse de sus sombras. Que el tiempo es ilusorio, que el pasado no es necesariamente lo otro del presente, ni la infancia lo otro de la adultez, ni la luz lo otro de la oscuridad, ni la educación lo otro de la violencia, que esas diferencias están administradas, narradas, explicadas, conmemoradas, ficcionadas, confundidas y olvidadas, y que retroceden perpetuamente, sin respeto por las jerarquías de la edad, al jardín de infantes de la temporalidad.

Al recircular e invocar estas imágenes de niños queer no lo hago con fines constatativos. Me interesa más la especulación, la exploración y la experimentación con la imaginación histórica. Nuestro historicismo sexual necesita una sacudida, nuestras teorías en la esi necesitan interrogar sus propias fantasías cronológicas. Las relaciones

complejas con la temporalidad y la historicidad podrían dar cuenta de la fuerza afectiva que las infancias están desarrollando en el presente, no solo como prometedoras proyecciones hacia adelante, sino como sombras surgidas en otros tiempos que tienden sobre el presente las exigencias de un imperativo crítico.

Conclusiones y aperturas

La situacionalidad que reclama, tensa y desafía nuestra perspectiva metodológica impacta al momento de cómo especificar la emergencia de la *agencia* y sus condiciones.

Esa consideración de la situacionalidad y la *agencia* permiten introducir los desplazamientos producidos en la experiencia de nuestra investigación que supuso una afirmación y una re-focalización, un ajuste respecto del interés por la sexualidad en relación con la educación, la imaginación y las prácticas *esi* en los contextos de la productividad político estatal, los activismos sexo-políticos y las intervenciones reaccionarias de los denominados grupos “anti-derechos”. En un escenario de implosión, tanto de la situación de la escuela, como de la investigación, la enseñanza y la extensión en nuestras instituciones universitarias.

Las condiciones de la investigación, la enseñanza y la extensión durante el Aislamiento impuesto por la Pandemia, que se extendió hasta finales del 2021 en el caso de las Universidades, nos obligaron a explorar modos de interlocución, acercamientos, escuchas (formas de lidiar con el dolor y el duelo) en relación con las entrevistas individuales y colectivas y las relaciones con *nuestrxs* estudiantes que desconocíamos. Afinar el oído a la experiencia traumática condujo a exploraciones (categoriales, teóricas e historiográficas) específicas en la línea de las teorías y pedagogías *queer*, los estudios culturales, los estudios visuales y de la imagen. Las escrituras y debates historiográficos y teóricos en torno del duelo, la experiencia del trauma y las formas del género testimonial, el sistema de afectos y las emociones *queer*, la construcción de archivos de sentimientos –que fueron las escrituras que nos permitieron sobrellevar a tientas el desconcierto, la angustia de la desorientación epistémica y vital– se constituyeron en interpretantes y organizadores, traductores, orientadores de nuestras miradas, preguntas, exploraciones, sistematizaciones en torno de la *esi*¹², marcando un desplazamiento, una reconfiguración y una inversión.

Un desplazamiento respecto de nuestras fuentes iniciales: de “toda educación es sexual” y la ESI como gran proyecto pedagógico que había conquistado la sanción de la ley 26.150, hacia la focalización de la educación desde la lente de la sexualidad, desde ese margen rebelde que es la sexualidad para la pedagogía y las prácticas educativas.

Aconteció de ese modo una inversión en la dirección de la mirada y la problematización para permitirnos interrogar la ESI y sus procesos de institucionalización en tensión con la *esi* como una práctica narrativa y un espacio testimonial que da cuenta de una experiencia que no sólo está hace mucho tiempo en el aula, sino que forma parte de su forma de existencia hoy. La experiencia de una profunda dislocación temporal, que no sólo interrumpe la idea de una secuencia generacional (en términos históricos y colectivos) o concepciones de “desarrollo” (en términos biográfico y personales), sino que nos conduce a preguntarnos qué puede significar hoy educar, transmitir, aprender

12. Experiencias, prácticas, discursos *esi* de *lxs* compañerxs docentes y les estudiantes y las políticas públicas de ESI orientadas fundamentalmente a la capacitación-formación docente.

y enseñar en un mundo en el que el pasado parece haber perdido su función de guiarnos, conducirnos, orientarnos.

Nos encontramos con una nueva forma de concebir la esi, en minúscula (más allá de un régimen jurídico - discursivo), vinculada a la categoría y las experiencias de los archivos de sentimiento concebidos e imaginados y construidos como base (y desde las experiencias de supervivencia y los saberes menores) para nuevas culturas públicas resistentes al daño y la injusticia erótica. La hallamos en cada contexto de habla en los que emergían los sentidos de las prácticas, intervenciones, debates, anhelos, afectos y afecciones asociados a Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (pero que la exceden y la conflictúan) y las disputas por los modos de proyectar y vivir las ciudadanías sexuales, tensando litigios y tramando acuerdos en las luchas por vidas vivibles en compañía y disidencia.

Aconteció entonces, en ese movimiento, un desplazamiento en la concepción de “sexualidad” desde un constructivismo-discursivo hacia un modelo “antirelacional” / “antisocial”, no porque la sexualidad represente un exterior salvaje ontológicamente definible, sino porque lo salvaje forma parte (contingentemente y de manera histórica) del modo en que conceptualizamos la sexualidad.

Ese giro o torción respecto de un modelo discursivo y el trabajo con un eros antisocial y reacio a su inscripción epistémica, habilitó la exploración de esas otras prácticas, otros archivos, otros documentos (menores), dirigidos a interrogar los límites de lo legible y discursivizable (de la sexualidad como régimen discursivo) hacia prácticas de la memoria, la imaginación, la fantasía, el olvido, las emociones y la visualidad. En ese giro emergieron imágenes y figuras de las infancias queer en diálogo con imágenes de memorias personales -archivos de la amnesia- para pensar las relaciones entre infancia, heteronormatividad y crononormatividad.

Por otra parte, una revisión y ampliación del horizonte historiográfico y teórico político habilitó la profundización y el aporte de una historización actualizada en relación con el papel de la Iglesia Católica, su influencia, su persistencia (el sostenimiento de sus iniciativas pedagógicas o el relativo repliegue a la defensa de “sus” instituciones) y la de los grupos anti-derechos en las derivas de las políticas de Estado en la provincia de Entre Ríos en relación con la Educación Sexual Integral. Los aportes que constituyen una continuidad de lo analizado en nuestro proyecto anterior problematizan esta vez, por una parte, el papel clave que juega la descalificación de la *ideología de género* en la rearticulación de una retórica anti-derechos de la Iglesia católica orientada a la defensa de los papeles asignados por la modernidad a la familia, la escuela y la medicina en relación con el cuidado de los niños, como política central de heterosexualización de las sociedades. Por otra parte, la lectura de las persistencias y transformaciones en los procesos de institucionalización de la ESI en Entre Ríos y las tensiones entre democratización y reacción, se articulan a partir una mirada que focaliza la activación del pánico sexual y moral que la iglesia y los grupos anti-derechos encarnan, enfrentando una a una las leyes del plexo normativo asociado a la ESI (26.150), con la persistencia insidiosa de la productividad discursiva de estos grupos focalizada en la tolerancia, la libertad y la responsabilidad de educar (que se reafirma en el artículo 5 de la Ley 26.206) y/o en la defensa comunitaria contra la foránea ideología de género.

Dichas estrategias se despliegan, aun en condiciones de transformaciones institucionales a favor de la ESI y de la persistencia del activismo de lxs docentes pro esi, en las iniciativas de formación docente (territorio que no abandonan y en el que tuvieron

iniciativa desde los años 90 del siglo pasado) y en la defensa de “sus” instituciones educativas, en las que mantiene una autonomía que el Estado sostiene y respeta.

Consideramos que esta historización que no contabiliza avances y retrocesos, sino que sitúa los términos de las disputas, la eficacia discursiva, y en ellas los solapamientos, las yuxtaposiciones, actúa desde una concepción de conocimiento que no se propone como remedio, correctivo de la ignorancia: el conocimiento produce ignorancia como su límite. Justamente la injusticia hermenéutica (como parte de la injusticia epistémica) muestra que nuestras herramientas de interpretación colectivas pueden ser prejuiciosas. Ello no hace inviable la posibilidad de ejercer una sensibilidad crítica contra estas. Pero es preciso advertir que el papel del conocimiento no es eliminar la ignorancia, el conocimiento es mucho más que certeza, autoridad y estabilidad. Y la emergencia de una sensibilidad crítica excede las intervenciones epistémicas e involucra emociones, afectos; demanda que sostengamos viva la pregunta por cómo el funcionamiento desconocido de la sexualidad puede permitir que reconsideremos la educación.

Los desplazamientos enunciados más arriba, suponen –de un modo u otro– el intento cierto de conjurar la dicotomía clásica en el análisis crítico que opone represión a liberación, conduciendo a abstraer y reificar lo que se interpreta como lo hegemónico y lo subversivo. Dicha reificación, dice Sedgwick, “convertiría a lo hegemónico en una nueva denominación del *status quo* (lo que es) y definiría a lo que es subversivo en términos de una relación meramente negativa.” (Sedgwick, 2018:14). Las prácticas subversivas, en tanto estrategias de supervivencia en condiciones de fragilidad, vulnerabilidad e interdependencia, son tales en circunstancias específicas y, a la vez que niegan o se oponen a ciertas formas de vida, afirman formas de existencia en condiciones de indeterminación constitutivas. Nosotrxs mismos no somos sino otrxs para nosotrxs mismos, conocidxs y desconocidxs... y justamente esas condiciones de indeterminación y desconocimiento, abismal, son tanto motivo de zozobra –ineludible– como horizonte vital.

Al decir de Ann Tsing:

“La precariedad es la forma de ser vulnerable a otrxs. Los encuentros impredecibles nos transforman; no tenemos el control, ni siquiera de nosotros mismos. Incapaces de basarnos en una estructura de comunidad estable, nos vemos abocados a una serie de conjuntos cambiantes que nos reconfiguran al igual que nuestro prójimo. No podemos confiar en el *status quo*; todo está en constante fluctuación, incluida nuestra propia capacidad de supervivencia. Pensar en términos de precariedad transforma el análisis social. Un mundo precario es un mundo sin teleología. La indeterminación, la naturaleza no planificada del tiempo resulta aterradora; pero pensar en términos de precariedad hace patente que la indeterminación también posibilita la vida.” (Tsing, 2021: 41/41)

En ese sentido, hemos procurado poner en cuestión también la reificación de una historicidad humanista que se supera humanizándose, negando críticamente el *status quo*.

Finalmente, advertimos una compulsión/obligación/regulación institucional que llama a lxs docentes, en nombre de una concepción integral de la esi, a abandonar el pasado, agijonearse, actualizarse... una concepción que supone “un gran cambio de paradigma”. Esa idea, la del *gran cambio de paradigma*, enturbia las condiciones de trabajo y de subjetivación en el presente y su inscripción en historias sexuales que

nunca fueron lineales. Especialmente la historia de los regímenes económicos, políticos y culturales, las injusticias y desigualdades estructurales y las luchas sexopolíticas que las han enfrentado. Porque la historia de la sexualidad no puede concebirse como una sucesión de paradigmas, sino como un palimpsesto, un campo minado, un espacio narrativo y una arena de lucha. Qué pasados habitan la esi hoy, y especialmente qué pasado representará la esi para nosotras, en poco tiempo, cuando ya no exista como política pública o como espacio de activación compartido, común.

Para concluir, una afirmación que es en realidad una invocación: “Nos necesitamos mutuamente” pero, ¿en qué sentido? y ¿de qué modo? En condiciones de contacto, para que acontezca la fricción (en lugar de la pacífica y anodina existencia insular), para experimentar la diferencia, eso de que “las personas son diferentes las unas de las otras” como resistencia activa a rellenar con leyes, normativas, protocolos, contenido específicos esa fuerza/afecto como concebimos a la sexualidad; para la exploración, para el apasionarse, también “desencantarse y dramatizar”, como dice Britzman. También para pensar en lo que hacemos, para acordarnos de nosotrxs mismxs. Y, por supuesto, nos necesitamos para recordarnos y activar la relación entre libertad y derecho consagrado, para conectar en la actualización de la agencia la relación entre libertad e igualdad que se hace cuerpo cuando ante el tiempo de la vulneración (incluso del derecho a la protesta) nos reencontramos en el recuerdo de nuestra mutua precariedad e interdependencia. La libertad como el derecho a tener derechos (como la definía Arendt) tensa/perfora/conflictúa tanto al individuo propietario de sí, como al sujeto de derecho como sujeto universal o identidad cristalizada monolítica. Los derechos (vuelto leyes o proyectados como tales) “que no podemos no querer” (como dice Spivak¹³) porque la lucha por ellos supone defender las condiciones mínimas, básicas de individuación (lo que se aplica a todo el plexo normativo del que es parte la Ley 26.150¹⁴), existen/encarnan condiciones paradójale. Articulan e inscriben en el discurso político-normativo unas promesas de reparación, emergentes de la agencia colectiva, pero que exigen ser activadas cada vez para hacer realidad dichas promesas de vidas vivibles.

“...para quienes están sistemáticamente subordinades, los derechos tienden a reescribir los daños, las desigualdades y los obstáculos a la libertad que se derivan de la estratificación social como asuntos de violaciones individuales; y casi nunca articulan ni abordan las condiciones que producen o fomentan esa violación. Sin embargo, la ausencia de derechos en estos ámbitos deja completamente intactas esas mismas condiciones. Si estas son las condiciones en las que los derechos emergen como paradójicos para las mujeres, como políticamente esenciales y políticamente regresivos al mismo tiempo ¿cuáles son las posibilidades de trabajar con esas paradojas en términos políticamente eficaces?”¹⁵

13. Recuperamos la expresión de Spivak aludida por Wendy Brown en su artículo *Los derechos como paradojas*. El texto de Gayatri Spivak es: *Outside in the teaching machine* (Afuera de la máquina de enseñanza), Nueva York, EEUU de America, Routledge, 1993. El artículo de Brown comienza con un epígrafe de la misma Spivak, “Es difícil admitir que el individualismo liberal es una posibilidad que vulnera”. Ambas referencias expresan de manera más que elocuente (e inquietante) la paradoja de los derechos a la que alude y que problematiza Wendy Brown.

14. Ley 9501, de Creación del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable y Educación Sexual de 2003. Entre Ríos, y Nacionales: 26.061; Los principios de Yogyakarta, las 26.485, 26.743, 27.499, 27.610 y los diversos protocolos de actuación (como, por ejemplo, los protocolos de actuación contra la violencia sexista de las Universidades Nacionales).

15. Wendy Brown, *Los derechos como paradojas*, University Of California Berkeley, EEUU, 13/3/2020. Traducción: Anabella Di Tulio y Romina Smiraglia, Revisión: María C. Padilla. Las Torres de Lucca, Vol. 9 N17, julio-diciembre 2020.

¿Cómo puede activarse o volverse políticamente productiva esa condición paradójica? Más aún en tiempos de avanzada fascista, en los que se pone en entredicho, se atropella discursiva y normativamente el mero derecho a la protesta, al disenso.

Revitalizando estrategias de desbaratamiento, de disrupción de las condiciones de injusticia presentes, que sospechen, que pongan en entredicho los derechos como instrumentos o fines alcanzados/conquistados y los activen como articuladores políticos de luchas por vidas vivibles en compañía y disidencia, tramados en modos diversos de rememoración de porvenires pasados y ficcionalización de historias perdidas¹⁶.

Indicadores de producción

Presentaciones a congresos nacionales

6° Congreso de Género y sociedad, “desplazar los centros: cuerpos, géneros, territorios y saberes de Nuestra América”, 21, 22 y 23 de septiembre, UNC. Título de la ponencia:

Retornos a las escenas de un duelo compartido. Notas para una memoria ESI

XV Jornadas Nacionales de Historia de Mujeres

X Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, 29,30 y 31 de mayo Título: **Imaginar y actuar la ESI en la Universidad Pública. Investigación, enseñanza y extensión universitarias como laboratorio político y sensible**

XII Jornadas de Investigación en Educación. Título de la ponencia: **“Aportes a un pensamiento de una educación de los sentidos. Modulaciones de la crítica o lo que hacen las imágenes”**. Córdoba 2; 3 y 4 de agosto, UNC

X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (X EIIPE) Programa de Políticas Educativas (PPE) Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI) Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) Río de Janeiro, 20, 21 y 22 de septiembre de 2023. Título de la ponencia: **“Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Imaginar y actuar la ESI en la Universidad Pública”**.

Expositora en el Panel “Lo público, lo político y la formación: aportes para pensar la Educación”, en el ENCECE, XIV Encuentro Nacional de carreras de Educación y Ciencias de la Educación, 14 y 15 de septiembre de 2023, Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Otras actividades que crea importante consignar

Lic. Facundo Ternavasio: integración del equipo del proyecto de investigación “La implementación de la Esi en las jurisdicciones del centro del país. Análisis de procesos de institucionalización y exploración. De buenas prácticas de gestión institucional y pedagógica en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Caba. Dirigido por la Dra. Giamberardino,

16. “El progreso es una marcha hacia adelante que arrastra a otra clase de tiempo a sus propios ritmos. Sin ese latido conductor podríamos percibir otras marcas temporales (...). La curiosidad por la que abogo sigue tales temporalidades múltiples, revitalizando la descripción y la imaginación. No se trata de un simple empirismo en el que el mundo inventa sus propias categorías. Antes bien, prescindir de hacia dónde vamos permite ignorar todo lo que hemos ignorado porque nunca encajaba en la línea temporal del progreso.” Anne, L Tsing. Tsing Lowenhaupt, Anna: (2021) *La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*, Capitan Swing: Madrid, p.42

También, sostiene Tsing, “la moderna presunción humana no es el único plan para forjar mundos... (humanos y no humanos)... Para poder verlos a la sombra del Antropoceno, debemos reorientar nuestra atención.” “Hay imágenes, visualidades, narrativas, como modos de pensar otros, que se gestan en esa reorientación de la atención que permite advertir formas de existencia temporal no inscritas en movimientos progresivos y unificados del tiempo.”

res. 2022-1522. APM-ME. Observatorio del derecho a la educación. Sec. Evaluación Ministerio de Educación de la Nación.

BIBLIOGRAFÍA

- ARFUCH, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2007
- BRACKE, S.; PATERNOTTE, D. (2017) ¡Habemus Género! La iglesia católica e ideología de género. Textos seleccionados. Río de Janeiro. Género y política en América Latina
- BALAGUE, E. (1990) *Orientaciones para la Educación Sexual*. Claretiana: Buenos Aires
- BENNING, S. (1992) [Facundo Martín (19 de junio de 2013)]. *Girlpower* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bPDxZ9n3JwA>
- BERLANT, L.; EDELMAN, L. (2014) *Sex, or the Ubearable*. Durhan & London, Duke University Press.
- BRITZMAN, D. (2005) *Educación precoz en Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, S. Talburg y Steinberg (eds), Colección Crítica y Fundamentos, Grao, España.
- BRITZMAN, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press
- BROWN, W. *Los derechos como paradojas*, University Of California Berkeley, EEUU, 13, 3, 2020. Traducción: Anabella Di Tulio y Romina Smiraglia, Revisión: María C. Padilla. Las Torres de Lucca, Vol. 9 N17, julio-diciembre 2020.
- BUTLER, J. (2006) *Violencia, duelo y política en Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*, Paidós: Buenos Aires.
- BUTLER, J. (1993) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Buenos Aires 2002.
- BERLANT, L. Y WARNER, M. (1998) *Sexo público en Mérida Jiménez, Rafael (ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, 2002.
- CANSECO, B.; DEASIS, W. (2018) *Serpentarios maricas*. Córdoba, Ed. Asentamiento Fernseh
- CVETKOVICH, A. (2003) *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Ediciones Bellaterra: Barcelona.
- VAL FLORES (2018) El derecho al gemido. Nota para pensar la ESI desde una posición prosexo en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2018/10/el-derecho-al-gemido-notas-para-pensar.html>
- FOUCAULT, M. (1984) *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI: México
- FOUCAULT, M. (1999) *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires
- FRICKER, M. (2017) *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder:
- FREEMAN, E. (2010) *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham & London, Duke University Press, 2010. Barcelona
- GIORGI, G. (2021) *Epílogo a Nuestros años ochenta*. Coordinadores: Irina Garvatzky y Javier Gasparri, edición CETYCLI-FUMHYAR: Rosario.
- HALPERIN, D. (1995) *San Foucault. Para una angiografía gay*. El cuenco de plata: Córdoba, 2000
- HALBRSTAM, J. *Queer Temporality and Postmodern Geographies [In a Queer Time and Place. Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York University Press. New York & London. 2005
- MITCHELL, W.J.T (2017) *Qué quieren las imágenes*. Sans Solei ediciones: Bilbao: Sans Solei

- SEDGWICK KOSOFKY, E. (2018) *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*, Estudios de género, Ediciones Al Puerto, Madrid.
- SONU, D. – FARLEY, L. - CHANG-KREDL, S.- GARLEN, J.C. (2020) *The Dreamwork of Childhood Memory The Futures Teachers Make from the Schooling Past* – SONU, D. City University of New York – FARLEY, L. York University - CHANG-KREDL, S. Concordia University – GARLEN, J.C. Carleton University - *Journal of Curriculum Theorizing*. Volume 35, Number 4, 2020.
- SEDGWICK, E. K. (1990) *Epistemology of the Closet*. Berkeley y Los Angeles, University of California Press. By the vectors of a disclosure at once compulsory and forbidden
- SILIN, J. (1999) *Teaching as a Gay Man: Pedagogical Resistance or Public Spectacle?* GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies 5(1), Duke University Press, 95-106.
- STRYKER, S. (2006) *(De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies*. *The Transgender Studies Reader*. Ed. Susan Stryker and Stephen Whittle. New York: Routledge, 2006. 1–17.
- TERNAVASIO, Facundo. *Crece torcido. La esi en el ojo de la loca*. Tesis de Maestría en Comunicación. FCEDU-UNER
- TORRES, G. (2018) *Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual*. Kimun, Revista interdisciplinaria de formación docente. Año IV N° 6 Enero-Junio 2018 ISSN: 2469-066X <http://ppct.caicyt.gov.ar/kimun>
- TORRES, G. (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*. Universidad Nacional de Quilmes
- TSING LOWENHAUPT, A. (2021) *La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*, Capitán Swing: Madrid
- WARNER, M. (1991) *Fear of a Queer Planet*. Social Text, no. 29 (1991): 3-17.
- TERNAVASIO, NAPUT, EBERLE (2023) *Narrativas sobre a Educación Sexual Integral entre tiempos de pandemia y post-pandemia. Aportes a un archivo afectivo para la imaginación pública*, en *Narrar la pandemia desde los feminismos al sur del sur*, Buenos Aires, sb.
- WARNER, M. *MIEDO AL PLANETA QUEER - Introduction: Fear of a Queer Planet* - Author(s): Michael Warner - Source: Social Text, No. 29 (1991), pp. 3-17 - Published by: Duke University Press
- JIMÉNEZ, R. (ed.) (2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria: Barcelona
- SEDGWICK, E. K. (1990) *Epistemology of the Closet*. Berkeley y Los Angeles, University of California Press
- BUTLER, J. (2003) *Violencia, luto y política*. Íconos. Revista de FLACSO-Ecuador No 17, septiembre, 2003, pp. 82-99.
- DAHBAR, M. V. (2018) *Marcos temporales de la violencia. Hacia una configuración de lo humano-inhumano*. Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Director: Dr. Eduardo Mattio, Co-directora: Dra. Ana Levstein. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SEDGWICK, E. K. (1991) *How to Bring Your Kids Up Gay: The War on Effeminate Boys*. Tendencias. London, Routledge 1994, pp. 151-161
- SOLANA, M. N. (2015). *Historia y temporalidad en estudios queer. Implicaciones ontológicas y políticas*
- FREEMAN, E. (2010) *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham & London, Duke University Press, 2010.

BERLANT, L., WARNER, M. (1998) *Sexo en público*, en Mérida Jimenez, Rafael M. Ed (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, pp. 229-259.

Entrevista a Juan Bourbotte (2017) *Investigación Cuerpos, géneros y sexualidades*. FCE-DU-UNER

Ley de Educación sexual y Reproductiva en Entre Ríos Nro. 9501.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño curricular de Educación Secundaria para la Provincia de Entre Ríos (2010). Resolución Nro. 3322. CGE.

Marco orientador para la Educación Sexual Integral (2005). CGE.

Card. VERSALDI, G. y ZANI, A. V. (2019) *Varón y Mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del género en la educación*. Ciudad del Vaticano. Congregación para la educación católica

Sitios oficiales consultados:

Portal Aprender

Políticas transversales- CGE

Ministerio de Educación de la Nación

INFOD

PID 3174

Denominación del Proyecto

Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Exploraciones transfronterizas entre derechos, agencias, conmociones estéticas y alteraciones culturales

Directora

Alicia C. Naput

Codirector

Facundo M. Ternavasio

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación

Contacto

alicia.naput@uner.edu.ar

Cátedra/s, área o disciplina científica

Política de la educación; Teorías de la Comunicación; Espacio de reflexividad pedagógica entre disciplinas

Integrantes del proyecto

Docentes UNER: Diana Eberle; Cynthia Rodriguez; Florencia Degrossi. Estudiante de grado: Ireí Fernandez Berduc

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

02/10/2018 y 24/08/2022

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N° 139/24 (24/05/2024)