

Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas en Entre Ríos 2003/2013

Alicia Claudia Naput; Facundo Ternavasio; Diana Eberle; Cynthia Rodríguez; Mercedes Fernández

Autores: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, (C.P. 3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Contacto: anaput@gmail.com - facundoternavasio@gmail.com

Resumen

El proyecto de investigación “Cuerpos, género y sexualidades en la escuela”, se propuso abrir líneas de exploración y elaboración de agenciamientos de la Educación Sexual Integral (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.

La ESI es parte de una constelación de nuevas palabras que han creado las organizaciones sexopolíticas en el país. Al mismo tiempo, es inseparable de la trama de transformaciones normativas referentes al género y la sexualidad, conquistadas desde las luchas populares, que ponen en foco a la educación como productora de políticas sexuales específicas. En este sentido, nos abocamos a la construcción de una genealogía –aún en ciernes– de la irrupción de la ESI como derecho humano en Entre Ríos. Focalizando, de este modo, tanto el análisis de las *políticas de educación sexual* inscritas en las leyes como el abordaje de *intervenciones ESI* en contextos institucionales específicos.

En el desarrollo de la investigación las perspectivas estético-política y epistémica de nuestras acciones han cobrado una dimensión inusitada respecto de las resistencias institucionales a la investigación y la educación sexual, que nos conducen a interrogar las razones por las cuales se producen y adhieren tantas estigmatizaciones y rechazos a la investigación sobre el vínculo entre sexo y educación. Sin desplazar la mirada sobre la escuela media, el foco de los análisis debió incluir la responsabilidad del propio ámbito universitario frente a la ESI.

Palabras clave: ESI; precariedad; políticas de conocimiento y educación; derechos humanos; feminismo queer

Acerca de los objetivos propuestos: consecuciones y aperturas

Nos propusimos:

Explorar la capacidad performativa de leyes y disposiciones curriculares nacionales y provinciales en relación con las intervenciones educativas que focalizan los vínculos entre derechos, subjetividades y formas de las sensibilidades y la corporalidad. Esta exploración interroga la emergencia de la alteridad en la práctica educativa considerando su situacionalidad.

Focalizar el lugar de la agencia educativa como tensión, condensación y cruce de discursos y prácticas políticas que replantean los estatutos de la identidad, la sexualidad, los cuerpos, la sensibilidad, la educación en los debates políticos del presente.

Proponer y revisar marcos de lectura, instrumentos críticos, mapas conceptuales disponibles y en construcción en la historia del campo de estudio.

Relevar marcos teóricos y conceptuales propuestos y en construcción en el país. Se trata de hacer una reflexión crítica sobre los instrumentos conceptuales en sus vínculos con las instituciones, las organizaciones y los activismos.

Construir un mapa de los debates políticos en torno a derechos, educación y sexualidades que inscriba las diferentes formas de pensar/articular/construir la diferencia regional/nacional como parte de los problemas de ese mapa.

Analizar los marcos legales provinciales y nacionales, las disposiciones y lineamientos curriculares, los dispositivos institucionales, sus vínculos, sus líneas históricas, sus complejidades.

Construir abordajes para una historización de las políticas públicas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos desde el 2003 a la fecha.

Describir actividades institucionales, prácticas y programas de formación docente en la provincia de Entre Ríos, considerándolos en dos planos relacionados: en relación con los materiales para la formación docente y en relación con los materiales y propuestas institucionales para lxs jóvenes y desde lxs jóvenes.

Focalizar y sistematizar en términos de temas, actores, posiciones, agendas, los debates públicos en torno al problema y el lugar de los medios de comunicación en relación con la escuela. Analizar las opiniones, noticias, formas de cobertura y modos de abordaje periodístico y en los medios de comunicación, que apunten a los debates sobre ESI.

Analizar experiencias escolares locales comprometidas en la implementación de proyectos ESI (Educación sexual integral) focalizando las redes de actores e instituciones (la trama de actores, saberes, acciones y producciones/proyecciones) que sostienen dichos proyectos.

Relevar los problemas concretos que se plantean con respecto a las iniciativas de ESI. Interrogar cómo se construyen esos problemas en escuelas de la ciudad de Paraná.

Describir líneas de relación en los cruces interinstitucionales, entre salud, educación, trabajo, familia, religión, medios de comunicación.

Por articular saberes y prácticas como instancias identificatorias de lo personal, lo local, lo subjetivo, lo comunitario, la ESI no supone la elaboración de objetivos que simplemente impliquen acciones o concepciones corroborativas, ni la elaboración de verdades definitivas o estrategias "correctas", sino perspectivas y horizontes políticos de conocimiento articulados por consideraciones críticas de lo esperado colectivamente en las condiciones de precariedad y violencia en las que se sitúan nuestras prácticas de producción de conocimiento.

Preliminarmente los objetivos generales fueron pensados como maneras de abrir espacios y estrategias posibles para una *genealogía de la ESI* en la región. La amplitud y alcances de estos objetivos supone abordar la ESI como permanente problematización de *nosotrxs mismxs*, al mismo tiempo que permite imaginar un *programa de estudios ESI de largo alcance*, que se ocupe de las condiciones y el

lugares de las prácticas educativas en la actualidad, y fundamentalmente de nuestra responsabilidad como trabajadorxs de la educación e investigadorxs queer y feministas. En este sentido, iniciar una genealogía de la ESI como derecho humano en Entre Ríos, como genealogía de nosotrxs mismxs, supuso abrir una gran cantidad de frentes y dimensiones. De ahí el multicolor espectro de nuestros objetivos particulares y la diversidad de problemas y territorios que involucran.

En estos dos años de trabajo hemos abordado sólo algunos de los diversos problemas y territorios mencionados; pero queremos destacar que sostenemos la continuidad, para la formulación de nuevos proyectos de investigación, docencia y extensión, de las tres líneas de objetivos generales como entrada a la ESI en tanto problematización genealógica de la educación y nuestro lugar en ella. Estas tres líneas de investigación son: 1. la interrogación sobre el valor performativo de los derechos sexoplíticos conquistados; 2. las preguntas por la agencia ESI como tensión y antagonismo, como lugar de desbordes y disputas institucionales, así como de fugas productivas de sentido e insurrección de “saberes sometidos”; 3. La reflexividad teórica y la posibilidad de los debates conceptuales que ofrecen el feminismo y los estudios queer, que dan lugar a actos de reapropiación y transformación de las instancias de saber y conocimiento, y en consecuencia ofrecen posibilidades de repensar los horizontes compartidos.

Como queda claro, se trata de imaginar un horizonte de trabajo por la igualdad de género y la justicia erótica en ámbitos educativos.

Desde su formulación inicial, entonces, supimos que la multitonalidad y amplitud de estos objetivos, además de dar cuenta de las metas proyectadas para dos años de investigación, las excedían, requiriendo la formulación de nuevos proyectos y acciones conjuntas de investigación, extensión y docencia. Por lo que nuestros instrumentos de evaluación de lo realizado hasta aquí no funcionan como técnicas de “verificación” o “cumplimiento” de los objetivos, sino que se sostienen en los diagnósticos y propósitos colectivos que sustentan la continuidad de nuestras acciones de investigación.

Por una parte avanzamos en la exploración propuesta sobre la fuerza performativa de leyes y disposiciones curriculares nacionales y provinciales en relación con las intervenciones educativas que focalizan los vínculos entre derechos, subjetividades sexuadas y generizadas e instituciones sociales. Procedimos focalizando específicamente el devenir histórico-político entrerriano, en el marco de las luchas y conflictos sexuales y de género en el país, haciendo especial hincapié en las diferentes dimensiones de análisis de la historia de la ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, entre 2003 y 2013. Esta normativa, como instancia articuladora específicamente local de la ESI, no puede ser leída fuera de la trama y la historia de las leyes nacionales concernientes al género y la sexualidad. Esto supuso trazar diagonales. Situar la 9.501 dentro de la trama normativa que conocemos como leyes 26mil, de cuyas tensiones, límites y posibilidades es inseparable. En el análisis de esa trama interrogamos las políticas públicas, como emergentes de las configuraciones específicas que el Estado adquiere en los vínculos con las organizaciones/instituciones católicas, y, a la vez, como territorio de disputa históricamente renovada de la resistencia feminista local.

De este modo, el proyecto propone continuar el relevamiento de los debates vinculados a la ley 26.150 de Educación Sexual Integral de 2006, el (desactivado) Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, ley 25.273 de 2003. La ley de protección integral a las mujeres 26.485 de 2009. Las leyes 26.618 de Matrimonio Igualitario de 2010, la mencionada ley 26.743 de Derecho a la Identidad de Género de 2012, Ley de salud mental 26.657 de 2013, ley 26.846 Contra la trata de personas de 2012; entre otras.

Por esta vía, en función de historizar el desarrollo de las políticas provinciales de educación sexual dentro del marco nacional, y al mismo tiempo mapear las tramas de antagonismos políticos que suscitan, el proyecto ha dado inicio a la construcción de un corpus de debates provinciales y nacionales en torno a la ESI, que no solo indica la lectura, y análisis de las normativas mencionadas, sino también la documentación y reconstrucción de las voces, posiciones, escenas e instituciones que involucra. En este

sentido, se avanzó en la construcción de un registro de entrevistas a protagonistas de esos debates en la escena local, así como el relevamiento de materiales políticos, pedagógicos, periodísticos y de medios de comunicación vinculados a la materia [ver informe final].

El análisis de estos materiales, no solo apunta a cubrir el vacío que el propio saber académico produce, donde no se documenta de manera sistemática la injusticia erótica y la desigualdad y opresión de género en ámbitos educativos, sino que también apunta a describir las relaciones y regulaciones interinstitucionales, entre salud, educación, trabajo, familia, religión, medios de comunicación, implicadas en los sistemas de estratificación sexogenérica.

El objetivo de documentar el daño y la opresión erótica en los ámbitos educativos implica el necesario compromiso con las experiencias educativas que implementan acciones o proyectos ESI. Entendemos que cuando los agenciamientos ESI rompen con la normalidad constituida y con sus mecánicas de daño inexorable, rompen al mismo tiempo con la economía política de lo calculable y con las epistemologías que instituyen los límites de lo imaginable dentro de esas economías del cálculo. Estas economías producen silencios, escandidos por olas de “escándalo moral”, sobre la injusticia erótica que no es documentada adecuadamente. Sostenemos que las prácticas y saberes agenciados desde la ruptura de las normas heterosexistas y patriarcales son leídxs –por las disciplinas académicas- como grotescas o monstruosos cuando no se enmarcan dentro de sus teleologías/epistemologías del beneficio político inmediato y calculable.

De ahí que los avances de la investigación, habiendo localizado algunos núcleos problemáticos e identificado alguna de las tramas de materiales políticos y culturales relevantes, apuntaron al desarrollo de un trabajo crítico en proceso. La incorporación de nuevos elementos atenderá a profundizar en los problemas que plantea la ESI a la producción y circulación de los “cuerpos de conocimiento” en los ámbitos educativos. Fundamentalmente, apuntaremos a interrogar los desafíos a las prácticas y saberes producidos en/desde la agencia educativa, la formación docente y las escenas y debates públicos, atendiendo a las articulaciones con la organización política y la movilización social y al rol de los medios de comunicación en su vinculación con las instituciones educativas.

En cuanto a la producción y revisión de marcos de lectura, instrumentos críticos y mapas conceptuales el proyecto busca sostener la elaboración teórica permanente y siempre provisora como, al decir de Valeria Flores, “manera de crear espacios para actos, identidades y formas de ser que de otro modo serían innombrables, a pesar de que siempre son limitadas y contingentes. Reapropiarse de la prerrogativa de nombrar en nuestros propios términos nuestras experiencias e identificaciones es un modo de descolonizar nuestros imaginarios.”¹ En el relevamiento y la historización de los “marcos teóricos” ponemos especial atención en la reflexión crítica sobre los instrumentos conceptuales a la luz de sus articulaciones políticas en las instituciones, las organizaciones y los activismos.

El proyecto ha logrado transversalizar las prácticas de investigación, extensión y docencia en la universidad pública, buscando producir, sostener y ampliar las redes de producción y circulación de conocimientos y estrategias ESI en nuestra zona y el país. En este sentido, las Jornadas Nacionales “La ESI como derecho humano en/desde Entre Ríos. Historizaciones y debates estético-políticos”, organizadas por este equipo en mayo de 2016, han dado lugar a la proyección del VII Coloquio Internacional Interdisciplinario: “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género” en diciembre de 2018 en la Facultad de Ciencias de la Educación, a realizarse este año en la Facultad de Ciencia de la Educación. Lo cual constituye un acontecimiento para las acciones y objetivos de investigación en ESI que propone y proyecta el equipo.

1. Valeria Flores (2017); “Masculinidades lésbicas, pedagogías de feminización y pánico sexual: apuntes de una maestra prófuga”, en *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina*. José J. Maristany y Jorge L. Peralta (compiladores), EDULP Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2017, p. 54.

Emergentes del abordaje marco teórico y metodológico

El trabajo sobre nuestros marcos teóricos y metodológicos es el producto de continuas conversaciones, debates e intercambios en diferentes foros, entendiendo la producción de saber como una práctica colectiva en constante revisión. Procedemos interrogando fundamentalmente el vínculo de los instrumentos conceptuales con las modalidades de organización cultural y política que convocan, así como con las regulaciones institucionales que actúan en la definición de fronteras epistémicas y marcos de inteligibilidad y prácticas. “Descolonizar nuestros imaginarios”, como dice vale flores, implica para nosotrxs erotizar nuestras políticas de conocimiento desde un perspectiva de género crítica, interrumpiendo, desestabilizando y desnaturalizando esos marcos y regulaciones sexuales. Erotizar marcos de inteligibilidad implica en nuestras perspectivas de trabajo metodológico y categorial elaboraciones experimentales colectivas, situadas, afectivas, productos de las lecturas y conversaciones que sostenemos con quienes se ocupan e inscriben en la revisión de la historia del feminismo y los estudios lgbtqi, buscando reapropiarnos del derecho a producir saber desde esas revisiones, produciendo nuestros propios términos para experiencias de otro modo condenadas a lo innombrable.

De ahí que al nombrar la experiencia ESI, estamos al mismo tiempo experimentando teóricamente, tratando de dar entrada a formas de saber y modalidades de producción de conocimientos que no son reconocidos como tales y se producen fuera de la comunidad de “teóricxs”, al mismo tiempo que alteran la estabilidad de sus perspectivas oficiales.

Nuestras preguntas de investigación buscan reconstruir los modos en que intelectuales como Foucault, Butler, Preciado, Brown o Rubin “leen” los movimientos sexuales, las formas institucionales y políticas de la sexualidad, considerando al mismo tiempo la selectividad con que se reconstruyen sus recorridos en la academia y los efectos restrictivos de los “usos de la teoría”. Al mismo tiempo, nos interesa girar la pregunta, y considerar cómo los movimientos y organizaciones sexuales en nuestro país, “leen” a lxs intelectuales, proponiendo pautas de producción de conocimientos, desde usos situados y estratégicos de sus conceptos, contra las modalidades institucionalizadas de autorrestricción. Se trata de interrogar los efectos epistémicos, institucionales y políticos del “devenir expertx de lxs anormalxs”, que saltando el vallado epistémico de sexo-género donde son des-conocidxs como sujetxs de conocimiento, reelaboran nuevas estrategias sobre la historia y condiciones de producción de “los cuerpos de conocimiento y el conocimiento de los cuerpos”.

En esta línea de “anormalxs expertxs”, es fundamental el trabajo con Debora Britzman, y las dificultades de traducción de su pregunta: “Is there a queer pedagogy?”. ¿Hay una pedagogía queer? La traducción de este texto de Britzman aporta al mismo tiempo, posibles perspectivas de trabajo:

“Estas prácticas de lectura señalan el hecho de que no hay lecturas inocentes, normales o inmediatas, y que las representaciones que sirven para mantener una narrativa o un yo como normal, como desviadx, como pensable, son efectos sociales de cómo los discursos de la normalización son vividos y rechazados. Dadas estas Teorías Queer, las identidades y el auto-conocimiento que las vuelve inteligibles o ininteligibles sugieren más sobre los efectos sociales de lo político que sobre lo que hacen lxs sujetxs esenciales. Las prácticas de lecturas bien podrían leer todas las categorías como inestables, todas las experiencias como construcciones, toda realidad como siendo imaginada, todo conocimiento como provocador de incertidumbres, faltas de reconocimiento, ignorancia y silencio. El punto es que parte de lo que está en juego cuando los discursos de la diferencia, la elección y la visibilidad son lo que se pone en juego, es la capacidad del aparato educativo y de las pedagogías de exceder sus propias lecturas, para dejar de leer normalmente [to stop reading straight].”²

2. BRITZMAN, Deborah (1995); “¿Hay una pedagogía queer? O, ¡pare de leer normalmente!” Traducción Facundo Ternavasio para el Proyecto de investigación: “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela”. “Is There A Queer Pedagogy? Or, Stop, Reading Straight!”, Educational Theory, Volume 45, Issue 2, June 1995, ps. 151-165. Traducción: Facundo Ternavasio

Esta interrupción de la lectura normal/recta/hetero [straight] supuso una vuelta a las condiciones de violencia que impone esa/ese “orden de lectura”. Supuso, al mismo tiempo, la diseminación de flujos corrosivos, desviados [queer], alzados, dentro de sus rutinarias mecánicas de daño. Formas de leer como modalidades de daño, pero también como estrategias compartidas de cuidado, de memoria, de nominación, de visibilidad y de justicia erótica.

Britzman sostiene que la violencia contra lxs anormales está instalada sistemáticamente, tanto en las relaciones vividas en la cotidianeidad de la educación, como en las objetivaciones, las tematizaciones y sus traducciones en los saberes del currículum crítico. Dentro de esos saberes, aún en sus picos de criticismo, se produce sistemáticamente la ignorancia. Lxs queer nunca están en la mesa de los expertos. Lxs anormales son estructuralmente borradas como sujetos de saber, la enorme diversidad de saberes y poéticas del feminismo, las teorías lgbtiq no cuentan para estar en la ronda de conversaciones y decisiones, sólo se lxs incorpora ofreciéndoles un lugarcito en los mercados de la norma, quedarse muda en un rincón, diría Perlongher, no devenir ni hacerse la loca, que la singular diferencia no amenace ni se congracie con la posible mutación colectiva de la existencia. Las líneas de elaboración de una *pedagogía queer* planteadas por Britzman, invitan a revisar los fundamentos de las miradas educativas críticas, desde el punto de vista de las operaciones de saber que producen lxs anormales como articulaciones cruciales en los “cambios culturales e históricos que conciernen a la constitución de los cuerpos de conocimiento y del conocimiento de los cuerpos” (Deborah Britzman, 1995).

El trabajo teórico y metodológico avanzó sobre las discusiones en torno a cómo se piensa y actúa la violencia sexual, en consonancia con las preocupaciones expresadas por organizaciones, activistas y compañerxs docentes e investigadorxs, en diferentes instancias de participación cultural y ciudadana, en diferentes universidades, en diferentes foros públicos, en torno al debate teórico político, por el pensamiento categorial y por definir qué entendemos por violencia en el contexto de una perspectiva feminista queer que combate epistémica y políticamente al patriarcado. De qué hablamos cuando hablamos de “patriarcado”, qué tipo de relaciones se establecen cuando hablamos de sexismo o heterosexismo normativo y en todo caso de la trans-feminización de la violencia.

El patriarcado es un sistema político social que se afirma en la naturalización del dominio de los machos y sostiene su superioridad sobre todos los seres y todas las personas consideradas débiles, que los dota del privilegio de dominar y reinar sobre esxs “débiles”, a través de distintas formas de terrorismo y violencia simbólica –sostenidas y legitimadas desde un artificioso biologicismo esencialista. Gobierna, aún, la mayoría de los sistemas religiosos, escolares y familiares³. Algunas de las reglas más nocivas del patriarcado son: la obediencia ciega, cimiento sobre el que se sostiene; la destrucción de todas las emociones excepto el miedo; la destrucción de la voluntad individual; la represión del pensamiento cada vez que se aparta de la forma de pensar de la figura de autoridad.

Esta discusión es políticamente crucial para nosotres hoy y su despliegue “enseña” o hace ver el carácter distintivo (que es a la vez, conquista) de los saberes – su singularidad epistémica soldada a su politicidad- que el feminismo construyó al calor de la lucha contra el patriarcado, al calor/en el camino de la lucha política por el reconocimiento en condiciones igualitarias, “por un mundo en el que todes podamos florecer”, como dice Audre Lorde.

Nuestras operaciones metodológicas, que son al mismo tiempo operaciones afectivas, buscan recordar qué hemos aprendido del feminismo. Subrayamos de manera sinóptica las reverberancias, las inquietudes más vivificantes que este movimiento puede producir (produce, tal vez a escala casi micros-

3. Siempre es útil tener presente las relaciones históricas entre patriarcado, monogamia, religiones monoteístas y Estado, como nos lo explicara Engels (gracias a Morgan) en “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”. Gayle Rubin, antropóloga feminista norteamericana, lee con agudeza y muy productivamente ese análisis para preguntarse por la historicidad de la producción de diferencia sexual y su relación con los modos de producción y reproducción de las formas de vida humana (en diálogo crítico con los desarrollos de la antropología y el psicoanálisis durante del siglo XX).

cópica) en los derroteros de la universidad pública.

“Del feminismo hemos aprendido que no es que la indignación ante la opresión *del heteropatriarcado* (contra mujeres, lesbianas, travestis y transgeneros) nos haga feministas: dicha indignación ya involucra una lectura feminista del mundo, así como implica una lectura de la lectura; así que identificarse como feminista indica que se toma esa indignación como la base para una crítica del mundo.”⁴

Compartimos dos escrituras que constituyen ejemplos de los desplazamientos, quiebres, estallidos/ conmociones político-epistémicos que el feminismo ha producido, entre nosotres, y que formulan estrategias de investigación.

La primera es la escritura con la que Szabón, historiador argentino, introducía la lectura de cuatro mujeres ilustradas⁵. Aprendimos de ese bello estudio preliminar (y la admiración de Szabón por esas heroínas, mártires involuntarias del patriarcado) dos notas centrales. La historia que recoge esas voces silenciadas, la historia de las mujeres (en ese momento), no es una nueva especialidad o rama de *La Historia* (como disciplina consagrada), supone una conmoción, una completa revisión, un cuestionamiento profundo a la historiografía. Y además, la índole de ese saber, su objeto, es ser efecto de una respuesta feminista, es decir hundir sus raíces en el activismo, en la militancia feminista (esa es la nota característica y vital).

Podemos suscribir actualmente los dichos de Szabón, pues aún hoy, que los estudios de género gozan de una amplia institucionalización, los movimientos feministas siguen interpelando las jerarquías, autoridades y organización de los saberes legitimados, revitalizándose en el laboratorio político del activismo.

Ahora les cedemos la palabra a dos dirigentes del movimiento LGBTIQ, intelectuales-militantes que expresan la invención política de ese movimiento, transformada en Ley desde el 2012 (Ley 26743 de Identidad de género).

Lohana Berkins, decía en una publicación del año 2003, “El itinerario político del travestismo”:

[luego de relatar la emergencia de la primera organización travesti, ATA y la relación con Carlos Jaúregui de la CHA]: En el encuentro de Rosario organizado por el colectivo Arco Iris, en Rosario (años 90) participamos presentando la obra “Una noche en la comisaría”. Nuestro objetivo era mostrar los atropellos y maltratos que sufríamos las travestis...y simultáneamente nuestros deseos y nuestros sueños. Dos cosas quiero destacar de ese encuentro. Por un lado es la primera vez que nuestra realidad es vista por otros/as que no sean la policía ni nosotras. Como resultado de esta participación los gays y las lesbianas piden disculpas por los prejuicios que había marcado la relación con nosotras. (Pero este triunfo no salta todavía las fronteras del movimiento GLTTB). Nos instalamos ahí como víctimas, porque la autovictimización fue la estrategia que usamos para ser aceptadas. Varios años deberán pasar para autopercebirnos como personas con derechos o con una identidad propia, ni masculina, ni femenina. (...) Estos temas nos llegan desde el feminismo, conocer a las mujeres feministas nos pone frente a una serie de preguntas vinculadas a nuestra identidad. ¿Qué somos las travestis? ¿Varones? ¿Mujeres? ¿Travestis? ¿Qué quiere decir esto? En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes creamos dos organizaciones más: ALIT (Asociación lucha por la identidad travesti) y OTRA (Organización de travestis argentinas). En la acotada binariedad masculino/femenino, comenzamos a usar el femenino como manera de instalación en él y como un claro alejamiento de lo masculino y su simbolización.”⁶

4. Ahmed, Sara (2014) *La política cultural de la emociones*, Mexico DF, Universidad Nacional Autónoma de México.

5. Olympe de Gouge, Etta Palm, Théroigne de Méricourt, Claire Lacombe. *Cuatro mujeres en la revolución Francesa* (2007). Estudio preliminar José Szabón, traducción J.E. Burucúa y Nicolás Kwiatkowski, Editorial Biblos, Buenos Aires.

6. Lohana Berkins (2003), *Un itinerario político del travestismo en Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Comp. Diana Maffia, Feminaria, Buenos Aires.

En el mismo libro en el que escribiera Lohana, Mauro Cabral, expresaba

“El movimiento político de personas intersex –sometidas o no en su historia de vida a normalizaciones quirúrgicas y hormonales- no es un movimiento en contra de la psiquiatría, la endocrinología, la cirugía y/o la urología pediátrica...Se trata de un movimiento de afirmación de posibilidades no normativizadas de corporalidad. (...) hacer de una intervención quirúrgica algo obligatorio viola el artículo 7 del Pacto Internacional sobre los Derechos civiles y políticos, según el cual, nadie debe ser sometido a una intervención médica sin su libre consentimiento (...) los derechos no pueden ser objeto de chantaje a punta de bisturí. Nosotras y nosotros sostenemos la posibilidad de un modelo de atención alternativo, basado en la autonomía de lxs sujetxs y no en los imperativos corporales de la cultura. Ese modelo se sostiene en el pleno acceso a la información (...) en la crítica a los binarios genéricos que sostienen sólo dos formas posibles de encarnar masculinos y femeninos, tal vez en principio perturbadoras, tal vez en principio difícilmente aprehensibles, voces intersex que, relatando historias extrañas, empiecen a hacer realidad las palabras de Montaigne, para quien en la familiaridad residía la clave última para la superación de la extrañeza.

Mientras hablo, yo sé que para mi cirujano formo parte de un pasado nebuloso de pacientes que van y vienen. Mientras yo viva él no podrá formar parte del mío: llevo las marcas de sus ideas sobre el género y la sexualidad grabadas en el cuerpo para siempre. (...) Mi recuerdo de esa época no tiene la forma del rencor, sino de la de un aprendizaje pagado a precio de sangre. Pero tiene también la solidez de una victoria sostenida. Forma parte de una verdad personal construida entre salas de espera, y enfermeras, (...) culpabilizaciones, fiebre, dolores, angustias, y terapias físicas para empezar a curar algo de lo jamás estuve enfermo hasta que alguien quiso curarlo, y el amor de los y las que no necesitaron nunca el cuerpo que mi médico quiso para mí y que puso sobre mi cuerpo como una carga...”⁷

Cuestionamiento radical a la universalidad del saber, una emergencia encarnada de los saberes menores, saberes situados, saberes tejidos en el movimiento de resistencia/conjuro contra el dolor y por el reconocimiento la emancipación/felicidad. El movimiento político de destronar definitivamente cualquier autoridad que excluya la voz de les que sufren, de las subalternidades, es inmediata y necesariamente epistémico⁸. Como dice bell hook, eso no significa que no nos sigamos preguntando vitalmente (que no nos asedie la inquietud) por las operaciones históricas de universalización que nos exige la lucha por una buena vida –en disidencia- para todes. Como sostiene Sara Ahmed leyendo a bell hooks:

“El feminismo sólo puede circular a través del dolor y con él para convertirse en una política, si está ligado a una educación integral para lograr una conciencia crítica de resistencia colectiva. Si el dolor empuja a las personas hacia el feminismo, lo hace precisamente porque lee la relación entre afecto y estructura, o entre emoción y política de una manera que deshace la separación entre la persona individual y lxs otrxs.”

También en la medida que no abandona la inquietud por aprender a leer el dolor de quienes han sido heridxs, no solo para interpretarlo, sino para llevar adelante la tarea de traducción, mediante la cual el dolor se lleva al ámbito público, y, al desplazarse se transforma. Y una lectura de la respuesta de la indignación (movimiento de la furia a la interpretación), para construir conexiones entre el objeto inmediato de la ira y las estructuras más amplias.

7. Cabral, Mauro. 2003. “Pensar la intersexualidad hoy”. En *Sexualidades migrantes: Género y transgénero*, editado por Diana Maffía, 117-126. Buenos Aires: Feminaria Editora

8. El saber sin sujetx (el del sujeto trascendental), sin cuerpo y sin las marcas del territorio de emergencia e intervención, es el triunfo del logocentrismo patriarcal, del androcentrismo que hizo del desconocimiento de la disidencia como constitutiva de la humanidad (en la normalización) un rasgo permanente.

Síntesis de resultados y conclusiones

La ESI no supone la introducción de un contenido más a los currículos escolares o universitarios. No tiene una perspectiva sumatoria en los proyectos institucionales, ni se limita a ser la “materia inclusiva”. La ESI da cuenta de modificaciones más profundas que fuerzan a pensar de otra manera las pedagogías, las prácticas educativas y las prácticas comunicativas. Supone conmover una obsesión por la fijeza en la cultura, y especialmente en la educación: esta obsesión, organizada disciplinariamente, regula tradicionalmente los proyectos institucionales, comunicacionales y pedagógicos. Nosotras la leemos como un conjunto de prácticas de normalización del cuerpo, lo que llamamos prácticas de heterosexualización obligatoria.

En este punto, introducimos a las discusiones el concepto de heteronormatividad de los estudios queer. La heteronormatividad patriarcal instituye prácticas y discursos que desigualan el derecho a la expresión y restringen la autonomía corporal. Distribuye lo que es visible, enunciable, imaginable y aquellxs que tienen derecho a la circulación y la cotidianeidad... y lo que se confina a los márgenes, al silencio, a la invisibilidad, a lo extraordinario. *El concepto busca interrogar la materialidad cultural e históricamente enmarcada de la subjetividad.* Uno de los primeros límites, condición histórica de la corporalidad, es la definición heteronormativa, el establecimiento significativo de la diferencia cis-sexual. Esto es de varón, esto es de mujer / de trans, de cis / de normal, de anormal. Pensemos en todas las formas que podemos encontrar en la cultura de reprendernos en la idea de que el género expresa una “naturaleza sexual” recta. Se trata de reprensiones regulativas a un régimen político.

Le heteronormatividad instituye una única sexualidad legítima, una posición privilegiada, natural... proyecta la corporalidad como un logro ideal, la meta moral de un cuerpo unificado, individualizado y perfectamente legible y dueño de sí. Instala la *frustración* y la violencia como único vínculo estructural con unx mismx y con lxs otrxs. Estas definiciones que produce se basan en *aparatos punitivos*. Foucault señaló el lugar central de la pedagogía y las instituciones educativas en la implantación punitiva de esta sexualidad normativa.

El concepto de heteronormatividad es central en los estudios culturales, porque se basa en los procesos *significantes de etiquetamiento de las identidades a través de la autoridad de un saber y por medio de la producción de significaciones dominantes en el sentido común.* Coloniza la biografía y los cuerpos, convirtiendo en rareza, cosa aislada, caso, aquello que fracasa frente al ideal o desobedece la norma.

El concepto de heteronormatividad permite interrogar la estructuración binaria de las identidades culturales, no como oposiciones neutras, sino como posiciones políticas relacionales, que garantizan jerarquías y privilegios, así como formas de subordinación. Pero también, permite pensar la inestabilidad, las ambigüedades, y las crisis de esas oposiciones y relaciones.

Como las oposiciones binarias no son políticamente neutrales, tampoco son meramente subordinantes –ni tienen contenidos fijos. *Son estructuras conflictivas, compuestas complejamente,* no por contenidos previos, sino por elementos antagónicos, relacionales e inestables. De lo que tendremos que ocuparnos, siguiendo a los estudios culturales, no será tanto de la cuestión de la “autenticidad”, la “integridad orgánica” o la homogeneidad de las formas culturales de la identidad, sino del hecho de que serán históricas, contingentes, contradictorias y multideterminadas.

En este sentido, como parte de las luchas en el campo de la hegemonía y los antagonismos políticos, el compromiso con la ESI como derecho humano expresa una multiplicidad de recorridos; no se construye según un único guión legal, ni con un grupo restringido de principios pedagógicos. La ley 26150 se usa en diversas formas, según circunstancias, escenarios y matices singulares. Esta diversidad de prácticas, si bien circunscritas y puntuales, proponen introducir la ESI como experiencia integral y transversal dentro de los currículos educativos, articulando posiciones políticas críticas a la construcción sociohistórica de la sexualidad, abriendo distancia de las perspectivas tradicionales y disciplinares –esencialistas y biolo-

gicistas- en educación y pedagogía que heterosexualizan toda forma de experiencia e imponen la “normalidad” como condición de acceso a la voz, la visibilidad y la existencia. Es imprescindible considerar las tensiones y antagonismos entre los distintos sectores que en condiciones desiguales pugnamos por la determinación de las significaciones e implicaciones de lo que legislan las normas, de lo que señalan como obligación para las escuelas y como derechos para la comunidad.

Valeria Flores habla, en este sentido, de “diásporas de la ESI”, pensando en un campo de problemas, tensiones e interrogantes sobre los modos de normalización corporal que regulan las experiencias del pensar y el enseñar. Desde el activismo lesbiano nos desafía a imaginar 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-socio-políticas locales, mostrando cómo los regímenes hegemónicos de lo sensible que promueven las instituciones escolares instituyen la decibilidad, visibilidad y legibilidad de los cuerpos.”⁹

“La ESI como política pública establece derechos y obligaciones en los actores del sistema educativo a partir de la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral y las políticas llevadas adelante por el ya desarticulado Programa Nacional de ESI, inscribiéndolo como un asunto de derechos humanos. Sin embargo, en las prácticas escolares y dinámicas institucionales, la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos.”¹⁰

En consecuencia, la investigación hizo emerger preguntas por los antagonismos y saberes que la ESI suscita: ¿Hay saberes para la ESI y cómo formarnos en tanto educadorxs? ¿Desde qué conocimientos vincular educación y sexualidad? ¿Es ese vínculo posible? ¿Cuáles serían los conocimientos apropiados para qué espacios y desde qué sujetos? ¿Cómo cambian las significaciones y prácticas de saber al incorporarse dentro de la experiencia del aula como “lugar” para la ESI? ¿Cómo producir saberes para la ESI? ¿Qué estrategias epistémicas requiere una pedagogía ESI? ¿En qué condiciones se generalizan esas estrategias, y a qué comunidades “afectan” esas generalizaciones? ¿Cómo re-definen los límites y el sentido mismo de esas comunidades educativas?

Al mismo tiempo, la ESI se presenta como poderosa forma (diversa, múltiple, inestable) de respuesta. Contra el agravamiento de las condiciones de represión y desigualdad en que vivimos, y contra las políticas de gobierno neoconservadoras y neoliberales, la *educación sexual integral* irrumpe, entonces, como uno de los significantes democráticos centrales en la defensa de la educación pública y las demandas colectivas de justicia y vida digna que son el sustento de esa defensa. Es una arena de la lucha por el sentido, convoca estrategias de re significación y resistencia política que responden a las modalidades de injusticia erótica y de género en la educación. La ESI como respuesta plural en tanto estrategia de “interrucción”: “falla en la serialización subjetiva en la que múltiples vidas exigen pasaje perforando la lengua del poder”.¹¹

Las luchas sexo-políticas y educativas por producir culturas emancipatorias dentro y fuera de los espacios educativos, las luchas y los reclamos del conjunto de organizaciones y grupos afectados por la discriminación, la desigualdad, la violencia y la exclusión, las luchas sociales que más avanzaron en la transformación de los derechos, están interrogando y replanteando lo que entendemos por “educar” hoy.

El abordaje de la ESI, de la mano con la emergencia en los ámbitos educativos (fundamentalmente la escuela y la universidad pública) de la experiencia del cuerpo y el deseo, la visibilidad de las identidades y relaciones de género, el agravamiento de las condiciones de la violencia represiva y femigenocida

9. Valeria Flores (2017); “Diasporas de la ESI”, <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2017/10/diasporas-de-la-esi.html>

10. Ibid.

11. Valeria Flores (2013); *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía; La Mondonga Dark*, Neuquén, 2013, p. 283.

que llega a la desaparición forzada de los cuerpos y precariza diferencialmente la vida de los cuerpos (fundamentalmente los cuerpos precarizados, los cuerpos gordos, diversos, feminizados, trans, jóvenes, racializados y adultos mayores), interpela las subjetividades de la comunidad educativa y a la tarea pedagógica misma actualizando, tensionando y transformando los sentidos y las prácticas de educar.

La introducción de saberes feministas-lgbtqi en nuestras culturas compartidas hace del vínculo entre cuerpos, afectos, comunidades y territorios la materialidad que sustenta la práctica de la educación. Las demandas compartidas de igualdad y la defensa de una educación sexual con perspectiva de género rompen con el mandato de *aceptación de la normalidad* como condición de reconocimiento, acceso y participación en la comunidad educativa y en la vida social en general. Los movimientos y organizaciones contra las formas de violencia y desigualdad de género demandan políticas de documentación del daño, el dolor, la persecución que produce ese mandato de aceptación obligatoria de la normalidad. Del mismo modo, requieren pensar la ESI como reelaboración de las relaciones de “cuidado” frente al daño y las relaciones educativas como reflexión sobre la justicia erótica en condiciones de estratificación, desigualdad y violencia sexual y de género. De ahí la demanda urgente de implementar políticas de investigación “tendientes a conocer la dimensión real de éste fenómeno, tanto en los ámbitos laborales como en los espacios educativos”¹² [ver informe final], tal como lo sostienen lxs compañerxs de otras universidades nacionales y el Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. La ESI es un instrumento potente y multiforme de transformación de la vida social y educativa, contra el daño y la injusticia que producen los poderes patriarcales, machistas y heterosexistas, y sus formas represivas y femigenocidas gestionadas y legitimadas hoy desde el Estado.

En la provincia de Entre Ríos la ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual de 2003, con su propuesta de inclusión de una educación sexual con perspectiva de género, ha desatado la reacción de cúpulas y bases católicas conservadoras que no sólo llamaron a desconocerla, sino que también lograron que la letra de la normativa duerma muerta en un cajón.

Si tenemos que resumir nuestros avances en el terreno histórico-político sobre la genealogía histórica de la ESI en Entre Ríos, remitimos a los derroteros de la ley 9501 y sus des-articulaciones. Originalmente recortamos 2003/2013 como puntos de emergencia y posible umbral de un ciclo histórico de la ESI en la provincia, porque estos puntos dan cuenta de una serie de confrontaciones que se desatan con la sanción de la ley 9501 y el respaldo de una coalición compleja de trabajadores de la salud, activistas intelectuales feministas de la provincia, sexólogas, alrededor de la iniciativa presentada en el senado por el legislador del ARI Daniel Rosas Paz. Documentamos una serie de ofensivas que terminan en 2012 con la caída del marco político ideológico pergeñado por la reaccionado conservadora (la alianza entre Estado-iglesia católica) contra la emergencia en la provincia de una ley de salud sexual y reproductiva que incluye el derecho a una educación sexual con perspectiva de género. Reconocemos como uno de los hitos más significativos de estas disputas a la resolución 550 (del CGE) que, sin derogar la normativa, estableció las formas y los lineamientos ideológicos que declinarían en 2012 dejando vivas las marcas de los enemigos de la ESI en los documentos curriculares. Nuestro corte histórico incluye momentos de gran paroxismo sexual en el espacio público, tanto provincial como nacional, expresados los debates alrededor de la reforma constitucional entrerriana y sucesivas normativas que desestabilizaron la historia de las políticas sexuales y sus vínculos con los derechos humanos (debates sobre los códigos contravenacionales, sobre contracepción, laicidad, equidad e identidad de género, familia, matrimonio, derecho a la salud sexual, etc.). Al mismo tiempo en este periodo la organización de los movimientos sexopolíticos en Entre Ríos prolifera y se fortalece enfrentando el endurecimiento de las condiciones de injusticia y violencia con el ciclo que abre la ofensiva contra la sanción de la ley 9501.

12. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género - EIA- (2012). Serie Documentos de Trabajo. *Acoso sexual en espacios educativos en Argentina. Una aproximación a su regulación y abordaje a partir de la revisión de decisiones judiciales*. (citado por el Protocolo contra la violencia sexista de la UNER, aprobado recientemente).

Sostenemos que ésta reacción conservadora frente al derecho formulado, actuado y exigido desde los movimientos y organizaciones sociales sexoplíticas tiene implicaciones institucionales más amplias, y que las disputas respecto del ámbito legislativo, se estructuran sobre antagonismos y conflictos sexuales más amplios, que involucran al mismo tiempo las condiciones y prácticas de producción de saber. Por ello, iniciamos el proyecto con la sospecha de que la ausencia de *políticas de investigación y docencia en ESI*, en la educación superior pública, en Paraná, era un hecho significativo y sintomático, que hablaba de una resistencia estructural, no simplemente de una desatención, sino de fuerzas y supuestos activos que traccionan *contra* la introducción de la ESI en los entornos y saberes académicos y desconocen la ley 26.150 de educación sexual integral, así como el entramado normativo más extenso con el que se vincula –y sus implicaciones para la cultura, la educación y el conocimiento. La transversalidad entre investigación, docencia y extensión de nuestro proyecto se organiza a partir de la preocupación frente a las fuertes resistencias y obstáculos a la ESI en la región.

Como dijimos, la Iglesia Católica ha encabezado los rechazos a la ley ESI, no solo llamando a desobedecerla sino proponiendo formas reaccionarias y contrarias al derecho y su aplicación efectiva. Estos ataques se han articulado con las débiles o nulas políticas estatales que, por acción u omisión, fueron en ese mismo sentido debilitando, obstaculizando y muchas veces impidiendo el desarrollo de la ESI, que lejos de incorporarse estructuralmente al sistema educativo en forma de proyectos y compromisos institucionales concretos, permanentes y sostenidos, condena a la precariedad, la invisibilidad, el aislamiento y el trabajo solitario de quienes asumen la prioridad y urgencia del derecho a la ESI. Por eso, no podemos evitar mencionar la responsabilidad de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación, en la que vimos una preocupante desatención sobre esta materia, sin iniciativa frente al grave panorama en la región.

No se trataba, para nosotrxs como investigadorxs feministas queer, de un simple descuido universitario, o de sumar un “objeto de estudio” faltante a los ya existentes. La negación del cuerpo, la sexualidad, los afectos, las relaciones de género, dentro de los marcos de conocimiento constituye una práctica persistente; su incómoda presencia, cuando emerge, pone en cuestión los significados, la positividad y la estabilidad de esos marcos de conocimiento.

Para desentrañar esta “falta” de políticas ESI en tanto que resistencia estructural e institucionalizada, tuvimos que volver a un texto marginado del debate académico, pero central para pensar nuestro lugar como investigadorxs en la universidad del presente. Se trata de “Pensar el sexo”, de Gayle Rubin. Dialogamos y ensayamos traducciones de las preguntas de Rubin respecto de las razones por las que “tan pocas escuelas y universidades se preocupan por enseñar sexualidad humana”, y por qué “tantos estigmas se adhieran a las mismas investigaciones sobre sexo”¹³. Estigmas con carnadura y poderosos efectos, no simplemente ideas u objetos pasadxs por alto, sino restricción activa de saberes y prácticas, administración diferencial de lxs sujetos con derechos a producirlos y transmitirlos, negación persistente de la corporalidad situada como condición problemática y fundamental del conocimiento y limitación de los espacios de aparición y participación colectiva.

Desde esta convocatoria, nos preguntamos por qué resulta imposible, impensable, cuasi insoportable, trabajar con los estudios lésbico-gay en el aula, introducir conocimientos producidos por las travestis en argentina, incorporar las formulaciones de intersexuales y de identidades y saberes no binarios a las agendas; por qué los problemas abordados por las organizaciones de putxs y trabajadorxs sexuales no son escuchados ni discutidos como muy relevantes para la acción educativa. Una de las consignas de la

13. Gayle Rubin (1982); “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality”, en *Deviations*, Duke University Press, Durham & London, 2011, pp. 137-182. Fue originalmente presentado en Scholar and the Feminist 9 Conference, 24 de abril de 1982, Barnard College, Nueva York; y su primer publicación fue en Carole S. Vance, *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1984), 267-319. Traducción Facundo Ternavasio, para el Proyecto de investigación “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela”, ver informe final.

Campaña por el Aborto Legal, interpela directamente al ámbito educativo: “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”; sin embargo, el feminismo, con su enorme y poderosa historia, es marginalizado o convertido en un saber “particular”, minorizado en el ámbito académico. Por qué la academia va un paso atrás de los movimientos sexopolíticos, que produciendo saberes y prácticas culturales fuera de los claustros universitarios, introdujeron transformaciones legislativas fundamentales y repensaron el modo en que concebimos y ejercemos los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular. ¿Cómo es que las articulaciones políticas y culturales del feminismo y los movimientos de disidencia sexual transforman experiencias y categorías fundamentales de la vida social, como la amistad, la comunidad, el conocimiento, los derechos, la educación, el trabajo, la familia... mientras que éstas transformaciones -que involucran la totalidad de la vida social- son todavía hoy en la academia consideradas como “cuestiones” de minorías o directamente resistidas y/o expulsadas como peligrosas, sesgadas y extremas? Más específicamente, si los derechos sexuales conquistados (y que hoy son atacados desde políticas reaccionarias en el país), ponen en cuestión los fundamentos de las categorías discriminatorias que organizan el espacio institucional, epistémico, social y subjetivo -incluyendo el educativo- ¿por qué no se piensan como saberes críticos centrales para reconcebir las prácticas universitarias y abrir un horizonte de posibilidad y transversalidad para la ESI?¹⁴

La exploración sobre lo que Butler llama las “condiciones del campo de aparición pública”, basadas en restricciones, violencias y constricciones de sexo-género, ha tramado los vínculos entre nuestras acciones de investigación y extensión, nuestros espacios de pertenencia docente y nuestras prácticas en las carreras de Educación y Comunicación, en la Facultad. Tanto en las diferentes inscripciones y programas de cátedras que conviven en el equipo (con docentes de Políticas de la Educación, Teorías de la Comunicación, Teoría Política, Historia de Pensamiento, Historia de los sistemas Filosóficos, Problemática Educativa) como en la formulación específica del Proyecto, de una propuesta ESI para el Espacio de Reflexividad Pedagógica ERP I, de la Licenciatura en Educación: *“Entre las disciplinas y la ética del cuidado: derechos sexo-políticos, agencia educativa y conmociones somato-pedagógicas”*.

En tanto parte importante del “campo y las condiciones de aparición pública” de lxs sujetos, la educación en general, y particularmente los espacios de docencia-investigación-extensión universitaria, en estos últimos dos años en los que articulamos nuestro proyecto ESI, han tenido que enfrentar una acelerada intensificación de políticas que maximizan la precariedad y las desigualdades en ese campo.

En una institución académica en la que persisten las políticas de invisibilización y supresión de nuestras subjetividades queer y de nuestras problemáticas feministas, que desautoriza/des conoce/estigmatiza nuestras voces, y que extiende al ámbito de los saberes y prácticas académicas la injusticia erótica y de género, hay formas, mecanismos y discursos de la violencia sobre los que *seguir pensando*, si queremos comprender en qué medida las instancias e instituciones pedagógicas, incluida la academia, se vuelven solidarias de las instancias e instituciones punitivas, y si queremos interrumpir las “funciones policiales” que entran en juego en los espacios educativos. En otras palabras, si el espacio de aparición que es el ámbito educativo, no es un lugar separado de las condiciones de desigualdad y opresión patriarcal y de las hegemonías y violencias de sexo-género, ni estas condiciones están fuera de las acciones, posiciones, conflictos y antagonismos que traen consigo en la academia, tenemos no solamente que preguntarnos cómo se constituyen “la pluralidad que actúa” (Butler) en estas condiciones, sino también quiénes entran y quiénes no en el reconocimiento de esa pluralidad. ¿Cómo podemos describir, y potenciar con nuestra investigación, las gramáticas, los saberes y las acciones, las condiciones de quienes quedan disgregados

14. Valeria flores (2016): “Entonces ¿cuáles son los conocimientos abyectos, desechables en la academia? ¿qué saberes forman ese exterior constitutivo que compone la matriz académica? ¿qué lugar tienen los saberes activistas no académicos en esa zona de repudio fundacional y su condición degradada? ¿podemos insinuar que la academia padece de anorexia, de un cierto rechazo autoinmune a nutrirse de pensadoras lesbianas de la disidencia sexual que des-citan con sus saberes toda inscripción institucional?” en valeria flores (2016); “Restos de una lectura zombi: entre devorar a Butler y la anorexia académica”, <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2016/08/restos-de-una-lectura-zombi-entre.html>

de esa pluralidad, en los márgenes que establecen el adentro y el afuera de “nuestra” “comunidad” educativa?

En este persistente esfuerzo, emergió en nuestro hacer una intempestiva dimensión acontecimental, ritmada por los flujos y reflujos de los mecanismos de poder “para cuyo funcionamiento los discursos sobre el sexo han llegado a ser esenciales”¹⁵. Es que en medio de una persistente y estancada política de desconocimiento de la ESI, la Facultad de Ciencias de la Educación vio emerger en su propio seno un repentino, inesperado, agitado y conflictivo “interés público” por el sexo. No una nueva sensibilidad erótica o el despertar de una curiosidad sexual inusitada, en verdad tampoco una nueva preocupación... sí, en cambio, una crisis, un rearmado, un realineamiento y un acorazamiento de las estrategias, regulaciones y relaciones de poder institucionales basadas en el sexo. Momentos de “gran paroxismo sexual”, según la concepción que ofrece Rubin.

Según Rubin, estos momentos de “gran paroxismo sexual” dejan huellas persistentes en las actitudes sobre el sexo, en la educación, en las prácticas médicas y legales, en la cultura política, en las configuraciones urbanas, etc. –en todas las formas institucionales concretas de la sexualidad. Se trata de momentos en que se producen *brutales modalidades de persecución* hacia las comunidades que no encajan en las estratificaciones eróticas dominantes y en los marcos de pensamiento sexual, al mismo tiempo que esas comunidades no solamente se constituyen y aglomeran, abriendo nuevos territorios sexuales, sino que se organizan y se hacen visibles en la resistencia a las políticas que buscan suprimirlas y las diferentes formas de policialización, violencia y “mano dura” de las que son objeto.¹⁶

En 1984, cuando escribe el texto, Rubin sostiene que, fuera de la prensa queer especializada, estas formas de persecución sexopolítica no suelen ser documentadas. Esta situación de invisibilización sistemática ha cambiado mucho desde aquellos años, pero una cosa sigue siendo cierta: la documentación sobre persecuciones sexopolíticas difícilmente ingresa a la academia y si lo hace adquiere la forma ideológica del pánico moral y el terror erótico que configuran la invisible estructura afectiva de producción de los “objetos de estudio”, proponiendo o defendiendo umbrales afectivos de las disciplinas. Diferentes perspectivas del feminismo y los estudios queer aportan herramientas que ponen en cuestión las representaciones que suponen o convocan la construcción de esos objetos de estudio: representaciones patriarcales, heterosexistas y misóginas no solo en los ámbitos de la vida cotidiana sino también en las altas esferas de los objetos de saber. En el ámbito académico, los debates incluyen los modos en que se producen los límites del saber y la comunidad educativa, entre un crítica sexual radical que busca desnaturalizar las formas de opresión y desigualdad y perspectivas autorrestrictivas que apelan a las alarmas del pánico moral -definitoria de políticas afectivas adheridas a la producción de “objetos” de conocimiento.

La universidad, sus prácticas de producción y transmisión de conocimiento pueden leerse, tal como proponen los estudios queer, como políticas afectivas que no solo no son ajenas al marco extremadamente punitivo en que se organiza la sexualidad en la cultura, sino que son parte de sus agentes fundamentales, al pegar la producción de “objetos” con la producción de afectos específicos. Por eso Rubin sostiene:

“Una teoría radical del sexo debe identificar, describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual. Esta teoría necesita refinar sus instrumentos conceptuales que comprendan el proble-

15. Michel Foucault (1976), *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires, p. 33.

16. Hemos destacado la relevancia, en la exploración de los antecedentes de nuestra investigación en la Facultad de ciencias de la Educación, de las iniciativas “antirrepresivas y antidiscriminatorias” y sus implicancias para las políticas sexuales y de género desarrollados en los proyectos de Investigación “Regulaciones culturales. Comunicación e instituciones en las ciudades de Paraná y Santa FE”, proyecto 07/C076, de 2000-2004; los Proyectos de Extensión “Regulaciones Culturales, prácticas antidiscriminatorias y antirrepresivas” entre los años 2005-2008. Como así también el desarrollo del “Observatorio crítico de medios de la FCE-UNER sobre las coberturas de prensa y debates públicos alrededor de la ley provincial de salud sexual y reproducción y educación sexual n 9.501”. Ver informe de avance.

ma [grasp the subject] y la mantengan a la vista. Debe construir descripciones ricas sobre la sexualidad tal como existe en la sociedad y la historia. Requiere un lenguaje crítico convincente que pueda transmitir la atrocidad de la persecución sexual.”¹⁷

Para el equipo de investigación, la perspectiva de trabajo que propone Rubin ha sido central, y por ello hemos trabajado en ensayos de traducción de algunos de sus textos más clásicos. No por un interés simplemente heurístico, el trabajo de traducción de Rubin estuvo motivado por la perspectiva política de nuestras acciones, y la necesidad de refinar nuestros instrumentos conceptuales para operar sobre la problemática ESI, como dice Rubin, en momentos de gran paroxismo sexual. Constatamos que sin un lenguaje o teoría sexual de crítica radical en el ámbito educativo, el trabajo académico es colonizado por las gramáticas del pánico moral, que pasan a configurar oficialmente la política teórica y afectiva de los “objetos sexuales” con los que la Facultad tiene hoy que lidiar -dada la visibilidad queer y feminista ganada a las condiciones de injusticia, invisibilización y persecución erótica. Contra esas gramáticas de la violencia el esfuerzo que reclama Rubin de “identificar, describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual” debe extenderse a “nuestro” territorio educativo, para preguntarnos qué marcas de abyección sexual dejaron -y a qué marcas previas recurrieron- las últimas intensas olas de pánico moral que hicieron subir la marea sexual, al mismo tiempo que aumentaron su persecución, en la misma institución universitaria en la que se desarrolla este esfuerzo. La metáfora tiene su importancia: utilizamos la referencia al agua porque nuestro esfuerzo de introducir agenciamientos ESI en la Facultad es leído oficial y públicamente como un tipo de irrupción húmeda o que humedece, y nuestras actividades de investigación como un intento de “mojar”. Estamos “mojando” en la Facultad de Ciencias de la Educación, según lo sostiene la institución oficialmente [ver informe final del proyecto de investigación]. Por eso decimos que las gramáticas de las políticas sexuales que se activan en la Facultad y que son parte de las condiciones de precarización de este proyecto, son las gramáticas del pánico sexual y la injuria, que no sólo resisten y castigan el esfuerzo por introducir una perspectiva de crítica radical a los vínculos entre educación y sexualidad, sino que asumen y defienden las verdades y teorías del cis-hetero-patriarcado, como lo que Rubin llama la *teoría del dominó del peligro sexual*. La metáfora del agua y de la acción de mojar recurre a esta teoría, que supone una frontera bien clara entre el orden sexual y el caos, el desborde -allí donde el sexo es siempre amenaza de disolución, enfermedad, vicio, anomalía- y expresa el miedo de que “si se le permite a algo cruzar ésta delimitada zona erótica, la barrera contra el sexo peligroso [disoluto?] se derrumbará y el derrame provocará una catástrofe inimaginable”¹⁸.

Hemos abordado esta concepción, la teoría del dominó del peligro sexual, como una operación ideológica sobre la percepción de las crisis institucionales y sociales. Operación que focaliza los conflictos derivados de la desigualdad, convocando la violencia y la represión hacia cuerpos que son señalados como causantes de esas crisis y conflictos: mujeres, travas, desocupadx, putas, migrantes, pobres, jóvenes, organizaciones docentes... fuentes de peligro, en función de sus diferencias leídas y perseguidas como causas del desorden. Entonces:

“El pánico moral cristaliza temores y ansiedades y a menudo lidia con ellos no buscando las causas reales de los problemas y las condiciones a las que están sujetos sino desplazándolas a lxs “sujetxs diabólicxs” [“Folk Devils”] de un grupo social identificado (a menudo lxs “inmorales” y “degeneradx”). La sexualidad ha tenido una centralidad peculiar en tales olas de pánico, y lxs “desviadx” sexuales han sido chivxs expiatorixs omnipresentes.”¹⁹

Sin embargo, las luchas contra la discriminación y contra las políticas represivas tensan y desestabilizan la supuesta estabilidad de las identidades perseguidas por estas marcas de abyección. Inestabilidad

17. Gayle Rubin (1982), op. Cit.

18. Ibid.

19. Jeffrey Weeks, *Sex, Politics, and Society*, en Gayle Rubin (1984), op. cit.

que, fuera de todo inmovilismo, es una potente condición política organizacional que tiene una fuerza de transformación intempestiva e incalculable.

En formas muy similares a los sistemas, ideologías y prácticas del racismo, el etnocentrismo o el fundamentalismo religioso, las jerarquías de valor sexual que comparte la universidad con la cultura del dispositivo sexual y con la historia más larga del patriarcado, funcionan racionalizando el bienestar de lxs sexualmente privilegiadxs y la adversidad de la plebe sexual... concediendo virtud, conocimiento y subjetividad a lxs grupos dominantes, relega al vicio, el peligro, la falta y el no saber a lxs no privilegiadxs... que, en palabras de Butler, viven fuera de la esfera de la aparición.

Apuntando dardos a la academia, Rubin también señala que aquellxs progresistas que se avergonzarían de mostrar su racismo, su chovinismo cultural o su clasismo, exhiben rutinariamente y sin vergüenza el desprecio, la fobia y la repulsión que constituyen los fundamentos de su chovinismo sexual y sus privilegios eróticos. Para sostener esto, Rubin muestra cómo diferentes formas de estratificación social vinculadas a la transformación del capitalismo industrial, como las desigualdades de clase o los modernos sistemas de racismo e injusticia étnica, han sido documentados, conocidos, explorados y analizados. Además, el pensamiento feminista analizó la organización imperante de la opresión de género. Pero, aunque grupos eróticos específicos como lxs homosexuales militantes y lxs trabajadorxs del sexo han agitado contra el maltrato que sufren, no ha habido un intento similar de ubicar las distintas formas de persecución sexual dentro de un sistema más general de estratificación sexual. Sin embargo, tal sistema existe y su forma contemporánea es consecuencia de la industrialización occidental.

Nuestra pregunta, sin entrar en los detalles de este sistema de estratificación sexual [ofrecemos un borrador de la traducción completa del texto de Gayle Rubin en el anexo del informe final], es en qué medida y mediante qué mecanismos las prácticas educativas juegan un papel crucial en la imposición de la conformidad sexual.

En primer lugar, aclara Rubin, el “sistema sexual no es una estructura monolítica y omnipotente. Se producen continuamente batallas alrededor de las definiciones, valoraciones, acuerdos, privilegios y costos de la conducta sexual.” Pero las disputas sexuales asumen formas características, recurrentemente tienen lugar batallas ideológicas, alrededor de definiciones, evaluaciones y prácticas sexuales, entre “lxs productores primarios de ideología sexual” (iglesias, familias, medios de comunicación, disciplinas y prácticas científicas y/o académicas, etc.) y “los grupos cuya experiencia es clasificada, distorsionada y puesta en peligro por aquellxs”. Estos conflictos no solo implican guerras en el campo definicional, también recurren a la legislación, y fundamentalmente a lo que Rubin llama la delimitación de “territoriales y de fronteras”:

“Los procesos por medio de los cuales las minorías eróticas forman comunidades y las fuerzas que buscan inhibir esta creación de comunidades conducen las batallas sexuales hacia la naturaleza y las fronteras de las zonas sexuales.”²⁰

¿Cómo, entonces, cartografiar el espacio educativo y universitario en términos de geografías, fronteras y territorios sexuales en conflicto? ¿Qué lugar tiene la investigación académica en la definición y la naturaleza de estas delimitaciones? ¿Cómo dar cuenta de las transformaciones y acontecimientos de/en esos territorios, sobre todo cuando las estrategias de las instituciones y comunidades educativas recurren a prácticas naturalizadas de opresión, de pánico moral, de regulación, rutinariamente “reaccionarias” y “conservadoras”, frente a los “territorios sexuales conquistados” en los últimos años y a las visibles emergencias de comunidades eróticas no bienvenidas en las comunidades y espacios educativos? ¿Cómo interpretar/comprender los diferentes escenarios de emergencia de nuevos agenciamientos sexopolíticos y sus potencialidades para perturbar el orden institucional y educativo?

El desarrollo de nuestros objetivos de investigación, la puesta en operación de los instrumentos de crítica feminista queer, hicieron emerger estas preguntas, que hacen visibles las condiciones históri-

20. Rubin (1984), op. cit.

co-políticas y pedagógicas en las que investigamos, enseñamos y hacemos extensión universitaria en la FCE; exhiben las condiciones de precariedad en el sentido de la persistencia del daño de las políticas heteronormativas, de la productividad del pánico moral en “nuestra comunidad” académica; pero, a la vez, expresan el despliegue vital (la proliferación) de los vínculos de interdependencia de un colectivo móvil y dinámico que actúa en conjunto y sabe de la potencia de acordarse de unx mismx, de pensar en lo que se hace juntxs. De estas experiencias y escrituras emergen algunos de los núcleos de la investigación por venir. Potencia de las resistencias a las políticas de desposesión (de derechos...), conformación de agenciamientos feministas como encarnaciones de subjetividades colectivas (productoras de comunalidad/ territorios comunes) críticas del soberano poder/reafirmación del yo (individualidad propietaria de sí).

En estos dos años, el proyecto se propuso historizar y explorar los movimientos/derivaciones/corporizaciones de los agenciamientos ESI, junto a la tarea de reconstrucción histórico-crítica de las políticas públicas de educación sexual integral en la provincia de Entre Ríos. Sabíamos que había compañeros profesores que deseaban y actuaban la ESI en un inestable (e imposible) equilibrio, entre martillazos a la heteronormatividad pedagógica/pedagogía heteronormativa, cobijo y complicidad con la disidencia... y angustiada búsqueda de compañía intelectual. Ellxs habían encarado una búsqueda (supimos pronto) que les comprometía en una cercanía inédita con les estudiantes (sus preguntas, sus deseos, sus incertidumbres, su pasión) a una recurrente puesta en cuestión de la autoridad pedagógica, disciplinar (sostenida muchas veces en el “supuesto” del vínculo/autoridad/responsabilidad generacional adulta).

Emprendimos ese trabajo de historización en clave foucaultiana y advertimos en esa tarea, a cada paso, como (y hasta qué punto) los momentos políticamente más potentes en la historia de la emergencia de la ESI como derecho en Entre Ríos, habían sido (y son) aquellos en los que las diferentes figuras de la resistencia/agenciamientos enfrentaban a las fuerzas neoconservadoras y, a la vez, la emergencia del derecho como libertad-espacio-territorio colectivo, acontecía agrietando la gubernamentalidad neoliberal, resistencias/fisuras de la lógica del cálculo del “empresariado de sí” (de la tradición de la libertad liberal, entendida como ausencia de impedimentos). Una forma de conciencia colectiva en acción (más bien una especie de memoria de sí, producto de la acción de pensar en lo que se hace, de “acordarse de unx mismx”) tramaba fuerzas resistentes a los embates neoconservadores articulando, más que la defensa de un derecho individual, un espacio de cruce, tráfico, mezcla; una trama -entre sexólogas, militantes LGBTIQ (disidentes), feministas históricas - que sostuvo con más o menos fortaleza (sin disolverse del todo y con permanentes realiniamientos) la preocupación vital por la ESI (articulación de resistencia anticlerical y espacio colectivo de transmisión que tejía más o menos intuitivamente: placeres, militancia feminista, lucha contra la persistencia del daño en la escuela). ¿Activación política de momentos de comunalidad feminista (o comunalidades feministas)?

Nos interesa pensar, en clave política, cómo ese núcleo libertario del feminismo (que litiga con la tradición liberal/contractualista del individuo propietario de sí), particularmente el pensamiento queer - lo que anima, según Ahmed, los vínculos feministas - vive/circula/es contrabandeado en las acciones/iniciativas ESI y en sus historias (en las que se cuentan y comparten los movimientos activistas y agentes comprometidxs en acciones ESI). Tal vez lo que se identifica como *desbordes* (Catalina Gonzalez Del Cerro²¹) de la ESI, en los agenciamientos, constituya una suerte de *exterior constitutivo* de esa ley (su productividad, su potencia subjetivante en clave disidente que desestabiliza toda eficacia reguladora). Como ya nos lo han enseñado las maestras feministas, nuestras compañeras activistas y profesorxs, allí donde el dispositivo de sexualidad se pone en cuestión, conmoviendo el reparto de las tareas en la educación de lxs cuerpos y las mentes de niños y jóvenes, el modo en que lxs cuerpos se hacen espacio visible para estar juntas y preguntarse pensando sensiblemente/eróticamente en sí mismxs y en lxs otros, como

21. Expresado por Catalina en las Jornadas Nacionales “La ESI como derecho humano en/desde Entre Ríos. Historizaciones y debates estético-políticos” (ver informe final).

territorios abiertos, de cruces...Allí, las relaciones de autoridad se lesionan, la perplejidad/la exploración/la aventura/la experimentación se constituyen en el centro de la escena educativa; para mantener en vilo la pregunta por las sexualidades, los cuerpos y los placeres, pero también por: qué cosa es educar.

“Pensar en torno a cómo las conjunciones de sexo/género/sexualidad pueden estar implicadas en las matrices y procesos de la desposesión”²²: En el cuestionamiento al funcionamiento de la normatividad que categoriza sexualmente a través del reconocimiento de posesiones auténticas; en el reconocimiento de que la identificación de tal o cual órgano como sexual requiere como condición de posibilidad el proceso perceptual de delimitación y demarcación, “y como la práctica de la delimitación es en sí misma el resultado de una historia de tales prácticas, nuestros órganos sexuales están saturados de interpretaciones históricas”²³. Ni determinación/elección consciente de manera solitaria de cada individuo, ni efecto de la infalibilidad de la hegemonía heteronormativa; “hay grandes deseos e historias que actúan sobre nosotrxs mientras buscamos establecer una historia del deseo por nuestra cuenta, para emerger en formas corporales parcialmente dadas y parcialmente armadas. Como consecuencia del acto - y actuando- ese nosotrxs que somos se encuentra en el cruce de esto dos caminos, en el nexo de las demandas temporales del pasado y del futuro.”²⁴

Se trataría de encarnar/deseñar/actuar (entre maestrxs y alumnx) una “concepción erótica del estar juntxs” (al decir de Butler), “liberadx de la heteronormatividad”, en el sentido de animadx por la experiencia de que la operatividad hegemónica falla, de manera tan infalible como suele presentarse. Pero supone también, o nos exige encarnar (a nosotrxs), una operación de sustracción; sustraernos del lugar re-conocido (el trono) del adulto educador, el de la certeza activa -que asume la interrogación sólo como gesto didáctico- para abrir/inaugurar un espacio de intensa expectación, de escucha dispuesta a unas exploraciones lúdicas que puedan sostenerse junto a la responsabilidad adulta. Responsabilidad asumida conflictiva y vivamente - tramándose entre unxs y otrxs- con la más profunda perplejidad que, por supuesto, encarnan unos saberes que se aventuran en la vida compartida, sabiendo de inagotabilidad del mundo.

Para nosotras estas “conquistas” hablan de un cambio muy profundo en las prácticas de subjetivación y organización cultural que han transformado los marcos de experiencia, interpretación y organización basados en los derechos humanos. También del combate contra los modos en que la gubernamentalidad neoliberal precariza la vida de las poblaciones produciendo cuerpos desechables y sin sentido. Un reenmarcamiento poderoso, diría Butler, una desestabilización de los marcos dominantes de reconocimiento de lo humano. Se trata de “la entrada de los márgenes a la representación” (S. Hall 1991), de los cuerpos desechables, ininteligibles, en el arte, en el cine, en la escritura, en todos lados, en la política y la legislación, y en términos generales, tanto en la vida social como en la manera en que la percibimos: “...los discursos de los regímenes dominantes, han sido amenazados... por este crecimiento del poder cultural descentrado que viene desde lo marginal y lo local” (S. Hall, 1991).²⁵

La ESI -en transversal y en diálogo con las conquistas sexopolíticas articuladas en las normativas 26 mil- posiciona a lxs jóvenxs, a lxs niñxs como agentes de derechos, como actores y actrices de sus propias vidas; da lugar a que lxs pibxs, asociadx, organizadx en resistencia a lo que conculca sus derechos, se asuman y posicionen en tanto sujetxs con autonomía sobre sus vidas, la multiplicidad de sus deseos y corporalidades, capaces de decidir y actuar de manera informada y responsable como protagonistas de las instituciones y comunidades educativas, como productoxs de saberes y conocimientos, de culturas sexuales y de género, y no como simples “destinatarixs” de un discurso producido desde lxs adultxs, des-

22. Judith Butler y Athena Athanasiou (2017); Desposesión: lo performativo en lo político, Eterna Cadencia, p. 72

23. Ibid.

24. Stuart Hall (1991), “Lo local y lo global”, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en los estudios culturales*. Enviñ Editores, Ecuador, 2010.

25. Ibid.

de ámbitos profesionales, desde las autoridades que tradicionalmente se arrogan el derecho a decidir sobre lo que significan los derechos y cuáles son sus formas correctas de ejercicio. Aquí constatamos intensas disputas sobre concepciones paternalistas y asimilacionistas de los derechos, que actúan mediante procedimientos de victimización y recurren a matrices preventivas articuladas por concepciones ideológicas de “peligro”, “riesgo”, “inseguridad”.

Sin embargo, el hecho de que lxs mismxs actores y actrices de la comunidad educativa, lxs niñxs, lxs jóvenxs, aquellxs que suelen verse impedidxs de participar en condiciones igualitarias en la vida social y educativa, sean quienes reclamen con más fuerza y propongan desde la agencia la implementación efectiva de políticas ESI constituye un hecho inédito que desestabiliza los límites del reconocimiento de la comunidad educativa, pero también los límites de las formas de organización política. Lxs jóvenes se apoderan de esos límites, los cuestionan posicionándose y autoreconociéndose como instituyentes y agentes de su propia dignidad como sujetos de derecho. Esto aparece muy fuertemente en las “tomas de colegios”, donde las organizaciones de estudiantes secundarixs articulan las demandas de políticas ESI a la resistencia contra las políticas neoliberales que ponen en peligro el derecho a la educación. Que lxs pibxs organizadxs para defender la educación pública logren al mismo tiempo tornarse agentes del derecho ESI (reclamando políticas efectivas y el cumplimiento de la ley, organizando talleres de género, proponiendo acciones de intervención específicas) y no sus objetos o destinatarixs involucra una dimensión de contingencia productiva que excede la identificación inmediata del discurso de los derechos con el discurso de lxs adultxs y de lxs jóvenes como víctimas o sujetos en riesgo. ¿No habría aquí una posibilidad nueva de interrogar lo que entendemos por educación y pedagogía desde esta ocupación imprevista, desde este lugar im-propio, de lxs pibxs como sujetos-agentes de sus derechos?

En mayo de 2017, en las Jornadas ESI en Paraná, Eduardo Mattio propuso algunos “alcances restrictivos” del término paraguas “diversidad”, que produce invisibilidades y tiene efectos de exclusión, y hablamos de todas las diferencias que pueden desaparecer en una única palabra. Para traspasar la pedagogía inclusiva que propone la noción de “diversidad”, Eduardo Mattio, entre otras estrategias propuso pensar la ESI como un “laboratorio de exploración narrativa”, de procesos de singularización y “no de objetos que puedan ser sometidos a la ponderación pública para ver dónde son incluidos”. En ese laboratorio de narrativas ¿en qué gramáticas de la identidad se tramitan las diferencias culturales de lxs sujetos excéntricos, “jóvenes” o “niñxs”, y de qué forma esas gramáticas interpelan otras derivas singulares e intersecan la historicidad de múltiples diferencias borradas que interseccionan la ESI? La propuesta de Eduardo nos convocó a la exploración en la multiplicidad de memorias de los procesos pedagógicos y de las instituciones educativas, “que no pueden ser solamente críticas de las prácticas y las instituciones de educación, sin ser al mismo tiempo una puesta en cuestión de unx para sí mismx”²⁶. ¿En la intersección de qué diferencias, de qué “interrucciones”, en la amenaza de qué supresiones, en la fortaleza de qué alianzas y de qué afirmaciones, en la intersección de qué historias hacemos nuestras narrativas ESI?

Esta genealogía propone leer, de manera más amplia, la historia de la transformación del “discurso de los derechos” en campos de batalla, en el cruce de historias diferentes. Las luchas culturales y políticas más potentes surgen de los puntos de entrecruzamiento de historias e inscripciones múltiples. Dentro de estas historias, el “discurso de los derechos” constituye “significantes cambiantes e irresueltos, que varían no sólo a través del tiempo y las culturas, sino a lo largo de otros vectores de poder -clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, edad, riqueza, educación- cuyo entrecruzamiento, de hecho, a veces despliegan como efecto”.²⁷

La coyuntura de reacción neoconservadora requiere revisar la productividad del “discurso de los derechos” a la que se refiere Brown, atendiendo al mismo tiempo a sus límites y a su apertura radical a un horizonte articulador y contingente. Fundamentalmente, la avanzada neoconservadora, pone en foco

26. Valeria flores (2013); *interrucciones*. op cit. p. 283.

27. Wendy Brown (1995); *States of Injury. Power and Freedom in Late Modernity*, New Jersey, Princeton University Press. Chapter 3: “Rights and Losses”, pp. 96-135 Trad. Facundo Ternavasio

los modos en que las “conquistas”, lo que llamamos leyes 26 mil, transformaron los territorios y concepciones de la lucha política, y los modos en que nos auto-percibimos y auto-organizamos como sujetos agentes de derecho.

Contra a estas desestabilizaciones, la reacción conservadora adquiere una dimensión siniestra. La violencia como política y discurso oficial “comunica” una estética de la guerra (Benjamin, W., 1936), una cultura de la guerra, que opera capilarmente en el campo de la sensibilidad y la subjetividad, intentando producir una nueva normalidad como código de orden social y sentido común compartido. Una desinhibición de arsenales racistas, clasistas, sexistas, busca ampliar y endurecer el marco de lo criminalizable y lo suprimible. Se vuelve central, para nuestro programa de acción, investigación y docencia, preguntarnos cómo se producen y se rompen, se aceptan o se rechazan, estas políticas de intensificación de la desigualdad y la violencia... al mismo tiempo que interrogamos y agenciamos la potencia y los límites del discurso de los derechos.

Tenemos que preguntarnos, en función de interrogar las condiciones de las “democracias” en el capitalismo contemporáneo, cómo se reinstitucionaliza la lógica desestabilizada de la mayoría-minoría, una redistribución biopolítica de las poblaciones, diría Foucault, más que demográfica –o en todo caso, una redistribución biopolítica que prescribe significaciones y lugares sociales con efectos demográficos.

De ahí que quisiéramos argumentar que las líneas de docencia, investigación y extensión en ESI, en los próximos años, tendrán que ver con los diálogos que podamos sostener, que podamos darnos, con éstas otras formas de invención no jerárquicas de la subjetividad en la intersección de múltiples comunidades y prácticas, con éstos saberes menores, locales, descentrados... formas de organización, culturas y modalidades híbridas de enunciación, con corporalidades y estéticas no binarias, con reapropiaciones colectivas de lo local... no se trataría tanto de pensar la “pequeña excepción de lo local”, ni de quedar atrapados en las propias contraidentidades, sino de interrogar las formas en que podemos reapropiarnos de los “lugares comunes”, en tanto vínculos de resistencia y organización colectiva que excedan las estéticas micro y macro políticas de la guerra y las infinitesimales estructuras de la desigualdad en las “democracias” neoconservadoras, con sus retóricas de “diversidad”, “inclusión” y “tolerancia”.

En la historia de la investigación sobre prácticas de educación sexual en el país, y fundamentalmente en los debates a los que convoca la ESI, constatamos un desplazamiento, en los últimos años, que nos resulta interesante: de la ESI como aquello que siempre *falta*, a la ESI como posibilidad permanente de *fuga*.

En el *desajuste entre las subjetividades supuestas tradicionalmente por la escuela y los procesos de ruptura y de subjetivación reales, disimétricos, excéntricos, desbordantes...* se tendió a interrogar *la falta de modelos referenciales*, de saberes capaces de movilizar identificaciones y sentidos dentro de una institución escolar sostenida en “las huellas de su momento fundacional”, es decir, sostenida desde lo históricamente obsoleto:

Emilio Tenti Fanfani (2008): “Mientras que el programa escolar tiene todavía huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales”.²⁸

Silvia Bleichmar (2005): “uno de los problemas más serios que tiene en este momento la sociedad argentina es que la producción de subjetividad ha quedado en manos de los medios y no de las instituciones escolares... quienes moldean a los sujetos que se van a incluir en la sociedad, son en gran parte los medios y en particular la televisión, que ofrece los modelos, los paradigmas, los íconos sobre los cuales se producen las identificaciones.”²⁹

28. En Graciela Morgade (coordinadora) (2011); “Presentación”, *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2011, p. 17.

29. *Ibid.*

Esta concepción de sujetos moldeados por íconos flexibles, por identificaciones móviles, no tradicionales que ponen en competencia las viejas instituciones disciplinarias (como la escuela) y las más recientes técnicas y subjetividades postdisciplinarias, vinculadas al avance de las tecnologías globales de comunicación -competencia que jugaría en detrimento de la “escuela”-, estuvo aferrada a una concepción de la sexualidad como único vector de subjetivación, y como oportunidad para “poner en valor” a la escuela, como dice Graciela Morgade, como una “temática para crear, al menos, algunos ‘momentos’ con sentido”.³⁰

Aquí, la recuperación de “algunos momentos con sentido”, a partir del vector *sexualidad como temática identificatoria*, es la recuperación de lo que se supone que *falta* en la vieja institución disciplinaria. Es, al mismo tiempo, aquello de lo que se supuestamente se apropian los nuevos artefactos que moldean flexiblemente la subjetividad: entre la histórica tiranía disciplinaria y la flexibilidad tecno-contemporánea... *falta* la posibilidad de una identidad sexuada con sentido, con contenido, no sujeta a los efímeros componentes de la mercantilización del cuerpo: aparece la sexualidad como temática que promete momentos de sentido en la escuela -cuando el sentido estaría producido en otro lado y de otro modo, lindando con el sinsentido, las injusticias y violencias propias de las tramas mercantiles.

Pero, nos preguntamos retomando a Britzman, si la identificación no se hace de este modo imposible, porque “¿con qué se identifica unx aquí si las bases de la identificación -historia, cultura, sociabilidad, las imágenes... las nuevas y las arcaicas- han sido ya consideradas irrelevantes [en función de la definición de la sexualidad como un contenido y una forma de definir lo justo]?”

En los últimos años, en cambio, años post 2008, post “lineamientos curriculares para la ESI”, se estarían adelantando otras hipótesis, debates y preguntas de trabajo. Hipótesis y preguntas tendientes a resignificar las formas de existencia, a desclandestinizar los trabajos colectivos, experimentales en los márgenes de la representación y de las instituciones, en las fronteras de los contenidos y los lineamientos... para pensar de otro modo el “dentro/fuera” de la escuela y la dimensión identificatoria y desidentificatoria de la subjetividad.

No una subjetividad inmediatamente asociada a la sujeción de los procesos identificatorios (aunque sean flexibles y múltiples), ni una sexualidad como vector único de construcción de los sujetos... sino un retorno a las *prácticas de subjetivación entendidas como procesos y experiencias colectivas de desujeción, de desidentificación; al mismo tiempo que un retorno a los materiales y condiciones que hacen posible las identificaciones.*

Vale Flores, 2013: “El carácter difuso de la sexualidad y la dispersión de la actuación emocional, bajo el signo de lo incierto y lo incompleto, nos pone ante el desafío de reinterpretar la vida y sus condiciones contemporáneas de vulnerabilidad... la crítica a la escuela no sólo se dirige a una práctica social o a la institución: también implica que yo misma quede en entredicho para mí.”³¹

En este sentido, Britzman habla de preguntas sobre *lo que la educación tiene que hacer con las posibilidades de hacer proliferar las identificaciones y desestabilizar las identidades*, aunque aferrándose todavía a la comprensión de las identidades como estados de emergencia y vulnerabilidad, dentro de las dinámicas estructurales de subordinación y sujeción en el nivel de lo histórico, lo económico, lo conceptual, lo social, lo físico. Britzman recurre a Douglas Crimp, que en su ensayo sobre activistas y SIDA, plantea la cuestión de conformar una *comunidad política*, y deja este cambio en claro:

“La identificación es, por supuesto, identificación con otro, lo que significa que la identidad nunca es idéntica a sí misma. Esta alienación desde el sujeto que construye... no significa simplemente que cualquier afirmación de identidad será solo parcial, o que será excedida por otros aspectos de la identidad, sino que *la identidad es siempre una relación, nunca simplemente una positividad*... Quizás podamos

30. Ibid.

31. Valeria flores (2013); *interrucciones.op. cit.*

comenzar a repensar las políticas de identidad como políticas de identidades relacionales formadas a través de identificaciones políticas que constantemente rehacen esas identidades.”³²

Britzman: esta conceptualización de la identidad como hecha posible a través de identificaciones-desidentificaciones [proliferantes] remite a una manera de pensar a través de los límites de las reformas del currículum, si se lo piensa como ofreciendo un terreno para la identidad por medio de las des-identificaciones. Si los fundamentos de la educación son entendidos como ofrecimientos a lxs estudiantes y lxs docentes, modos de hacer identificaciones y por consiguiente también habilitaciones a la posibilidad misma de excederlas a través de nuevos modos de socialidad, ésta es una orientación que requiere pensar la introducción de la ESI como territorio proliferante de des-identificaciones y no en su clausura, en un problema de fugas y no de faltas al currículum y la institución.

En estos dos años, el proyecto “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela” se propuso historizar y explorar los movimientos/derivas/corporizaciones de los agenciamientos ESI, junto a la tarea de reconstrucción histórico-crítica de las políticas públicas de educación sexual integral en la provincia de Entre Ríos. Nos proponemos ahora extender los alcances territoriales, hacia las extensiones de la ESI “en la zona”, la caracterización de los vínculos entre provincias (fundamentalmente con Santa Fe), su interconexión con la definición de agendas “nacionales” y territorios geopolíticos, la producción y desestabilización de fronteras, la definición de centros y periferias.

Extensión del proyecto “en la zona”, pero entendida como el espacio narrativo de los vínculos y fronteras a partir de los cuales entendemos la ESI. La zona com-partida de la ESI en la región, los tránsitos y movimientos de la zona, los conflictos, las alianzas, las escansiones históricas.

Pesquisa activa en la zona, como narrativa con y desde esa “diáspora” de compañeres profesores que desean, proponen, ensayan, encarnan y actúan la ESI en un inestable (e imposible) equilibrio, entre martillazos a la heteronormatividad pedagógica/pedagogía heteronormativa, cobijo y complicidad con la disidencia organizada y angustiada búsqueda de compañías intelectuales y de redes afectivas. Ellxs encarnando una búsqueda comprometida, en una cercanía inédita con los estudiantes (sus preguntas, sus deseos, sus incertidumbres, su pasión), en una recurrente puesta en cuestión de la autoridad pedagógica, disciplinar (sostenida muchas veces en el “supuesto” del vínculo/autoridad/responsabilidad generacional adulta), al mismo tiempo que en la insistente denuncia/crítica/ocupación de las magras políticas estatales. Zona narrativa al mismo tiempo que sexopolítica.

La zona “inter” -con sus ecos sobre “trans”- que enfoca el proyecto (inter-provincial, inter-nacional, “trans-disciplinar”...) fundamentalmente por la importancia para la agencia ESI y las políticas de investigación que requiere, de la organización del “VII Coloquio internacional de Educación, sexualidad y relaciones de género”, cuya organización y resultados serán centrales en las actividades de investigación porvenir.

Reverberaciones político educativas, acciones compartidas

En la formulación del proyecto indicamos que la evaluación de sus impactos, como parte de nuestras perspectivas políticas y epistémicas de investigación, no supone el recurso a cuantificadores de producción, sino la puesta a prueba de los dispositivos teóricos y estratégicos que vuelven inteligible y agencia-bles las iniciativas y políticas ESI, así como el ámbito local y las condiciones históricas en que actúan estas iniciativas y políticas de educación sexual integral. De hecho, los “indicadores de producción” actúan opacando las condiciones políticas de la ESI si no es abordada la dimensión real de la injusticia erótica y su combate. Nos interesa sostener la investigación académica, no como una mera producción de datos, sino como la inscripción de esa producción en una perspectiva de crítica feminista queer y descolonial.

32. Douglas Crimp, “Hey Girlfriend!” *Social Text* 33 (1992), 12, en Britzman, op. Cit., traducción propia.

Por eso, las superficies de contacto de nuestras modalidades de producción de información relevante, a los fines de incorporar la ESI como programa de acción institucionalmente sostenido, son argumentativas y estratégicas, buscan enriquecer y potenciar el poder descriptivo y político de nuestras operaciones teóricas, más que reinscribirlo restrictivamente en algún tipo de “objetividad” o algún dispositivo de “estadística”. Sostenemos que la producción de conocimiento y políticas ESI relevantes sólo se sostienen colectivamente, en conversaciones, foros e intercambios públicos, poniendo en diálogo las acciones de docencia, extensión e investigación con las organizaciones populares, los activismos feministas y las demandas sexopolíticas en las que participamos.

El impacto entonces del proyecto puede medirse por la participación del equipo en diferentes modalidades y foros de acción académica, que incluyen publicaciones, artículos, participación en simposios, en concursos de cargos académicos, en intervenciones en diferentes instancias políticas de la ciudadanía universitaria, etc. Por otra parte, la evaluación de impacto no se reduce a la eventual cantidad de artículos. La pregunta por ¿cuáles son nuestros indicadores relevantes de productividad? tuvo que ver con la evaluación de los efectos de la ESI sobre la comunidad educativa (incluida la universidad) y sus perspectivas epistémicas e institucionales, cuando la ESI se desarrolla como política de investigación-extensión-docencia. La “puesta a prueba” de nuestras operaciones argumentativas sobre la ESI tiene que ver menos con la resolución o el esclarecimiento de un objeto problemático (u objeto de investigación), que con la interrogación sobre las condiciones de su producción como problema. Consideramos especialmente la contribución y el diálogo con los movimientos sociales (feministas, colectivos de sexualidades disidentes, colectivos antirrepresivos, sindicales, etc.) que en el medio local y nacional defienden y sustentan una agenda de derechos humanos.

El proyecto desarrollo una propuesta específica de docencia en la Licenciatura en Educación de la FCEDU-UNER, en el Espacio de Reflexividad Pedagógica entre disciplinas previsto en su Plan de Estudio: “Entre las disciplinas y la ética del cuidado: derechos sexo-políticos, agencia educativa y conmociones somato-pedagógicas”. Además, atravesó transversalmente los programas y dictados de diferentes cátedras, tanto en Comunicación como en Educación, que componen el equipo: Políticas de la Educación, Teorías de la Comunicación, Teoría Política, Historia de Pensamiento, Historia de los sistemas Filosóficos, Problemática Educativa.

Asimismo el equipo de investigación se incorporó y formó parte de la organización de diferentes instancias de participación, activación, agitación, intercambio, denuncia y discusión dentro y fuera de la Facultad y de las Escuelas Medias con las que trabaja y en la participación en los reclamos y movilizaciones públicas.

Bibliografía

- AHMED, Sara (2014); “Vínculos feministas” en La política cultural de las emociones, Mexico: Universidad nacional Autónoma de México, Programa Nacional de Estudios de género.
- BRITZMAN, Deborah (1995); “¿Hay una pedagogía queer? O, ¡pare de leer normalmente!” Traducción Facundo Ternavasio para el Proyecto de investigación: “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela”. “Is There A Queer Pedagogy? Or, Stop, Reading Straight!”; *Educational Theory*, Volume 45, Issue 2, June 1995, ps. 151-165.
- CABRAL, Mauro (2003); “Pensar la intersexualidad hoy”. En *Sexualidades migrantes: Género y transgénero*, editado por Diana Maffía, 117-126. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- BUTLER, J. y ATHANASIOU, A. (2017); *Desposesión: lo performativo en lo político*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- RUBIN, Gayle (1982); “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality”, en *Deviations*,

- Duke University Press, Durham & London, 2011, pp. 137-182. Fue originalmente presentado en Scholar and the Feminist 9 Conference, 24 de abril de 1982, Barnard College, Nueva York; y su primera publicación fue en Carole S. Vance, *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1984), 267-319. Traducción Facundo Ternavasio, para el Proyecto de investigación "Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela", ver informe final.
- MORGADE, Graciela (coordinadora) (2011); "Presentación", *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2011
- BERKINS, Lohana (2003), *Un itinerario político del travestismo en Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Comp. Diana Maffia, Feminaria, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1976), *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- OLYMPE DE GOUGE, Etta Palm, Théroigne de Méricourt, Claire Lacombe. *Cuatro mujeres en la revolución Francesa* (2007). Estudio preliminar José Szabón, traducción J.E. Burucúa y Nicolás Kwiatkowski, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- STUART HALL (1991), "Lo local y lo global", *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en los estudios culturales*. Envió Editores, Ecuador, 2010.
- VALERIA Flores (2013); *interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía; La Mondonga Dark*, Neuquén, 2013.
- VALERIA Flores (2016); "Restos de una lectura zombi: entre devorar a Butler y la anorexia académica", <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2016/08/restos-de-una-lectura-zombi-entre.html>
- VALERIA Flores (2017); "Diasporas de la ESI", <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2017/10/diasporas-de-la-ESI.html>
- VALERIA Flores (2017); "Masculinidades lésbicas, pedagogías de feminización y pánico sexual: apuntes de una maestra prófuga", en *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina*. José J. Maristany y Jorge L. Peralta
- WENDY Brown (1995); *States of Injury. Power and Freedom in Late Modernity*, New Jersey, Princeton University Press. Chapter 3: "Rights and Losses", pp. 96-135 Trad. Facundo Ternavasio.

PID 3154

Denominación del Proyecto

Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas en Entre Ríos 2003/2013

Directora

NAPUT, Alicia Claudia

Unidad de Ejecución

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Cátedras

Política de la Educación – Teorías de la Comunicación – Teoría Política – Historia de Pensamiento – Historia de los sistemas Filosóficos

Área o Disciplina Científica

Humanidades y Ciencias Sociales – Disciplina Científica: Educación- Comunicación Campo de Aplicación: Política educativa

Instituciones intervinientes públicas o privadas y convenios o acuerdos debidamente acreditados,

Contacto

anaput@gmail.com - facundoternavasio@gmail.com

Integrantes del proyecto

Facundo Ternavasio; Diana Eberle; Cynthia Rodríguez; Mercedes Fernández; Muñoz, Eda Carina; Ledesma, María del Carmen

Colaboradores

Lisandro Soler

Becarios

Soledad Henares

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

10/09/2015 y 01/03/2018

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N° 045/19 (15/04/2019)