



Trabajo Final Integrador

“DISONANCIAS PEDAGÓGICAS.
COMPOSICIONES INSURRECTAS PARA ABORDAR LA
EDUCACIÓN SEXUAL”

María Julia Tur

Directora: Dra. Ana Sabrina Mora

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

AGRADECIMIENTOS

A Ana Sabrina Mora, directora de este Trabajo Final Integrador, por su lectura atenta y generosa, por sus palabras de aliento y por acompañarme y confiar en el valor de este trabajo.

A todo el grupo del Proyecto *Sonidos Disonancias Silencios* y muy especialmente a María Cristina Garriga, Stella Maris García, Florencia Santucci e Isabel Orellano, compañerxs y amigxs incondicionales, por todo lo que creamos colectivamente y porque estas páginas se hilvanaron a partir de historias que no hubiesen sido posible sin su compromiso y afecto.

Al equipo de la Orquesta Escuela, a Luciana Garate, Maxi Faba, Pablo Lavanda, Vale Dalton, Vale Perilli, Verónica Castro, y muy especialmente a las familias y a lxs chicxs que con su música, alegría y disposición me enseñan a hacer del mundo un lugar mejor.

Al equipo de gestión y docentes de la Escuela Secundaria N°54, de la Escuela Primaria N°59, de la Escuela Secundaria N°94 y de la Escuela Primaria N°46 y a La Casita de Los Pibes, fundamentales para llevar adelante el proyecto.

A lxs compañerxs de la Especialización, por las interesantes, afectuosas y divertidas charlas compartidas.

A Celeste Diéguez por confiar en mi escritura y alentarme a que este trabajo se convierta en realidad.

A Ambar y Theo Núñez, por sus abrazos inconmensurables y a Horacio Núñez por estar cerca y acompañarme en esta y otras aventuras.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1- ENFOQUES Y APORTES TEÓRICOS

- Recorridos y caminos cruzados: desnaturalizando la sexualidad, el género. Un poco de historia**
- Placeres ausentes en la educación sexual. Del silencio a la escolarización de la educación sexual integral**

2- UNA PROPUESTA CONJUNTA EDUCATIVA Y ARTÍSTICA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

- **Algunas especificaciones del funcionamiento de los proyectos**
- Proyecto de extensión *Sonidos, disonancias, silencios* y la *Orquesta Escuela de la UNLP***
- El contexto de los barrios y el abordaje de la desigualdad**
- **El arte como forma de emancipación y transformación social**
- Recorrido metodológico**

3- INVITACIÓN A PENSAR UNA PEDAGOGÍA ANTINORMATIVA

- Sonidos para componer una educación sexual integral**
- Subir la apuesta: desheterosexualizar la pedagogía o cómo orquestar una pedagogía queer/cuir**
- Lo común como contragolpe y fuerza difractoria. Un desborde a la educación centrada en el Yo**

A MODO DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

En el presente trabajo me interesa reflexionar acerca de una experiencia¹ de intervención y de los modos de hacer educativos en relación a la educación sexual y a los procesos de generización y sexualización vinculados a prácticas pedagógicas. El mismo toma como lugar de problematización mi propia práctica docente y mi actividad educativa como tallerista del proyecto *Sonidos, disonancias, silencios*; una propuesta de Extensión Universitaria de la UNLP que está en actividad desde el 2018 y que articula y acompaña al *Proyecto Orquesta Escuela*, destinado a niñas y adolescentes entre 10 y 17 años de distintos barrios de la ciudad de La Plata. Desde este lugar, me interesa reflexionar acerca de las posibilidades, desafíos y problemáticas que tenemos lxs docentes para abordar la educación sexual en ámbitos educativos, dando cuenta, a su vez, de las limitaciones y potencialidades que tienen estos espacios para la transformación social.

A lo largo de los siguientes apartados se establecerá un recorrido por algunos aportes teóricos de las propuestas feministas y cuir en relación a conceptualizaciones en torno al género, a las sexualidades y a los estudios sobre los procesos de normalización en los espacios educativos y de socialización. Tales desarrollos teóricos se pondrán en relación con una propuesta educativa de transformación social, intentando contribuir y profundizar en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en torno a la educación sexual.

Palabras clave: género, sexualidad, educación sexual, pedagogía antinormativa, transformación social

¹ Al respecto de la noción de “experiencia” Scott, J. hace referencia a la importancia de dirigir nuestra atención hacia los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. Pensar la experiencia como aquello que buscamos explicar, interrogando acerca de los procesos de producción de subjetividades, tratando de entender las operaciones complejas y los cambiantes procesos discursivos por los cuales se constituye la experiencia. La experiencia es aquello de lo cual se produce el conocimiento y no al revés (no como evidencia que fundamenta lo conocido). Pensar de esta manera la experiencia, dice Scott, es darle su historicidad y por ende reconocer su carácter discursivo (Scott, J. W. 2001). Por otro lado, Campagnoli, M. hace referencia a los aportes de las epistemologías feministas que “han reconocido en la “experiencia” la dimensión político social de la producción de conocimiento, devolviendo el cuerpo al sujeto de la semiosis”, siendo la experiencia efecto de la interacción intersubjetiva, valorizando lo que las experiencias implican para algunos grupos y personas; a su vez, la dimensión de la experiencia ha servido para comprender como se imbrican distintas subalternidades en posicionamientos específicos. (Campagnoli, 2013).

INTRODUCCIÓN

*hey
vengan
salgan
donde quiera que estén
necesitamos reunirnos
en este árbol
que no ha sido
plantado
todavía*

(“Invocación a las minorías silenciosas” June Jordan, 1998)

Este trabajo de escritura fue realizado a un año de haber comenzado la pandemia por COVID19, a un año de inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), con sus distintas fases de cierre y apertura. Estas palabras que narro son un trozo de mi historia en este presente imposible pero absolutamente real. Me propuse alejarme del abatimiento fangoso de estos tiempos de aislamiento comunitario; sigo buscando el intercambio, una palabra de constatación, el asombro. En el hastío de lo virtual de esta yuxtaposición aplanada de rostros espero los fallidos, las lagunas, las contradicciones, el vértigo en la panza, la vergüenza, la incomodidad, el nerviosismo. Guardo el último beso como un tesoro en el fondo de mi patio, no quiero perder la sorpresa ni la imaginación, no quiero dormirme por dentro, soy una espectadora expectante, lo inminente o la amenaza que no me paralice.

.....

A fines del 2017 comencé a trabajar como docente extensionista en el proyecto de extensión *Sonidos, disonancias silencios* de la FCNyM, UNLP que articula y acompaña al *Proyecto Escuela en la UNLP*. Tuve la oportunidad de volver a trabajar en una

propuesta educativa de educación popular²; digo volver, porque fue así como empecé mis primeros trabajos de docencia hace unos veinte años. En esta propuesta, participan niñas y adolescentes (que tocan en la orquesta) que provienen de distintos barrios de la ciudad de La Plata y que rondan edades entre los 10 y 17 años. La heterogeneidad que presenta el grupo (en cuanto a clase social, género, etnicidad, nacionalidad, edad, y otras variables) ha enriquecido enormemente mi trabajo docente en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a mi práctica pedagógica en general. Pero también, esa diversidad puede inscribirse en una dinámica más amplia de relaciones sociales desiguales que ha generado tensiones y conflictos que cristalizaban en enfrentamientos entre lxs chicxs. Muchas veces, esos conflictos conllevan una historia de subordinación y hasta de negación de la “diferencia” que actualizan y profundizan importantes desigualdades. Las tensiones y conflictos en la comunicación y en la formación de vínculos, son expresiones y situaciones que requieren de la problematización, descentramientos y diálogos constantes en la contingencia cotidiana. Pero también de una propuesta pedagógica que ponga a disposición acciones y prácticas que habiliten procesos creativos para explorar otras formas de relacionarnos, de pensarnos y de experimentar una vida en común.

Poder llevar adelante este proyecto ha sido un desafío que ha implicado (re)pensar, de modo constante, acerca de cómo se ha constituido mi experiencia docente, cómo es producida mi propia subjetividad e identidad, cómo mi hacer educativo limita o amplía las experiencias sensibles de mis alimnxs; interpelando mi práctica, mis propios fundamentos conceptuales, mis propias normalizaciones. Como docente de escuela secundaria y primaria he tenido varias capacitaciones de Educación Sexual Integral (ESI). Pero en mi formación en la universidad, en la Licenciatura en Antropología (FCNyM-UNLP) había tenido poco acceso a lecturas feministas o con perspectiva de género; en ese entonces y ante esta “ausencia” es que comenzamos (con un grupo de compañerxs) a realizar lecturas vinculados a esta temática. Más tarde decidí cursar la *Especialización en educación en géneros y sexualidades* (FaHCE, UNLP); una búsqueda para la problematización de los procesos que constituyeron mis experiencias individuales, colectivas, educativas, sexuales, pero también una búsqueda para la posibilidad de

² Hay muchos antecedentes y referentes respecto a la educación popular en América Latina y en Argentina. La misma puede ser pensada como una perspectiva político-pedagógica que se hace presente en movimientos y organizaciones sociales, ámbitos con los que históricamente se ha entremado, y también circula en escuelas del sistema educativo, en la formulación de políticas estatales, en universidades y equipos de investigación, en sindicatos. (Rubinsztain y Blaustein, 2015).

generar nuevas preguntas acerca de las desigualdades por las que atravesamos ciertos cuerpos, ciertas identidades.

Por todo esto me interesa pensar alrededor de algunas preguntas acerca de las condiciones de posibilidad que habilitan nuestras prácticas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, condiciones que implican el propio saber y el de otros, pero también el propio cuerpo, el deseo, lo individual, lo colectivo, la contingencia. Una interpelación acerca de lo que se habilita o se obtura en las prácticas de enseñanza; o qué es lo que se resiste, lo que se rechaza, lo que se silencia; lo que se produce, lo que nos produce el aprendizaje. En este sentido, me pregunto: ¿cómo generar prácticas educativas que dispongan a una reinención imaginativa de los saberes aprendidos?, ¿cuáles serían los aprendizajes para cuestionar prácticas que limitan la proliferación de formas de relacionarnos afectiva y sexo afectivamente?, ¿cómo armar una pedagogía cuestionadora de la normatividad que se nutra de las relaciones sociales posibilitadas?, ¿cómo podemos generar una pedagogía que sea crítica de la educación normalizadora de vidas, normalizadora de cuerpos, de formas de vivir el género, la sexualidad, crítica de la educación conservadora como locus de las relaciones de poder desiguales?

Pienso esto como un ejercicio, un ensayo en la búsqueda de quebrantar los imperativos normalizadores del lenguaje pedagógico, con sus tecnicismos y su individualización, que propicie a pensar conjuntamente inquietudes pedagógicas fundamentales de la experiencia educativa. La pregunta como un gesto, un movimiento que nos lleve a indagar y a generar más preguntas para habitar y construir otros mundos y hacernos otros cuerpos. Como sostiene Susanne Luhmann (2018), la pregunta puede funcionar como una intervención crítica o subversiva frente a las relaciones de aulas opresivas. La pregunta como forma de irrumpir, o como propone Flores (2018), como un modo de desestabilizar, disentir, desarmar no solo los mandatos y las normalizaciones de otros, sino también y principalmente nuestras propias fundaciones conceptuales; porque si queremos generar prácticas con pretensiones de subversión e intención provocativa de irrupción en la producción de normalidad, debemos interpelar, fundamentalmente, nuestra propia normalización y para ello es necesario que la pregunta vaya acompañada de una autoreflexión que interpele nuestros deseos, elecciones y limitaciones.

Es por eso que este trabajo sobre educación y sexualidad, incluye la consideración de mi propia educación sexual inscripta y encarnada en este cuerpo que soy, mi propia historia de deseos y opresiones, las contingencias de este cuerpo sexuado, mi educación “sentimental” que ha bosquejado pero también limitado mis posibilidades vitales, y mi

propia identidad sexual con sus significativos efectos epistemológicos y políticos, que es también un campo de disputa y reflexión constante. Este yo que aquí narro (si es que es posible pensarlo en términos singulares), se hizo con las historias, experiencias y huellas del paisaje vividas con otrxs. Este yo es un entrelazado de aventuras narradas, sentidas, pensadas, compartidas y problematizadas con compañerxs y amigxs; la subsistencia y el aporte de estas historias depende de que sean contadas y compartidas. Por tal motivo, parte de este relato se constituye con la voz de un “nos”, no como representación del todo por una parte ni como práctica ejemplificadora, sino como un intento de fuga de la pedagogía yoica de moral neoliberal, individualista, heterosexista, y como un modo de transitar las constelaciones de voces y cuerpos con que nos hacemos.

Para pensar en ello, los saberes de las epistemologías feministas y anticolonialistas han sido fundamentales e indispensables para interpelar y conmover los imperativos epistemológicos de pedagogías sedimentadas y normalizadoras; pedagogías que han resultado en experiencias alienantes y discriminadoras. Intervenir en este tipo de prácticas educativas, problematizándolas, es afectar la forma en que se organiza el poder. En relación a esto, me interesa reflexionar acerca de los modos en que nuestras prácticas educativas generan las condiciones de interpelación y resistencia que socavan e irrumpen los modos de normalización de los cuerpos, de las identidades, de las sexualidades.

En consonancia con lo anterior, desde el aporte de una experiencia, este trabajo intenta pensar acerca de una implementación “más amplia” de la Educación Sexual Integral (ESI), haciendo uso de ciertas categorías, como género y sexualidad (teniendo presente su carácter inextricablemente interseccionado con otras dimensiones identitarias), con la finalidad de contribuir a la reflexión respecto de las complejidades sociales y el involucramiento de los cuerpos; reconociendo por un lado, la historicidad de esos conceptos en relación a la producción y posicionamiento de las subjetividades e identidades, y por otro, dirigiéndose a pensar en posicionamientos más plurales. En este sentido, el trabajo se pregunta acerca de cuáles son las condiciones para (re)imaginar nuevas escenas y formas subjetivas de vivir el género y la sexualidad en el espacio educativo de la Orquesta Escuela y de la educación en general; cómo opera la construcción de la diferencia en nuestra práctica docente; y en referencia a esto, cómo sería una pedagogía desestabilizadora de las estructuras normativas opresivas en relación a nuestras prácticas educativas. Esto es, pedagogías que sean emancipadoras, que transgredan los límites de lo imaginario, que disputen los procesos moralizantes de lo que se ha constituido como prácticas permitidas; estando atentxs a aquello que estructura las

formas en que pensamos, deseamos, interpretamos el mundo. Se trata de pensar una propuesta ética y comprometida con la posibilidad de buscar respuestas, y seguir generando preguntas ante las demandas que nos interpelan en un mundo cada vez más desigual. Como manifiesta Butler, en tal caso lo que nos obliga a dar respuestas es el modo en que “somos interpelados por el otro de maneras que no podemos evitar” (2006, p. 165). Se trata entonces de pensar una pedagogía que involucre la escucha atenta, afectiva y convocadora de una política que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad común, a la idea de interdependencia y afectación mutua.

1-ENFOQUES Y APORTES TEÓRICOS

*Yo mariposa ajena a la modernidad
a la
posmodernidad
a la normalidad
Oblicua
Bizca
Silvestre
Artesanal*

*Poeta de la
barbarie
con el humus de mi
cantar
con el arco iris de mi cantar
con mi aleteo:*

*Reinvindico: mi derecho a ser un monstruo
¡que otros sean lo Normal!*

(Susy Shock, fragmento de poema “Yo monstruo mío” de
Poemario Transpirado, 2011)

En este apartado se trabajarán algunos aportes conceptuales y teóricos que han desarrollado las epistemologías feministas. Los mismos serán pensados como nudos de problematización que nos permitan generar preguntas a modo de interpelación respecto a saberes y prácticas que constituyen nuestro hacer docente. Estas teorías han generado nuevas miradas sobre la producción del conocimiento y sobre las desigualdades sociales, con importantes implicancias políticas. No solo porque visibilizan la producción conceptual de genealogías que tienen por contexto de producción la politización de los cuerpos por parte de diversos movimientos sociales (feminismos lésbicos, de lgtbiqua+, de mujeres, etc.) sino también porque revelan dimensiones de lo social que previamente no se percibían, se invisibilizaban o negaban, y en consecuencia, permiten comprender

relaciones de poder vinculadas a las identidades subjetivas y/o colectivas y a los cuerpos que éstas encarnan, contribuyendo así a problematizar las relaciones de poder desiguales y a desnaturalizar las precariedades producidas por sistemáticos procesos diferenciales de inequidad social.

Si bien puede considerarse que el feminismo³ como corriente política tiene más de dos siglos, es recién a partir de mediados del siglo XX que su impacto se manifiesta en la producción y resignificación de categorías específicas de modo sistemático (Trebisacce, 2018). Estas categorías han servido no solo para denunciar las opresiones, desigualdades y violencias, sino también, han puesto de relieve el sesgo heteroandrocéntrico del conocimiento científico. La ciencia y la modernidad han constituido modelos androcéntricos de sostenimiento y (re)producción de las relaciones sociales, velados tras una pretensión de neutralidad y objetividad científica. Como señala Maffia (2007), este punto de vista representa el del varón adulto, blanco, propietario, capaz, heterosexual y cisgénero, defensor de postulados positivistas que proclaman la neutralidad del conocimiento científico y la objetividad a partir del borramiento u ocultamiento del sujeto que investiga, de sus emociones e intenciones. Donna Haraway nos propone reflexionar sobre esta ficción, ya que el concepto de ciencia y de conocimiento científico que funda gran parte de su rigurosidad en la exigencia de objetividad, ha entendido a esta como sinónimo de neutralidad y universalidad. Remarca la necesidad de reconocer la parcialidad de todo conocimiento, de hacer evidente nuestro lugar en el mundo, nuestros atravesamientos e interseccionalidades, emociones e intenciones para generar conocimiento. Sostiene que los conocimientos son situados, siempre parciales, encarnados; sólo que se han sostenido bajo apariencias de neutralidad y objetividad como “verdades universales” sin dar cuenta de sus intenciones y parcialidades (Haraway, 1995).

Recorridos y caminos cruzados: desnaturalizando la sexualidad y el género. Un poco de historia

Durante más de dos siglos los discursos médicos, psiquiátricos, morales, jurídicos han ido construyendo un relato dominante respecto a la sexualidad como un hecho biológico. La sexualidad para los discursos modernos estaba ubicada en el ámbito de la

³ En este caso el término aparece utilizado en singular porque da cuenta del surgimiento histórico de una corriente política que luego se fue complejizando al punto de que hoy no resulta posible pensarla en singular. (Trebisacce, 2016).

naturaleza. Este discurso hegemónico sobre el sexo reclamó su legitimidad sobre la base de su carácter científico (médico y psiquiátrico principalmente), desplazando el sexo y la sexualidad hacia el interior de las ciencias naturales (Córdoba García, 2009). Se veía a la sexualidad como el último reducto de la naturaleza en el ser humano, como impulso, como el efecto de una esencia interna. La idea de una sexualidad o sexo como esencia, como una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social, es una idea arraigada que considera al sexo como algo inmutable. La naturaleza se ha conformado como lo otro de la cultura y la sociedad, su exterior necesario y constitutivo como condición para fundar el orden social. Esta noción sobre la naturaleza ha desempeñado un papel legitimador del orden social establecido: la legitimación de las diferencias y desigualdades necesita del origen natural, de la naturalización de las mismas. La naturaleza (como esencia) ha sido el operador clave en los discursos fundacionales durante largo tiempo; contraste de la cultura, es una zona de coacciones, de lo dado y de la materia como recurso, es una poderosa base del discurso moral. Ser innatural, o actuar de manera no natural, se ha considerado como saludable, moral, legal (Haraway, 1997). Es así, que la sexualidad se concebía por un lado como naturaleza, lo “animal” y lo natural que hay en el ser humano, y por tanto debía ser controlada para mantener el orden social; pero por otro, la naturaleza sería la argumentación con la función de ligar la reproducción como la forma de legitimar el ejercicio de la sexualidad (Córdoba García, 2009).

Más tarde, se comenzará a historizar la sexualidad y los sujetos en relación a procesos más amplios respecto al poder, al saber, la voluntad, el deseo, entre otros. Es así como se abre el espacio para interrogar la sexualidad en su historicidad, en su contingencia como dispositivo histórico propio de la modernidad occidental, inscrita en formas históricamente concretas de cada sociedad y en relación a la (re)producción de poder. Foucault (1984) intenta situar históricamente la emergencia del dispositivo de la sexualidad como efecto de un conjunto de dispositivos compuestos por prácticas discursivas y no discursivas, por tecnologías y estrategias de constitución de los cuerpos y de los sujetos.

Simone de Beauvoir en su famosa frase “No se nace mujer, se llega a serlo” plantea un cuestionamiento a la naturalización que el discurso patriarcal hace de las categorías Mujer y Hombre, en un intento de superar las explicaciones naturalizadoras y bilogicistas de los argumentos de la desigualdad. Tales argumentos sostienen los discursos hegemónicos sobre la diferencia sexual, signados por la elevación de los varones al carácter de sujeto (en el plano de la trascendencia, la esfera de lo público, etc.)

y la reducción de las mujeres a la condición de objeto (en el plano de la inmanencia, el ámbito privado y la vida doméstica, etc.). Las preguntas principales, qué es una mujer y cómo llega alguien a serlo, problematizan el desplazamiento entre la supuesta certeza de lo natural (ser mujer por nacer mujer) y las formas en las que esta naturaleza se condensa y materializa mediante las experiencias de las mujeres, en tanto individuos marcados por la diferencia.

Más tarde, Gayle Rubin introduce en 1975, al explicar las prácticas de intercambio de mujeres en distintas culturas, el concepto de *sistema sexo/género*, una de las herramientas conceptuales de desnaturalización más importantes usadas por el feminismo. Considerando al sexo como un elemento que forma parte de la naturaleza pero que solo adquiere relevancia social mediante su significación cultural, la cual se denomina Género. El género sería, entonces, la investidura de significados que en cada sociedad asume el sexo biológico. Al respecto Rubín dice: “Un sistema sexo/género es un conjunto de disposiciones por medio del cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubín en Córdoba García, 2009, p. 35). El sistema sexo/género como tecnología asegura la producción de sujetos adaptados a las posiciones de dominación (hombres) y subordinación (mujeres); el sistema sexo/género es una tecnología de producción de sujetos humanos diferenciados en hombres y mujeres para la reproducción de un sistema de poder desigual.

Para Monique Wittig, la *marca* del género y el *mito de la mujer* son los efectos ideológicos discursivos del régimen heterosexual. Para Wittig (1981), la heterosexualidad es el régimen político que asegura la reproducción de la estructura de explotación y dominación de las mujeres. Advierte sobre los efectos nocivos y esencialistas emanados de la propia categoría mujer, partiendo de que un individuo solo se convierte en mujer al entrar en un marco de relaciones de subordinación. Al respecto dice: “Lo que hace a una mujer es una relación social específica con un hombre, una relación que habíamos denominado previamente servidumbre, una relación que implica tanto una obligación personal y física como una obligación económica” (Wittig, 1981, p. 20). Argumenta que no es posible ser una mujer libre, puesto que mujer no es una categoría que pueda ser habitada por fuera de las estructuras normativas y materiales que la fundan. Piensa que la categoría de sexo es una estructura política e histórica que funda la sociedad en tanto heterosexual y que al mismo tiempo une a las mujeres, ya que ellas no pueden ser concebidas fuera de esa categoría. Para Wittig es fundamental la renuncia y el desplazamiento de la categoría mujer a través del estallido del contrato moral binario que

la delimita, para desterritorializar al pensamiento heterocentrado⁴. Niega cualquier carácter natural a la diferencia del sexo más allá de los efectos ideológicos de un régimen político heterosexual. En su propuesta, las lesbianas son la figura clave de este esquema de quiebre, desertoras de los sistemas de sentido asociados al mandato heterosexual, logran escapar de las categorías de sexo abriendo paso a nuevas formas de significación de sí y de relación con otrxs, entendiendo que las lesbianas no son mujeres (Wittig, 1981).

La categoría de género, desarrollada por estxs teóricxs feministas provenientes de distintos campos del conocimiento, ha sido un concepto eficaz y productivo que permitió revelar las desigualdades constitutivas entre hombres y mujeres, como una construcción social e histórica. Sin embargo, desarrollos posteriores comenzaron a interpelar esta categoría, por sus limitaciones al analizar otros cuerpos y otras sexualidades que se corrían del binomio hombre mujer y de la diferencia sexual binaria, como también por el contexto dónde habían surgido (blanca, europea, académica).

A partir de la década del 80, aparecieron una serie de críticas que pusieron en tensión el uso del concepto género, no sólo en los espacios académicos, sino también en aquellos ligados a los movimientos feministas que buscaban desmontar los anclajes de las violencias relacionadas con las estructuras opresivas y normativas de la sexualidad, como también de la clase, raza y otras diferencias que constituían las experiencias de lxs sujetxs (Córdoba García, 2009). Los feminismos negros y chicanos, las teorías lesbianas, las miradas feministas ligadas al desarrollo del pensamiento decolonial, comenzaron a denunciar que la utilización del concepto de género, al margen de otras estructuras normativas, generaba nuevas formas de violencia y exclusión. A este respecto, la teórica feminista bell hooks ha señalado que la teoría feminista no puede agotarse en el género ni contentarse únicamente con reflexionar en torno a la categoría mujer, sino que debe ocuparse de pensar críticamente en torno del conjunto de elementos que crean diferencias en la calidad, en el estilo de vida y en el estatus social que están por encima de las experiencias comunes que comparten las mujeres (hooks, 1984). María Lugones, que desarrolla el concepto de *colonialidad de género*, nos dice que “solo al percibir género y raza como entramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las

⁴ Distintas voces de las filosofías feministas, han planteado análisis en los que el despliegue de la *heterosexualidad* (entendida como un marco regulatorio de las normas sexuales y las identidades sexo-généricas) se piense como fuertemente ligada a las estructuras de reproducción al interior de las sociedades capitalistas. Esto es interesante para el despliegue de las políticas feministas, puesto que, tal como plantea Donna Haraway, “si el capitalismo y el patriarcado son un solo sistema, llamado patriarcado capitalista, entonces la lucha contra las opresiones de clase y de género debe ser unificada”. Haraway, D., *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (1995, p. 236).

mujeres de color. Esto implica que el término “mujer” en sí, sin especificación de la fusión, no tiene sentido o tiene un sentido racista” (Lugones, 2008, p. 82).

Teresa De Lauretis publicó una serie de ensayos sobre sexo, género y teoría feminista con una nueva reflexión crítica sobre estos conceptos. De Lauretis (2000) advierte que la diferencia sexual se ha convertido en un límite, dado que el género, al propiciar una diferencia en primer y último término, entre mujeres y hombres, entre hembra y macho, ha sido encadenado a la heterosexualidad. Género es una categoría atravesada de principio a fin por distintos vínculos y relaciones sociales: “el género representa no un individuo sino una relación, y una relación social” (De Lauretis, 2000, p. 39); el género, como la sexualidad, no son una propiedad de los cuerpos o algo que existe originariamente, sino que es “el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales” (2000, p. 35). Intenta romper con la linealidad normativa que asegura que todo individuo tiene siempre un sexo, un género y una sexualidad. De Lauretis (1989) afirma que, el género es un complejo mecanismo (*una tecnología*) que define al sujeto como femenino o masculino en un proceso de normalización y regulación orientado a producir al ser humano esperado, construyendo las mismas categorías que se propone explicar. Es decir, que el género quedó anudado a la heterosexualidad.

Estas perspectivas políticas y sus discursos no se sustituyen como algo progresivo en el tiempo o como algo evolutivo, sino que coexisten y se articulan de modo más o menos tenso, persistiendo de modo entrelazado con los aportes que surgieron posteriormente. En los años 90 hicieron su aparición en países anglosajones y luego en otros lugares, políticas y/o perspectivas queer generadas por grupos desde el movimiento gay y lésbico. Surgieron fuertemente los reproches dentro de estas comunidades respecto a los modelos de identidad de las feministas blancas. También desde las voces de los feminismos negros, chicanos y anticoloniales, entre otros, denunciaron la falta de reconocimiento de la singularidad que asume la subordinación cuando se entrelaza la raza, la etnia, la clase social, la elección sexual, la edad, etc. Las lesbianas feministas cuestionaban la homofobia del feminismo heterosexual y alertaron sobre las actitudes racistas presentes en este feminismo cuyo principal compromiso era eliminar la opresión sexista. Estas cuestiones, junto a la aparición del HIV-SIDA desembocaron en un nuevo modelo de política de identidad, girando hacia lo queer (Córdoba García, 2009). Esto, sumado a la gradual visibilización que a fines de los 90 adquieren las prácticas culturales como el travestismo y transexualismo, constituyó una oportunidad para interrogar al

modelo binario sexo/género, como también para revisar los usos de las categorías: género, cuerpo y sexo.

Las teorías feministas dieron cuenta de que el género era una construcción socio-cultural, modo en que se expresó la idea de que los significados eran atribuidos y no inherentes a los cuerpos. Pero esta noción que distinguía entre el sexo y el género (el primero pertenecía a la biología y el segundo a la cultura) fue cuestionada (entre otras, por Judith Butler), señalando que esta noción era falsa, ya que si el género era construido culturalmente también lo podía ser el sexo. Era el género el que le atribuía a la biología su significación. Tanto el género como el sexo debían ser entendidos como un sistema de significados atribuidos; ni el sexo ni el género eran productos de la biología sino de la cultura. El sexo adquiriría su estatus natural como justificación para la asignación de roles de género. Scott nos dice al respecto que, en este proceso el género produciría los significados para el sexo, no el sexo el que determina los significados del género, ya que no habría distinción entre género y sexo, siendo el género la clave para el sexo que obliga a historizar y pensar acerca de las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos y producidos socio-culturalmente (Scott, 2011).

Se abre así toda una serie de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo y género; sobre cómo se crearon e impusieron reglas de normalización de los cuerpos y del comportamiento sexual y cómo las cuestiones relacionadas al poder y a los derechos contribuyeron a las definiciones de lo que era masculino o femenino; sobre cómo se forjaron las identidades sexuales dentro de ciertas prescripciones sociales y cómo se excluyeron o fueron inaceptables o impensadas otras, constituyendo un patrón de normalidad/anormalidad (Scott, 2011). O sea, cómo se ha establecido como “natural” cierta diferencia sexual y cómo puede ser reemplazada por otro régimen de verdad.

Judith Butler cuestiona el hecho de que la diferencia sexual se invoca frecuentemente como una cuestión de diferencias materiales. Sin embargo, sostiene que “la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas” (Butler, 2002, p. 17), no tendría sentido definir al género como una interpretación cultural del sexo si el sexo mismo es una categoría ya generizada. En *Cuerpos que importan*, Butler nos dice que el “sexo” no solo es una norma sino también una práctica reguladora, un poder que produce los cuerpos que gobierna; es un *ideal regulatorio* cuya materialización se impone o logra a partir de ciertas prácticas regulatorias (2002). Y el género es el conjunto de actos, gestos que

producen el efecto de un núcleo interno, pero que nunca revelan el principio de organización de la identidad. Dichos actos son performativos, en el sentido de que la identidad (o la supuesta esencia) que ellos se proponen expresar son fabricaciones manufacturadas y mantenidas a través de signos corporales y otros medios discursivos, éstos actos y gestos crean una ilusión discursiva sostenida para regular la sexualidad dentro del marco obligatorio de la heterosexualidad (Butler, 2002). La matriz por medio de la cual el género se hace inteligible requiere de que ciertos tipos de identidades no puedan existir (o sean excluidas, anuladas), aquellas de las que el género no se deriva del sexo (ejemplo, identidades trans) y en las que las prácticas del deseo no se derivan ni del sexo ni del género. Así, la norma de inteligibilidad es la heterosexualidad; la heterosexualización del deseo instituye oposiciones asimétricas y claras entre lo femenino y masculino que se entienden como atributos de varón y mujer. Butler nos propone que las conductas y actividades que producen el género en la vida cotidiana y que construyen como varones y mujeres a lxs sujetxs implicadoxs en ella, se realiza a través de *repeticiones paródicas* que ponen en evidencia el carácter performativo del género. Estas repeticiones desestabilizarían las nociones sobre naturalidad del género, mostrando la relación artificial del género a los cuerpos y las sexualidades. Butler (1998) apuesta a una política construida a través de la estética de la parodia que desnuda el carácter ficcional de las identidades, donde éstas performances paródicas abrirían el espacio para la proliferación de identidades múltiples. Pone como ejemplo de esta repetición paródica las prácticas de travestismos, donde no hay coherencia ni contigüidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Como todas las identidades nómades, delatan el pacto de poder del ordenamiento binario de los géneros y lo somete a exploración. Las identidades son devueltas al terreno de lo político, esto supone deshacer las divisiones que regulan el orden de los cuerpos y los modos de subjetivación. En palabras de Butler y Lourties:

“El género no es una identidad estable, tampoco es el locus operativo de donde procederían los diferentes actos, más bien es una identidad débilmente construida en el tiempo: una identidad instituida por una *repetición estilizada de actos*. Más aún, el género al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente. Esta formulación desplaza el concepto de género más allá del terreno de un modelo sustancial de identidad, hacia

uno que requiere una conceptualización de *temporalidad* social constituida”. (1998, p. 296).

La teoría feminista ha intentado comprender de qué manera las estructuras culturales y políticas sistémicas o invasivas son implementadas o reproducidas por actos y prácticas individuales pero ubicadas en una situación cultural más amplia compartida (mi deseo, mi ira, no es solo mía, ya que lo personal es político), en el sentido de que está condicionada por estructuras sociales más amplias. Como sostienen Butler y Lourties (1998), los actos son una experiencia compartida y una acción colectiva. Nos muestra que, la asociación de un sexo supuestamente natural con un género distinto y con una atracción hacia el sexo opuesto, es una conjunción de ningún modo natural que queda puesta al servicio de intereses reproductivos. Una de las formas en que se encubre esta heteronormatividad obligatoria consiste en generar cuerpos en sexos distintos con apariencia naturales y disposiciones heterosexuales naturales. Si bien los actos individuales trabajan para mantener normas y reproducir sistemas opresivos, la opresión no es solo consecuencia de estos actos. Los humanos producen y mantienen varios actos opresivos, pero hay ciertos contextos y convenciones sociales dónde ciertos actos son posibles y concebibles. Transformar las relaciones sociales se vuelve más una cuestión de transformar las condiciones sociales y los sentidos hegemónicos, que los actos individuales que generan esas condiciones (Butler y Lourties, 1998).

Placeres ausentes en la educación sexual. Del silencio a la escolarización de la educación sexual integral

En nuestro país, a partir de la lucha de los movimientos feministas, de disidencia sexual y otros movimientos sociales, se han generado una serie de importantes políticas públicas⁵ en relación al género y a las sexualidades. Un de ellas fue la sanción (en el 2006) de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y las políticas llevadas adelante por el Programa Nacional ESI que buscaron establecer derechos y obligaciones para todxs lxs actorxs del sistema educativo y establecerlo como un asunto de derechos humanos. A través de cursos de capacitación, materiales gráficos y audiovisuales, y lineamientos curriculares específicos, lxs maestrxs y profesorxs estamos amparadxs y

⁵ Ejemplo de esto son: la ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006), la ley de Matrimonio Igualitario 26.618 (2010) y la ley de Identidad de Género 26.743 (2012), Reforma del código civil y convivencial (2015) o la creación del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género, y Diversidad Sexual fundado en diciembre de 2019.

obligadxs por ley a brindar educación sexual. Los lineamientos curriculares de la ley definen la educación sexual desde un abordaje integral y no reducido al modelo 'biomédico', que se centra en la prevención de enfermedades o embarazos; esto es la Ley de ESI propuso pensar la sexualidad desde una perspectiva integral. Esta perspectiva implica pensar que hay, efectivamente, una dimensión biológica, pero también hay una dimensión histórica y cultural, social, una dimensión ética, que tiene que ver con los valores, una dimensión emocional, psicológica, y que todas esas dimensiones configuran la sexualidad. A su vez la ley tiene perspectiva de género, una perspectiva que es crítica de la desigualdad y asimetría producida en el ejercicio de poder que la construcción social de la sexualidad implica, esta perspectiva permite identificar que dicho ejercicio ha configurado desiguales oportunidades en el acceso a la educación, a la justicia, a la salud para las mujeres y disidencias sexuales.

Al momento de sancionar y poner en vigencia la Ley de ESI, surgieron intensas discusiones y debates parlamentarios respecto a varias cuestiones: la relación entre el Estado y la familia; quiénes eran las voces legítimas para impartir la ley; qué contenidos se iban a trabajar, cuáles eran idóneos según la edad; qué disciplina iba a dar cuáles contenidos; que perspectiva de género estaría presente; qué capacitaciones eran necesarias y cómo realizarlas, entre otros debates. Tanto la Ley de ESI como las distintas propuestas en relación a estos temas de debate, no estuvieron libres de resistencias. La ESI no solo vino a poner en tensión qué se enseña, sino quién enseña y cómo se enseña, rompiendo con la noción de experto vigente hasta ese momento y habilitando la experiencia como campo de saber, como construcción subjetiva de todxs lxs sujetxs. (González del Cerro y Morgade, 2018). La ESI vino a poner en cuestionamiento lo obvio y a tensionar las categorías, supuestos y procesos desde donde se piensan los sujetos, la sexualidad y la ciudadanía.

La educación sexual no es un tema nuevo en las escuelas, implícita o explícitamente siempre ha estado presente en el currículum escolar, las escuelas siempre han educado en sexualidad. Pero la particularidad actual es que el Estado reconoce abiertamente la centralidad y obligatoriedad de esta dimensión en la enseñanza escolar, en todos los niveles.

La Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas se enmarca en un proceso regional latinoamericano en el campo de las políticas públicas y la educación sexual

integral⁶. En los años 70', se da un primer momento para pensar desde el Estado a la sexualidad como política pública, con un fuerte énfasis en la planificación familiar, dónde el Estado debía educar para el bienestar y desarrollo de la Nación. Un segundo momento se da en los 90', con el atravesamiento de la preocupación por el HIV-SIDA, primando una asociación de la sexualidad con la peligrosidad y casi como símbolo de muerte. Se ve a la educación como un campo propicio para prevenir situaciones de riesgo, enfermedades, embarazos en adolescentes, entre otras. Un tercer momento, entrando al siglo XXI, y más adelante pensando en la necesidad de contar con una ley específica, se comienzan a desarrollar políticas públicas que hablan de la sexualidad, de las diversidades y desigualdades, con perspectivas de género y enfoque de derechos. Aunque siguen teniendo fuerza las políticas de prevención y riesgo, comienza también a aparecer la preocupación por la violencia sexual ligada al género. Algunas instancias anteriores a la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y que recupera la ESI, en nuestro país son: Ley 23.849 (1990) de Ratificación de la CDN, Ley 23179 (1985) de Ratificación de la CEDAW, Ley Nacional 25.673 (2002) Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ley 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. A su vez, la Ley de ESI entra en diálogo con otras leyes que surgieron posteriormente, estas leyes aportaron para subsanar algunos cuestionamientos que se le hicieron a la ESI, como ser la perspectiva de género binaria que la misma tenía y que dejaba una vacancia en materia de derechos y abordajes a este respecto, por ejemplo, en lo que se refería a identidades Trans. Para ello en el 2018, el Consejo Federal de Educación (CFE) publicó la Resolución 340/18, que incorpora a la ESI leyes que fueron sancionadas con posterioridad y que tienen que ver con la diversidad y el colectivo LGBTTTQ+. Estas leyes son; la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario del 2010, la Ley 26.743 de Identidad de Género del 2012 y la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del 2009. En su cruce garantizaron, entre otros derechos, el de lxs jóvenes a acceder sin mayores limitaciones a información y servicios que promocionen su salud sexual, su libre derecho a elegir, su sexualidad reproductiva y no reproductiva, entre otros.

Al respecto de la educación sexual, flores (2018) sostiene que en las prácticas escolares y en las dinámicas institucionales “la educación sexual es un campo de tensión

⁶ Para analizar antecedentes de la ESI: “Educación sexual integral, participación política y sociabilidad online Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, (González del Cerro y Morgade, 2018).

crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género” (2018, p. 2), de valores sociales y culturales, que implican una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. Propone pensar la ESI no como un programa uniforme dotado de una homogeneidad de formas y contenidos, sino “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” (flores 2018, p. 2).

Algunas perspectivas feministas han puesto énfasis en los efectos perjudiciales de ciertas ausencias, invisibilizaciones o borramientos, así como en la proliferación de estereotipos en la representación que hacen ciertas pedagogías y prácticas escolares respecto a ser lesbianas, gay, intersexuales, bisexuales, +⁷. La idea de representación está sujeta a numerosas críticas, y como nos dice Luhmann (2018), tanto la noción de homofobia como de normalización es mucho más compleja que una cuestión de representación. En tal caso, la ausencia de ciertas imágenes puede ser una aventura para explorar otras experiencias no normativas acerca del género, las sexualidades, el cuerpo, siempre que vayan acompañada de prácticas que cuestionen e interpelen las normalizaciones (o las ausencias) y que habiliten la apertura a imaginar una pluralidad de identificaciones y de elecciones posibles (Luhmann, 2018).

Justamente, la idea que aquí intento interpelar está en relación con qué imágenes son las que suelen aparecer en los distintos dispositivos educativos respecto a las maneras de vivir los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los deseos. En relación a mi práctica docente me pregunto cómo nuestras identificaciones sexo genéricas (o mi cuerpo, mi forma corporal, mi ropa, mis actitudes, mi imagen) se implican en los procesos de enseñanza; qué posibilitan y qué obturan; o cómo impacta mi identidad en los aprendizajes de mis alumnxs teniendo en cuenta que, la construcción de identidad y de diferencia que opera desde el trabajo docente depende más de lo que se haga con la propia identidad que de la incorporación de imágenes o adición de contenidos (Luhmann, 2018). En relación a esto, me pregunto qué imaginarios producimos para cuestionar una supuesta normalidad, para problematizar lo que se establece como aceptable, como legítimo, como inteligible. No estoy pensando un contra-conocimiento fácilmente identificable, sino en

⁷ Luhmann, S., expone algunas cuestiones de parte de ciertos pensamientos, ciertas pedagogías de la inclusión, que ponen enfático testimonio de las experiencias alienantes y discriminadoras dentro del sistema educativo respecto a la falta de imágenes o testimonios de la homosexualidad, transexualidad. Pero, para lx autorx, la noción de homofobia implica algo más que una cuestión de representación (Luhmann, 2018).

formas de desafiar lo “convencional”, en proponer otras lecturas que hagan entrar en conflicto los marcos de inteligibilidad de los cuerpos; volverlo potencialmente subversivo porque su entendimiento se hace difícil, y porque hace tambalear los ideales de transparencia y claridad que gobiernan nuestros cuerpos. Porque, como sostiene Flores, la imaginación educativa implica “una lucha por las palabras que construyen los relatos (im)posibles de nuestros cuerpos, desafiando los modos operativos de nuestras obediencias epistémicas”. (2019, p. 51).

Butler nos habla de ciertas imágenes que aparecen en los medios de comunicación y no solo establecen ideales de lo humano sino que “producen imágenes de lo que es menos que humano, bajo el aspecto de lo humano, para mostrar el modo como lo “inhumano” se oculta” (2006, p. 183). Lx autorx afirma que ello está en relación con los esquemas normativos de lo que se acepta o considera una vida vivible, un cuerpo vivible y aceptable, y desde ahí, una vida que importa. Los esquemas normativos no solo actúan mostrando lo aceptable y lo inaceptable, sino que también pueden actuar sustrayendo toda imagen, toda vida, de modo que nunca hubo allí una vida ni una muerte (Butler, 2006). Estos esquemas de inteligibilidad regulan lo que se percibe como “real” y “normal”. En el acto de nombrar, de reiterar, de fortalecer el efecto naturalizado, se fija una frontera y se inculca una norma, nos dice Butler. En los ámbitos educativos abundan ejemplos de ello: cuando (por ejemplo) se feminiza a determinadxs sujetxs, mediante ciertas denominaciones, mediante actos y prácticas sistemáticamente sostenidos, a través de la interpelación del género. Se demarca así un exterior, algo que debe quedar excluido, debe suprimirse o negarse porque será una amenaza para el sostenimiento del género heteronormado y en general, normalizado, y porque la exclusión tiene una fuerza constitutiva (Butler, 2006). Pero ¿qué pasa cuando aparecen esos seres abyectos que no califican como apropiadamente generizados o “apropiadamente humanxs”?

Si bien la homofobia en el aula no se limita ni reduce a una cuestión de contenidos ni de información y mucho menos de imágenes, se vuelve necesario (y urgente) trabajar aprendizajes contra la homofobia o cualquier otro tipo de discriminación y opresión. Además, la lucha contra la homofobia no puede darse aisladamente haciendo abstracción del resto de injusticias sociales y discriminaciones, sino que la lucha contra la homofobia (como se dijo anteriormente), sólo es posible de comprender dentro de un conjunto de desigualdades interseccionadas y sólo puede abordarse dentro de una constelación de luchas conjuntas en contra de cualquier forma de opresión, marginación, persecución y discriminación. Pero también, porque la homofobia, como forma sistémica de opresión,

forma un entramado muy tupido con el resto de las opresiones. Desde un pensamiento decolonial, Anzaldúa (1987) propone formas diferentes de habitar, de convivir, de pensar y reconfigurar otros mundos posibles, en los cuales construir, con nuestras propias posibilidades en tanto feministas, universos distintos, comunidades, relaciones y afectos diversos, teniendo presente no sólo el género y el sexo, sino también las coordenadas de la etno-racialización y la clase social que siempre están presentes en todas las relaciones de poder y que deben reivindicarse como categorías políticas fundamentales para la lucha feminista.

La escuela es una invención de la modernidad y como dice Seoane, ésta “ha desarrollado una matriz de poder sobre la base de colonizar relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género” (2014, p. 105). Esta matriz ha regulado, conquistado, colonizado y operado a partir del control de la economía, la sexualidad, el género, el conocimiento. Las instituciones educativas y de socialización, durante muchos años han garantizado estas formas hegemónicas de masculinidad y feminidad que van en concordancia con la norma heterosexual o con “normalizar” la sexualidad. De este modo, una forma de sexualidad es generalizada y naturalizada y funciona como referencia para todo el campo y para todos los sujetos. La heterosexualidad es concebida como “natural” y también como universal y “normal”. Esta regulación, este disciplinamiento de los cuerpos, muchas veces es más sutil y discreta, continua pero eficiente y duradera, generando “marcas” que se refieren a situaciones del día a día, pero que tienen que ver con las formas en que construimos nuestras subjetividades e identidades sociales (principalmente nuestra identidad de género y sexual). Los espacios escolares han tenido mucho que ver en cómo hemos construido nuestra subjetividad, nuestra sexualidad. Ejemplo de este sutil disciplinamiento lo podemos encontrar cuando escuchamos “la sexualidad es algo privado” o “cada quien puede ser y hacer lo que quiera en su vida privada”, o cuando se admiten chistes o burlas a “machonas” o “mariquitas”; o en las imágenes publicadas sobre “la familia” y aparece una familia heterosexual, monógama, blanca; o cuando hacen bajar la pollera del uniforme, o cuando se habla de ciertas sexualidades como un “problema” o “tema”; o cuando ciertos roles o comportamientos o espacios son atribuidos a determinados géneros; por citar algunos ejemplos. La educación sexual integral debe contemplar y buscar modos de intervenir ante estos condicionamientos que normativizan las sexualidades, que limitan los modos de vivir la

corporalidad, ya que la escuela ha asumido una *pedagogía de la sexualidad*⁸ que ha producido y afectado los modos de producción y circulación de nuestros saberes, organizando y normativizando nuestra experiencia sensible.

Desde las propuestas feministas se ha observado la urgencia de generar una transformación radical de las condiciones sociales, tanto materiales como simbólicas, en las que se desenvuelven las relaciones de poder. Como se dijo anteriormente, el aporte de los desarrollos de las filosofías feministas y la creciente visibilidad de los movimientos de la disidencia sexual y de mujeres tensó las perspectivas críticas de educación que ya subrayaban fuertemente el papel de la clase en la reproducción de las desigualdades, dándole una importancia cada vez mayor al papel del género y la dimensión racial en la constitución de las relaciones de poder. Estos movimientos hicieron visibles modos de subordinación vinculados con la “condición” sexuada de los cuerpos, de la liberación sexual en general y del derecho a la libre expresión y elección. Se comienza a tener presente cómo los ideales de género y sus condiciones de normalidad/anormalidad, como productos culturales e históricos, determinaban relaciones de poder y tensiones específicas que se expresaban en las interacciones cotidianas de la escolaridad (Morgade, 2007; Seoane, 2014). Se comenzó a ver cómo la enseñanza de la sexualidad en las instituciones educativas estaba atravesada por concepciones asociadas a los géneros y que *la sexualidad en la escuela estaba en todas partes*.

A pesar de todos estos impulsos y debates, la aplicación de la ESI ha generado desconciertos, temores y desafíos entre lxs docentes. Tensiones que en algunos casos tienen que ver con problemas entre las propuestas planteadas, las normas y las prácticas. Es común escuchar a nuestrxs compañerxs expresar dudas, o a nosotrxs mismxs cuando decimos “yo no sé sobre eso” “desde esta materia que puedo aportar” “eso es para biología o sociales”. “si estamos en un proyecto de música, esto que tiene que ver con la educación sexual”. Como dice Beatriz Greco, cuando se afirma “de eso no se habla porque no sé nada” hay un aspecto de lo humano que se está negando, un recorrido en el camino que no se está acompañando (Greco, 2009). En este sentido me pregunto: ¿qué pasa con lo que no se dice en la clase?, ¿en qué y cómo nos afecta esa ausencia? ¿qué es lo que se debe y no se debe aprender sobre sexualidad en los ámbitos educativos?, ¿qué se hace con lo que queda afuera del diálogo?.

⁸ Lopes Louro (1999), en su texto *Pedagogías de la sexualidad*, nos narra como la escuela ha educado los cuerpos produciendo una sexualidad normal, una pedagogía de la sexualidad mediante el disciplinamiento los cuerpos, siendo este muchas veces sutil y discreto pero eficiente y duradero.

El significado que se le otorga a la sexualidad, las dimensiones que se incluyen en estas definiciones, son producto de relaciones sociales de poder, de pujas por imponer sentido. También lo son las normas que regulan que saberes o relatos están habilitados respecto a sexualidad en los espacios educativos, las normas que regulan qué hacer con “nuestra” sexualidad, cómo vivirla. Las instituciones educativas han modelado las prácticas y saberes sobre sexualidades y géneros, han reproducido con sus prácticas y discursos, todo un repertorio rígido y acabado en torno a los cuerpos, las feminidades y las masculinidades. En este sentido, flores (2008) sostiene:

“La heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan. Allí se despliega una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para constituir a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos que no responden a la norma heterosexual (lesbianas, gays, bisexuales, travestis)”. (p. 18).

Los estereotipos sobre los géneros y el binarismo han tomado forma desde las distintas asignaturas y contenidos escolares. La biologización escolar de la sexualidad ha integrado un dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, haciendo aparecer una construcción social naturalizada como el fundamento natural de las divisiones arbitrarias. Lo “natural” subyace a categorías sociales de significación y clasifica como “anormales” o abyectas todas las formas de elección que no son aparentemente funcionales a la reproducción de la especie. La heterosexualidad obligatoria encontró allí un gran dispositivo cómplice para su perpetuación y sostenimiento, invisibilizando, negando o deslegitimando “otras” formas de sexualidad, con fuertes implicancias afectivas y emocionales.

Es por ello que se vuelve necesario crear otros imaginarios que, den lugar a que aparezcan nuevas palabras para pensar en términos de “acontecimiento”⁹; un espacio para la escucha pedagógica, que haga posible la construcción de un escenario socio-cultural más democrático, atento a discriminaciones y violencias por razones de género,

⁹Flores v., nos propone “pensar la experiencia educativa como acontecimiento es arrojar a un estado inestable de composición que abre un nuevo campo de posibles, ya que lo posible no preexiste de antemano. El acontecimiento implica una desviación de la ley que prescribe ordenamientos, una tensión siempre en acto que crea una nueva existencia, en este caso, otra forma de modular la relación entre escritura, sexualidades y pedagogía.” (flores,v. 2019)

orientación sexual, de clase, raciales, étnicas, de edad; que, como nos dice flores, nos invite a pensar nuestros propios cuerpos e identidades y en cómo estas son leídas, “estando alertas, en una eterna revisión, a los privilegios de ciertas identidades que se han constituido como normalidad”. (2019, p. 3).

Abordar las cuestiones referidas a la sexualidad en espacios de enseñanza, no implica solamente disponer de información y ponerla en circulación, sino también involucra pensar qué tipo de aprendizajes serían significativos, qué contenidos vamos a trabajar y cómo se enseñan esos contenidos, qué se aprende y quiénes lo aprenden (Díaz Villa, 2011). Siguiendo este camino podemos preguntarnos qué es lo amenazante de trabajar las cuestiones de sexualidad en las escuelas ¿será que interpela nuestra propia sexualidad y deseos?, ¿será que hablar de sexualidad cambia la manera en cómo nos ven?, ¿será que cambia la manera en la cual debemos enseñar? La cultura de la escolarización hace que sean esperables ciertas respuestas, siempre estables, como modos autoritarios de interacción social. Se impide así la posibilidad de trabajar con la contingencia, con la sorpresa, con la curiosidad y hace que las cuestiones de sexualidad se releguen al espacio de lo correcto o equivocado. Como dice Morgade, “entender la sexualidad como campo de contenidos a enseñar despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso (*yo le agrego necesario*) poner en juego en el contexto de enseñanza” (2011, p. 23).

flores (2015) nos habla sobre los retos de la intersección de los procesos pedagógicos en relación con las sexualidades y los dilemas “personales” y “profesionales” que nos conminan a una interrogación ética e intelectual, a la vez que nos hace deliberar acerca de quién está ubicado dónde y cómo. Con relación a la posibilidad de “enseñar” y “aprender” sobre sexualidades, nos propone considerar la ESI como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas sobre los modos heterosexualizados del pensar y enseñar; nos dice que la identidad sexual de quien enseña (o su opacamiento) tiene significativos efectos epistemológicos y políticos, entre ellos, que:

“el conocimiento de las sexualidades se muestra desencarnado y objetivado a través de una relación de distanciamiento del propio cuerpo y de los otros, además de ubicar a la heterosexualidad como un lugar de supuesta neutralidad a través de su silenciamiento y autoinvisibilización; esto reconduce, paradójicamente, a una reprivatización de la sexualidad” (flores, 2015, P. 3).

Elizalde (2009) sostiene que todas las instituciones construyen poderosas pedagogías normalizadoras del género y la sexualidad, en especial las orientadas a la socialización juvenil que lo hacen a partir de la consagración de “cuerpos legítimos”, como también de la elaboración de protocolos de disciplinamiento del deseo, de la presunción universalizante de la heterosexualidad, de la regulación de la masculinidad y feminidad. En líneas generales, las prácticas pedagógicas educativas han producido dinámicas generizadas que (re)producen desigualdades y versiones estereotipadas de lo femenino y masculino, como también han determinado las posiciones que se les asigna a lxs distintxs sujetxs en cuanto sexo y género; en definitiva de todo un conjunto de configuraciones acerca de la normalidad (Elizalde, 2009). En un sentido semejante, flores (2008) sostiene que es importante develar la heteronormatividad¹⁰ que se torna imperceptible en las aulas y en general en la escuela, y que se construye como normalidad a partir de la expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente ininteligible.

La sexualidad es un asunto público y político. A cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad. La sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación, devenir sujeto es constituirse como un cuerpo sexuado (Morgade, 2007). La sexualidad supera la dotación biológica o fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en las distintas etapas de la vida, en una cultura, en un espacio social, en un territorio. Las configuraciones socioeconómicas, étnicas, de género, de edad, de capacidad, del territorio, etc., intervienen en el modo en que cada quien vive su sexualidad. Y es por este motivo que la educación sexual debe ser integral y transversal a todas las áreas de la educación.

La sexualidad tiene que ver con el placer, con los deseos, los afectos, el erotismo, los juegos; puede estar relacionada con emociones placenteras pero también dolorosas. A su vez las varias posibilidades de vivir los placeres o deseos corporales son siempre “sugeridos”, regulados, negados o promovidos socialmente. Las posibilidades de expresar

¹⁰ flores sostiene que la heteronormatividad “no consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección –tácita e invisible– que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes–, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones” (2008, p. 17).

la sexualidad, esos deseos o placeres, son siempre establecidos y codificados (hasta ritualizados). Esa vigilancia sobre la sexualidad, no ha sofocado el interés y curiosidad por la misma, en tal caso, las preguntas, la experimentación del placer, las dudas y fantasías fueron relegadas al ámbito de lo privado a través de estrategias de disciplinamiento (la culpa, vergüenza, censura, control), siendo peor aún para aquellxs que percibían deseos e intereses distintos a la norma heterosexual (Lopes Louro, 1999). Así, al acreditar la sexualidad a un asunto privado, se deja de percibir su dimensión social, cultural y política. Como se dijo, estas cuestiones no integran solamente el ámbito de lo íntimo o privado, sino también involucran situaciones, valores, prácticas culturales, sociales, que están presentes en las relaciones de poder desiguales; relaciones que instituyen prácticas regulatorias y de producción de “normalidad”. Tampoco se reduce la sexualidad a una cuestión de placer carnal ni biológica, reducir la sexualidad al “placer carnal” sería omitir la complejidad de las relaciones humanas. Como sostiene Morgade (2007), la sexualidad es constitutiva de nuestro proyecto de vida, ya que vivimos el cuerpo sexuado desde una representación simbólica, respecto de quienes somos o queremos ser. Y en este sentido, la Ley de ESI planteó un importante cambio al incluir la consideración del deseo, el placer y la relación con el propio cuerpo y con otrxs, principalmente al reconocer que toda educación es sexual y que por lo tanto debe incluir estas dimensiones. Desterritorializar la práctica sexual del ámbito de lo íntimo y volverla pública implica también pensar en las terminologías educativas para pensar la ESI y que las mismas no cercenen creaciones, imaginarios, problematizaciones. Supone pensar sus habilitaciones culturales, legitimaciones institucionales, censuras, prohibiciones legales, borramientos epistemológicos. En definitiva, un intento político de desheterosexualizar el saber, que nos interpele respecto a qué deseos, que cuerpos, identidades, conocimientos y afectos se producen en el aula, y cuáles son aceptados y deseables y cuáles no. En síntesis, considerar la ESI más que un programa determinado de contenidos, un nudo de preguntas que desafíe nuestro capital sexual y teórico, un modo de hacernos cuerpos y subjetividades sexuadas (flores, 2019).

Como se mencionó anteriormente, las normas que regulan qué hacer con nuestra sexualidad son producto de relaciones de poder, cómo vivirla, qué está habilitado, permitido, legitimado vivir con nuestra sexualidad, qué es lo que se niega o reprime, son preguntas que deberían estar en relación respecto a los significados que le atribuimos a la sexualidad y a las normas que aceptamos. Necesitamos no solo nombrar a la sexualidad o poner a circular información; necesitamos que el proyecto político-pedagógico trabaje

contra la normalización y combine, al mismo tiempo, un discurso del cuidado del propio cuerpo y de los otrxs. Y como dice flores, necesitamos también un discurso del placer, del disfrute (yo le agrego: y no solo de la opresión), “un compromiso con la justicia erótica que sea al mismo tiempo justicia pedagógica, es decir, que asuma el saber cómo una construcción degenerada, inacabada y apasionada de deseos proliferante” (2015, p. 9).

2- UNA PROPUESTA CONJUNTA EDUCATIVA Y ARTÍSTICA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

*Vivir en la Frontera significa que tú
no eres ni hispana india negra española
ni gabacha, eres mestiza, mulata, híbrida
atrapada en el fuego cruzado entre los bandos
mientras llevas las cinco razas sobre tu espalda
sin saber para qué lado volverte, de cuál correr;*

(Anzaldúa Gloria, fragmento del poema
“Vivir en la frontera” de Borderlands/La Frontera, 1987)

En el año 2017 un equipo de docentes y alumnxs de distintas facultades¹¹ de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina) comenzamos un proyecto de extensión (que aún sigue vigente) denominado “*Sonidos, disonancias, silencios. Estrategias para el abordaje de relaciones interculturales entre las comunidades educativas de instituciones de la zona sur del Gran La Plata*”, con la intención de acompañar y fortalecer lazos de sociabilidad entre niñxs y adolescentes que participan de la propuesta educativa La Orquesta Escuela en la UNLP. Ambas propuestas educativas, de modo articulado, buscan promover, mediante diversas estrategias, acciones que subviertan representaciones y prácticas excluyentes, y que sean desarticuladoras del orden simbólico hegemónico que refuerza situaciones de desigualdad y exclusión.

Las lógicas neoliberales de la década del '90, han agudizado y profundizado las desigualdades sociales ya existentes en nuestros territorios, y como consecuencia de ellas, muchos grupos que integran la sociedad se vieron afectados, entre otras cuestiones, por no disponer de las mismas posibilidades de acceso y apropiación en la (re)producción de elementos culturales. Como consecuencia de éstas lógicas neoliberales, se dieron importantes procesos de exclusión y como telón de fondo de las coyunturas sociales y económicas de finales del siglo XX, se produjo la degradación de la forma de vida de amplios sectores de la población, aumentando la desigualdad y el surgimiento de nuevas

¹¹ Las facultades intervinientes en el proyecto son: Facultad de Cs. Naturales (UNLP), Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación (UNLP), Facultad de Psicología (UNLP), Facultad de Artes (UNLP).

formas de marginalidad. Como sostiene Avenburg (2018), la “marginalidad” no se trata de un problema individual de grupo sociales situados en los márgenes, sino que es producto de la dinámica del Estado y de las relaciones sociales de poder. Este panorama es relevante para entender como surgieron las políticas públicas que en las últimas décadas trabajaron sobre problemáticas sociales, culturales y educativas. Desde mediados de los años 90, aunque con mayor intensidad en los 2000, los “usos del arte” para la transformación social comienzan a ocupar cada vez más espacios en Latinoamérica y en Argentina (Infantino, 2019). Es así como muchos de los programas y proyectos de Orquestas Escuelas surgen a finales de ésta época en el marco de estas políticas públicas, cuyo denominador común es que hacen foco sobre la problemática de la exclusión social (Avenburg, 2018).

De esta manera los proyectos Orquesta Escuela desarrollaron iniciativas con características similares, pero con escenarios particulares vinculados a los contextos sociales, territoriales y a las políticas locales de cada lugar. En el caso del panorama argentino, su especificidad, radica en la existencia de múltiples proyectos y programas públicos (nacionales, provinciales, municipales), privados y del tercer sector con sus particulares articulaciones. Como analiza Avenburg, cada propuesta de Orquesta Escuela, desarrolla sus propias concepciones acerca de la música, la cultura, la inclusión, la integración y/o transformación social, la política cultural y las poblaciones involucradas, que impactarán en el diseño y puesta en práctica de las orquestas (2018).

Teniendo en cuenta este contexto, el proyecto *Orquesta Escuela* y el proyecto *Sonidos Disonancias Silencios* apuestan a generar un espacio de reflexión y de acción mediante prácticas que apunten a generar intervenciones en el campo de la problemática de la exclusión y las desigualdades sociales; entendiendo la música, el juego, la recreación como derechos sociales y cómo prácticas de transformación social.

Algunas especificaciones del funcionamiento de los proyectos

La Orquesta Escuela en la UNLP es una orquesta de instrumentos “clásicos”¹² que incluye un repertorio musical amplio contando con varios géneros musicales en su

¹² Gran parte de las categorías con la que se piensa la experiencia musical, está anclada en lógica del pensamiento moderno. Hacer música con instrumentos “clásicos” o “populares” implica poner a dialogar formas de expresión que los contengan y se complementen, y que no opere como binarios excluyentes o dicotomías jerárquicas de saberes musicales. En líneas generales los instrumentos llamados clásicos se asocian a la ejecución de la música de finales del siglo XVIII y principios del XIX en Europa, que operó como hegemonía ontológica y epistemológica (puro/impuro,

programación y ejecución. En líneas generales, en la orquesta lxs alumnxs se organizan por grupos de instrumento divididos en violín, viola, violonchelo y contrabajo según lo que cada unx elija. Son grupos pluriedades que van entre los 10 y 17 años. La mayoría de lxs chicxs acceden a la orquesta a través de la escuela. El proyecto de Orquesta Escuela articula con algunas escuelas¹³ de los barrios de Villa Alba y Arana (la mayoría de lxs chicxs que participan provienen de estos lugares), a las mismas se les informa respecto al cupo disponible para entrar a la orquesta. Así lxs niñxs que deseen participar se anotan (el ingreso es por orden de inscripción) y luego se conforma una lista de espera (si es que hubo mayor cantidad de inscriptos que cupos). Se apunta a que todxs lxs que se anotan puedan participar de la orquesta a medida que se van consiguiendo los instrumentos (en algunos casos prestados por instituciones musicales o donados, también hay familias que donan instrumentos, y otras familias que pueden comprarlos para sus hijxs). A su vez hay un cupo de inscripción abierta para lxs chicxs que provienen del casco urbano o de otros barrios. Los ensayos se realizan dos veces por semana; un ensayo grupal semanal donde participan conjuntamente todas las cuerdas (en general se realiza en la Facultad de Agronomía, UNLP) y un ensayo grupal por instrumento o individual por alumnx, si es necesario (este ensayo se realiza en el Espacio para la Memoria y Promoción de Derechos Humanos, Arana).

En la orquesta lxs chicxs construyen grupos de pertenencia en torno a sus edades¹⁴, a sus gustos, barrios y afinidades diversas. Esto no es, necesariamente, un carácter de segregación entre ellxs, pero cada grupo tiene sus propias lógicas de afinidad. Las actividades y talleres que realizamos entre el *Proyecto Sonidos Disonancias Silencios* y la Orquesta Escuela, tienen instancias conjuntas dónde todxs lxs chicxs de la orquesta confluyen, articulando y fortaleciendo redes con nuevas posibilidades de socialización. Lxs docentes nos organizamos para pautar las actividades con anticipación, eligiendo temas en función de intereses conjuntos en referencia a, por un lado, los objetivos y contenidos propuestos por cada proyecto, y por otro, en relación a los intereses (musicales, lúdicos, recreativos, de aprendizaje) de lxs alumnxs. En general son actividades que refuerzan prácticas de socialización y de vinculación; las mismas buscan

legítimo/ilegítimo, clásico/popular) ligando lo popular a lo impuro y a géneros musicales menores. (Carabetta, S. Duarte Núñez, D., 2018)

¹³ La Escuela Secundaria N°54, la Escuela Primaria N°59 Víctor Mercante (ambas escuelas de Villa Alba, La Plata) la Escuela Secundaria N°94, Escuela Primaria N°46 Profesor Valentín Vergara (ambas escuelas de Arana, La Plata).

¹⁴ Sostiene Lenoir R. (1993), que *la edad*, en tanto categoría clasificatoria, es una construcción social y cultural que designa un entrecruzamiento de condiciones sociohistóricas inestables y no se define naturalmente por biológicas o jurídicas definidas. No tiene nada de inmutable ni universal, implica luchas de poder entre clases sociales y entre generaciones, se enlaza a transformaciones de género y a la sexualidad, a la educación y a otras situaciones de la vida.

problematizar determinadas situaciones que pueden ser generadoras de conflictos o de exclusión entre lxs alumnxs, o entre alumnxs y docentes con la intención de construir colectivamente herramientas para la convivencia democrática y el fortalecimiento del grupo.

En este sentido, consideramos como parte de la exclusión social la fragilidad e inestabilidad de los lazos sociales que han preponderado el individualismo fomentado por las dinámicas neoliberales. Por tal motivo, los proyectos apuntan a (re)construir vínculos en colectivos, pensando al arte (en este caso la música) y a la educación como agentes de cambio social que pueden brindar posibilidades para la construcción de prácticas e imaginarios contra hegemónicos. A su vez, estas actividades de socialización se proponen habilitar espacios para la circulación de la palabra y el diálogo conjunto (en general a través de talleres, salidas recreativas, eventos festivos), convocando al encuentro a partir de la diversión, el juego y el placer. En definitiva, se apuesta a la creación de un ámbito recreativo que haga efectivo el derecho a acceder a nuevos saberes, en articulación con los intereses y deseos de los participantes, y sus posibilidades de elección.

El poder coordinar y realizar estos talleres junto a docentes y alumnxs extensionistas de distintas disciplinas y formaciones (emplazado en el contexto de una orquesta) ha enriquecido enormemente mi experiencia docente y ha despertado y generado nuevos interrogantes acerca de la educación y el arte como herramienta política para la transformación. En estos espacios de implicación mutua, se busca que los saberes, los cuerpos, las historias y memorias se dispongan, circulen y comprometan desde la inventiva, la curiosidad, la sorpresa. La reflexión individual y colectiva se constituye en práctica fundamental para la búsqueda de estrategias de abordajes diversos. En este sentido, se trata de disponer de un espacio para generar una escucha atenta implicada en actuar sobre la naturaleza homogénea y negadora de ciertas prácticas educativas hegemónicas; enfatizando la articulación estructural entre diferencias y desigualdades.

Otra característica de la propuesta es que los ensayos, encuentros y actividades se realizan en distintos espacios y lugares, como ser facultades, espacios comunitarios o escuelas. El propósito de ensayar en la Facultades (como ser la de Agronomía o la de Artes) responde a la intención de que lxs chicxs comiencen a apropiarse de estos espacios, constituyéndose en imaginarios posibles de habitar para cuando sean más grandes. Esto es fundamental, ya que la mayoría de los participantes de la orquesta pertenecen a familias que están atravesadas por agudos procesos de desigualdad social y pobreza estructural; para la mayoría de ellas poder acceder a la Universidad es un horizonte casi impensado.

Lo mismo ocurre respecto a la posibilidad de que sus hijxs toquen los instrumentos¹⁵ que les propone la orquesta. La mayoría de las familias nos han comentado que nunca se hubiesen imaginado a sus hijxs tocando el violín o el contrabajo, para ellas estos instrumentos no solo eran demasiado difíciles de tocar sino que no se imaginaban un lugar dónde les pudiesen enseñar, asimismo como el costo económico que la enseñanza de estos instrumentos significaba. A su vez, además de los ensayos en las facultades, también se realizan ensayos y actividades en los espacios comunitarios¹⁶ y en las escuelas de Villa Alba y Arana. Esto produce un acercamiento entre distintas comunidades, generando la posibilidad de tejer un entramado de lazos sociales, que trasciende incluso, a estos mismos espacios y a la orquesta. Estos espacios se tornan lugares de transformación individual y colectiva mediante la generación y puesta en acto de determinadas formas de relación, ya que ponen en común y articulan saberes y trayectorias, generando distintas formas de organización, de agencia y de intervención.

En síntesis, se resalta la importancia de construir instrumentos mediadores que apunten al fortalecimiento de lazos comunicacionales y relaciones interculturales¹⁷ y afectivas¹⁸ que admitan el intercambio y articulación de saberes, el enriquecimiento mutuo, la apertura dialógica; problematizando las tensiones y dificultades que muchas veces se suscitan cuando se generan estas apuestas en común.

Proyecto de extensión *Sonidos, disonancias, silencios y la Orquesta Escuela en la UNLP*

Los proyectos de extensión universitaria *Sonidos, Disonancias, Silencios y Orquesta Escuela en la UNLP* se componen por una red articulada de actores que trabajan

¹⁵ Estos datos surgen del trabajo de campo realizado durante los 3 años de actividad que tiene el proyecto, a partir de la observación participativa, de los talleres y encuestas y entrevistas en profundidad realizadas con lxs niños, jóvenes y familias que participan de la orquesta.

¹⁶ Algunos de estos espacios y centros comunitarios con los que articula la Orquesta son: *La Casita de los Pibes* de Villa Alba (en dónde adolescentes y jóvenes pueden participar de distintas actividades culturales, talleres de oficios, y diferentes proyectos productivos). Se trata de un lugar de encuentro donde se comparte diariamente almuerzos y meriendas que allí mismo elaboran. El espacio es administrado a través de asambleas mensuales y además cuenta con otro dispositivo dedicado a niñxs de entre 6 y 12 años y una guardería comunitaria para lxs más pequeñxs; otro espacio es la Biblioteca Popular *El Hormiguero* del barrio de Arana; el *Espacio para la Memoria y Promoción de Derechos Humanos "Destacamento Arana"*.

¹⁷ Las relaciones interculturales, si bien en líneas generales ha hecho referencia a relaciones entre culturas, hoy designa un término más complejo y polisémico que hace referencia a las relaciones que existen en sociedad como un entramado articulado complejo de diversas constelaciones en relación entre grupos y personas, implicando la problematización de las relaciones de poder desigual en desmedro de ciertos grupos en términos de etnicidad, lengua, dominación religiosa, y/o nacionalidad. (Diethz, 2017).

¹⁸ Las emociones y los afectos expresan relaciones sociales y se enlazan a sentidos y prácticas genéricas, sexuales, de clase, etc. (Le Bretón, 1999).

conjuntamente. Incluyen distintas Facultades¹⁹ de la UNLP y otras instituciones como ser escuelas, organizaciones sociales y espacios comunitarios²⁰ por dónde transitan y asisten cotidianamente lxs chicxs. Tiene el desafío de crear cooperativa y colectivamente productos culturales y educativos emancipadores que impliquen los propios deseos e intereses de lxs participantes.

El proyecto de extensión universitaria *Sonidos, Disonancias, Silencios* consiste en una experiencia de abordaje intercultural cuyo objetivo es sintetizar las experiencias en curso de acción / interacción propuestas a niñxs y jóvenes integrantes de la Orquesta Escuela, quienes habitan distintos barrios de la ciudad de La Plata, contribuyendo desde la expresión/emoción (corporeidades, sonoridades, narrativas) a fortalecer y recrear los espacios interpersonales, escolares y barriales, para la comunicación intercultural. A su vez, busca consolidar las interacciones y redes de sociabilidad de las que participan niñxs, jóvenes y adultxs de las comunidades involucradas mediante la creación cooperativa y solidaria de productos culturales articulados con la memoria sociohistorica del lugar. Se propone conformar espacios en los que se desarrollen diversos lenguajes de expresión, facilitando la construcción de miradas que interactúen en la diversidad de la cotidianeidad escolar y barrial, fomentando la comunicación social para construir narrativas en forma colectiva y dar visibilidad a las problemáticas barriales desde relatos propios, como también al intercambio de saberes y prácticas culturales.

El proyecto *Sonidos, Disonancias Silencios* se sumó al acompañamiento del Orquesta Escuela casi al año de haberse formado la misma. En mi caso comencé a acercarme a la Orquesta a partir del interés de mi hijx por tocar el violín (actualmente es unx de lxs integrantes de la orquesta). Comencé como colaboradora junto a otras familias cuando lo llevaba a los ensayos. Más tarde surgió la idea de transformar las acciones que en la orquesta veníamos desarrollando con algunas familias en un proyecto institucional que las contemple y las enmarque como una propuesta educativa y de socialización. Surge así este proyecto en el cual me he desarrollado como docente tallerista y coordinadora. A su vez, hace dos años comencé la dirección del mismo junto a alumnxs y compañerxs docentes de la UNLP procedentes de distintas formaciones académicas (de la carrera de

¹⁹ La Unidad Ejecutora del *Proyecto Sonidos, Disonancias, Silencios* es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). El Proyecto está integrado por distintas Facultades de la UNLP como ser: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Facultad de Agronomía, Facultad de Artes, Facultad de Trabajo Social

²⁰ En el proyecto intervienen: la Escuela Secundaria N°54, la Escuela Primaria N°59 Víctor Mercante (ambas escuelas de Villa Alba, La Plata) la Escuela Secundaria N°94, Escuela Primaria N°46 Profesor Valentín Vergara (ambas escuelas de Arana, La Plata). También la Organización social "La casita de los Pibes" de Villa Alba y el Espacio para la Memoria y Promoción de Derechos Humanos Destacamento Arana

Historia, de Antropología, de Ciencias de la Educación, Psicología, Educación Musical, Biología), junto a integrantes de organizaciones sociales como ser La Casita de los Pibes, El Espacio para la Memoria y Promoción de Derecho Humanos Destacamento Arana, y docentes y directivxs de las escuelas²¹ de los barrios de Villa Alba y Arana, que se sumaron al proyecto constituyendo una red que se vincula para el fortalecimiento de lazos y el acompañamiento de la Orquesta.

A su vez, el proyecto de extensión universitaria *Orquesta Escuela en la UNLP* fue creado en mayo del 2017 por un equipo de profesionales, docentes y alumnxs extensionistas de distintas unidades académicas de la UNLP (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Artes, Facultad de Psicología, Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santos”). Este proyecto educativo está dirigido a la promoción socioeducativa de lxs niñxs, en particular, a aquellos que viven en los barrios de Villa Alba y Arana, que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa, con la finalidad de ofrecerles herramientas para la producción y formación musical a través de una metodología innovadora basada en la práctica orquestal. La misma parte de considerar las habilidades, competencias, intereses y gustos de lxs destinatarixs para estimular nuevas oportunidades que se visibilizan a través de experiencias concretas. La propuesta cuenta con el asesoramiento de la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAR: www.sistemadeorquestas.org.ar), para la implementación y acompañamiento del desarrollo de la misma. Este modo de pensar el aprendizaje es el que se ve plasmado en la metodología que sitúa la inscripción cultural como mecanismo de integración y reciprocidad: niñxs que se ayudan, que se conmueven con sonidos que ellos mismos producen y que comparten, en el formato orquesta, un producto final común. Aprender a tocar con otrxs, es aprender a estar con otrxs, a esperarlo en su modo de pensar, a repensar lo propio a partir de compartirlo. Una situación de enseñanza y aprendizaje entre pares, aprender juntxs a tocar un instrumento.

Su objetivo es consolidar, a través de la continuidad de La Orquesta Escuela en la UNLP y teniendo como eje la educación musical, la participación activa de niñxs y adolescentes de poblaciones vulneradas en sus derechos, en actividades a las que han tenido nulo o escaso acceso, posibilitando el desarrollo de otros conocimientos,

²¹ La Escuela Secundaria N°54, la Escuela Primaria N°59 Víctor Mercante (ambas escuelas de Villa Alba, La Plata) la Escuela Secundaria N°94, Escuela Primaria N°46 Profesor Valentín Vergara (ambas escuelas de Arana, La Plata).

habilidades y valores. De este modo se favorece la articulación teórico - práctica de saberes y habilidades musicales de los niños destinatarios, a través de una experiencia de formación subjetiva, intersubjetiva y comunitaria, de carácter vivencial y cotidiana, de modo de generar herramientas que posibiliten la permanencia de sus trayectorias educativas, incluyendo la posibilidad de estudiar en la Universidad.

Ambos proyectos se proponen explorar herramientas para la conformación y construcción compartida de un espacio plural y colectivo, atento a las condiciones de racismo, homofobia, clasismo, discriminación y exclusión que pueden operar contra esas posibilidades. A su vez, la perspectiva de género y feminista se volvió fundamental para acompañar y pensar acerca de las condiciones de discapacidad que hagan de la orquesta un lugar más convocante, atenta a las desigualdades y que verse por una pluralidad de vínculos afectivos y de formas de vivir la propia corporalidad.

Teniendo en cuenta la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061 sancionada en el 2005), consideramos a los niños y adolescentes no solo como sujetos y portavoces de conceptos culturales socialmente construidos sino también como productores de los mismos. En este sentido, ambos proyectos se proponen crear condiciones pedagógicas que favorezcan la creación de elementos culturales y la transmisión de valores éticos tales como el compañerismo y el aprendizaje colaborativo, poniendo a disposición un espacio colectivo para la escucha y el diálogo conjunto. Nos centramos en las prácticas de los sujetos, en tanto dimensión central de producción de saber, de presentación del ser y canalización de emociones, de organización del hacer social, y de construcción de perspectivas problematizadoras de lo cotidiano. La acción de jugar se constituye como relevante en el proceso de construcción de realidad. La práctica lúdica produce transformaciones en los otros a la vez que transforma al sujeto mismo, es decir, es una experiencia tanto transformadora de los sujetos como del grupo. De este modo posibilita contrarrestar los valores tendientes al individualismo y la competitividad propios de las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales, tan desiguales e injustas, favoreciendo el encuentro y la comunicación intercultural.

El contexto de los barrios y el abordaje de la desigualdad

La ciudad de La Plata, como ciudad universitaria, tiene una nutrida afluencia de estudiantes de todas las disciplinas, procedentes de distintas partes del país y del exterior, conformando una de las corrientes migratorias de jóvenes que mayor impacto tiene sobre

la región. Paralelamente, como sostiene Segura (2012), desde hace más de dos décadas es receptora de núcleos familiares que llegan a instalarse en la “periferia” configurando un mosaico poblacional heterogéneo de condiciones culturales y socioeconómicas contrastantes. Al casco urbano lo rodean veinte centros comunales o delegaciones localizadas en el partido de La Plata que lindan con un extenso cordón frutihortícola destacado como el mayor productor y distribuidor de hortalizas de la provincia y a nivel nacional. Para Segura, el patrón que exhibe es “centro / periferia”, estando en esta última los barrios con precarias condiciones socio-económicas (principalmente al sur y oeste) y con una menor infraestructura urbana y de servicios (Segura, 2012). Como sostiene el autor, si bien este patrón puede constituirse en los imaginarios como frontera, el flujo de interacción y entrelazamiento entre éstas zonas le da un carácter dinámico y constitutivo de los barrios que la componen (2012). A su vez, el espacio socialmente producido en el cordón frutihortícola de la Ciudad de La Plata “condiciona la (re)producción de las desigualdades al influir no solo en la calidad y la ubicación de la vivienda y el entorno urbano, sino también en las oportunidades relacionadas con la educación, la salud y el trabajo, entre otras dimensiones de la vida social” (Segura, 2014, p. 16). Es el caso de familias provenientes de Bolivia que forman parte de los grupos productoxs asentados en el cordón florihortícola de la zona sur. Algunas de ellas participan de la orquesta ya que sus hijxs son integrantes de la misma. Si bien la propuesta está abierta a población infantil oriunda de distintos barrios de la ciudad, la gran mayoría de lxs chicxss que participan de la orquesta viven en el barrio de Villa Alba y en el de Arana, ambos ubicados en esta periferia sur platense y, en el caso de Arana, anclado en el mencionado cordón agrícola. A su vez muchas de las familias se auto perciben como parte o descendientes de pueblos originarios, en este caso Guaraní y Aymará. La heterogeneidad del grupo que participa de la Orquesta Escuela en cuanto a nacionalidades, origen étnico, género, edad, condiciones socioeconómicas, etc. conforma una diversidad que puede leerse como desigualdad desde un análisis crítico de las tramas complejas de las relaciones socioculturales, resultando en algunos casos generadoras de prejuicios y discriminación, procesos sedimentados de larga duración que generan condiciones diferentes de vivir. Muchas veces, estas condiciones producen conflictos en la comunicación y en la construcción de vínculos, generando tensiones que limitan la vida de lxs niñxs que participan de la orquesta. Estar atentxs a estas cuestiones, implica pensar respecto a los juegos de la diferencia, relaciones de poder y límites con los que se construye la alteridad. Límites que arman un conjunto de otrxs y nosotrxs basados en una relación asimétrica,

estructurada y jerárquica denominada colonialidad²². En palabras de Quijano, la alteridad u otredad es la instauración de un dualismo identitario fundamental y exterior entre dos posiciones: el colonizador y el colonizado. El dualismo es el eje rector de las relaciones coloniales (Quijano, 2003); categorías como la “raza”, “la cultura”, “la etnicidad”, “la religión” reorganizan su sentido específico hasta incluir entre sus prácticas el ejercicio de la dominación colonial de esa alteridad. En relación a esto, quienes trabajamos en esta propuesta consideramos que la complejidad de entrecruzamiento de las dinámicas identitarias debe ser comprendidas desde la historicidad que les es propia, ya que fueron forjadas en el marco estructurante del hecho colonial.

Para abordar estas cuestiones, desde el proyecto hemos realizado talleres y actividades diversas (lúdicas, recreativas, etc.). Desde visitar museos de arte (se buscaron propuestas en los museos que interpelaran la cuestión del cuerpo, la sexualidad, la racialización), como por ejemplo la visita al Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti para ver la muestra “No somos territorio de conquista” de Margarita García Faure, o la realización de una actividad en referencia a la muestra “Mujeres que no fueron tapa” de Lala Pasquinelli. Para la Semana de la Memoria se hicieron actividades con canciones que habían sido prohibidas durante el terrorismo de estado y se trabajó sobre tramas de género y sexualidad en la música de María Elena Walsh. Con respecto a la semana de los carnavales se trabajó el sentido y las posibilidades que habilitaba el llevar una máscara, con la intención de invitar a jugar y crear bajo la consigna de ser quien unx desee y como esto nos interpelaba.

También con las escuelas se pensó en la posibilidad de realizar conjuntamente un taller de ESI. El mismo no pudo realizarse por haber comenzado la pandemia y con ella el aislamiento social preventivo y obligatorio. A pesar de estar en contacto y seguir trabajando con las escuelas, con las familias y lxs chicxs que participan de la Orquesta, la pandemia ha limitado la posibilidad de encuentros ya que no todxs lxs chicxs ni todxs las familias cuentan con dispositivos o acceso a internet. Sin embargo, algunas actividades se siguieron realizando, principalmente al seguir en contacto con lxs docentes de las escuelas. El contacto que seguimos manteniendo con lxs chicxs en este nuevo contexto de COVID 19 se ha realizado a través de ciertas redes sociales y en los momentos

²² Entendido este concepto como prácticas institucionales de dominación estructuradas, asimétricas y jerárquicas, dónde “el colonizador instituye a la alteridad del colonizado como alteridad del otro, como una alteridad pretendidamente externa al colonizador que éste no sólo puede sino que debe con toda legitimidad dominar y erradicar” (Pignuoli Ocampo S., 2012, p. 3). *La Noción De Alteridad Dentro De La Pugna Entre Los Marcos Teóricos Del Dispositivo Y De La Comunicación.*

de mayor apertura pudimos encontrarnos en la presencialidad durante los ensayos (limitados en número de chicxs) o yendo a los barrios buscando un lugar de encuentro en común (espacios al aire libre).

Es a partir de estos encuentros, de las charlas y de las entrevistas, que las familias nos han advertido respecto a las dificultades y las desigualdades por las que atraviesan lxs chicxs, valorando fuertemente la participación y la acción conjunta de estas dos propuestas.

Se trata entonces, de pensar en prácticas educativas que sean más convocantes; reflexivas en cuanto a las vulnerabilidades que nos atraviesan; afectivas para pluralizar las formas de encontrarnos y posicionarnos en nuestras elecciones identitarias; cuestionadoras de las prácticas de normalización de los cuerpos y deseos, de las formas que impone la colonialidad, dónde “mi” corporalidad no sea un estigma, ni se normalicen los vínculos afectivos; que esté atenta a las “marcas” de daño que el sistema binario inscribe en los cuerpos, ampliando la búsqueda de posibilidades de vivir la corporalidad.

El arte como forma de emancipación y transformación social

Las orquestas infantiles y juveniles de Argentina constituyen experiencias colectivas de educación musical diversas y complejas en razón de un conjunto de variables que las atraviesan: los objetivos que persiguen, los fundamentos conceptuales y metodológicos que sustentan las intervenciones, las estrategias y actividades que llevan a cabo y los resultados que obtienen, entre otras cuestiones (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017). Presentan rasgos singulares en función de la composición social y cultural de lxs destinatarixs y comunidades en las que se insertan, de las articulaciones que mantienen con instituciones educativas y/o culturales, de las organizaciones sociales territoriales, agencias del estado municipal, provincial y nacional y de otras entidades con las que construyen vínculos. A pesar de que la heterogeneidad es un rasgo común de las orquestas infantiles y juveniles, muchas de ellas comparten propósitos de “contención social” y educativa, de articulación cultural y de promoción comunitaria vinculados a problemáticas de desigualdad social, en vinculación con las políticas educativas implementadas para sostener la continuidad pedagógica en los distintos niveles y ámbitos educativos (Avenburg, 2017).

Una parte significativa de las iniciativas que desarrollan la educación musical a través de formaciones orquestales están específicamente orientadas a comunidades en situación de vulnerabilidad social. Más allá de la diversidad de modalidades que asumen

esas orquestas, en términos de la participación de una variedad de actores que intervienen en su desarrollo, la articulación con instituciones educativas, con organizaciones de la sociedad civil, entre otros, todas comparten propósitos generales de transformación social de las subjetividades y comunidades implicadas.

En Argentina se han incrementado en los últimos años iniciativas artísticas, entre ellas musicales, que promueven un *continuum* de prácticas que buscan un cambio social, sistémico, en el sentido de modificar estructuras y dinámicas de poder. Estas iniciativas articulan propuestas de inclusión²³ y transformación social con el arte en un campo concreto, con la intención de revertir las desigualdades a través de prácticas artísticas. Estas iniciativas se activan principalmente con poblaciones que sobrellevan procesos de derechos vulnerados y situaciones socioeconómicas y culturales cristalizadas en desventajas sociales frente a los cambios producidos por la globalización y los sistemas neoliberales y coloniales. Es en este sentido, que las orquestas infantiles y juveniles son espacios donde la actividad musical articula con lo colectivo y la transformación social para promover la formación artística, favorecer el desarrollo de capacidades creativas y garantizar y ampliar el acceso a bienes culturales como marco de ampliación de derechos, incentivando un aprendizaje cooperativo y solidario, donde aprender con y entre otrxs es un pilar fundamental para la vida en comunidad. (Avenburg, 2017)

Como se dijo anteriormente, el proyecto Orquesta Escuela en la UNLP se orienta a consolidar una experiencia con comunidades históricamente excluidas del acceso a ciertas propuestas de expresión artística. Las estrategias que implementan favorecen procesos de interacción y construcción de redes sociales entre niñxs, jóvenes y adultxs ampliando las posibilidades para las comunidades particularmente desfavorecidas psicosocialmente.

En este sentido, ambas propuestas se articulan para disputar una resignificación del rol social y político del arte, en tanto no solo como herramienta de disputa política para la ampliación de derechos, sino también, en tanto que el arte puede configurar otras formas de sensibilidad, nos permite disputar cánones valorativos respecto a cómo vivir la corporalidad, la sexualidad, ampliando los imaginarios de mundos (im)posibles. Lxs niñxs al estar en contacto con formas estilísticas, estéticas, sensibles y afectivas diversas

²³ El debate en relación a los conceptos de “inclusión, integración y transformación social” implica un amplio y complejo universo en los distintos espacios de producción teórica (académicas, de militancia social, etc), no es la intención discutirlos en este trabajo pero no podemos dejar de mencionarlo para construir futuras y enriquecedoras discusiones al respecto. Un ejemplo a tener presente es que los currículos que se proponen más inclusivos pueden de hecho trabajar para producir nuevas formas de exclusividad si las únicas posiciones de subjetividad son lo “normal” “tolerable” o el “subalterno tolerado”.

(esa interacción compleja entre la música y la palabra) pueden modelar sus experiencias y ampliarlas, corriendo los bordes de lo que se considera experienciable o vivible. Como sugiere Mora (2019), poner el cuerpo en una práctica artística y pensarse a través de ella de diferentes maneras, permite ampliar la posibilidad de agencia y con ella las capacidades de hacer cosas en el mundo. Esto no puede ocurrir sin una tendencia a democratizar los cuerpos en la que las búsquedas de diferencias no operen como factor de distinción.

Recorrido metodológico

A partir de un abordaje etnográfico se buscó la posibilidad de pensar en alternativas educativas y de comunicación que puedan emerger como catalizadores para plagar de preguntas un espacio (como el educativo) que puede ser propenso a la prescripción, los binarios, la fijación de modelos identitarios. Interpeladxs por las operaciones pedagógicas y de normalización que se activan en el aula en los momentos de ensayo, en los tiempos recreativos o en las distintas actividades que se suscitan, se pone la intención de abordar la problematización del lugar que se da a los saberes “otros” y la factibilidad de activar una pedagogía crítica, anticolonialista y antinormativa. La perspectiva etnográfica en el abordaje de las problemáticas es una constante a lo largo de todo el proceso a fin de articular objetivos, teoría y acciones; implica una revisión constante respecto del sentido común y de un conjunto de supuestos o prejuicios que es preciso examinar. En esta perspectiva, lxs docentes o investigadorxs son un/x actxr más que articula y negocia con el resto de lxs protagonistas, a través de prácticas como observación con participación, entrevistas; pero también con distintas propuestas y actividades participativas de acción colectiva. Por tal motivo desde el proyecto *Sonidos Disonancias Silencios*, además de realizar talleres y actividades lúdicas y educativas con lxs alumnxs de la orquesta, también se busca la generación de espacios participativos dónde las familias, lxs docentes de las escuelas y lxs docentes del proyecto se reúnan con el fin de construir herramientas de forma colectiva y participativa que nos brinden saberes acerca de las dificultades, fortalezas, problemáticas y perspectivas respecto al funcionamiento de la orquesta y a la propuesta pedagógica en general.

Durante los talleres realizados (concebidos éstos como espacios no coercitivos para la vivencia, la reflexión y conceptualización de prácticas, deseos, necesidades, un lugar de participación y comunicación, de comunidad y por ende, de producción social de objetos, de conocimientos y de nuevas relaciones) se apuntó a un ejercicio de reflexión

y acción (tanto para alumnxs como docentes) como modo de intervención, interferencia e interrupción, que desplacen los universos clásicos de la acción pedagógica. El taller en tanto construcción colectiva y cooperativa, representa la modalidad para fortalecer el proceso educativo y que seamos capaces de apropiarnos, transformar y mejorar la realidad que nos rodea. En este sentido, también el juego y arte constituyen dimensiones del desarrollo en el que interactúan el placer, la creatividad y el conocimiento. El taller propone habitar otros imaginarios como prácticas de acción poética y política, de hallar una pregunta, una imagen que interpele las maneras educativas jerarquizadas; como una búsqueda de formas emancipadoras (pero alertas de romantización en términos emancipatorios) de conocimientos sostenidos por la interacción, la articulación, la subjetividad, la fragilidad, la implicación afectiva.

A su vez, los espacios por dónde se realizan las actividades, como ser facultades, centros comunitarios, bibliotecas, museos de ciencia, de arte, de música, escuelas y la interacción entre ellos, se constituyen o son transformados en lugares potenciales para prácticas transformadoras. Lxs niñxs hacen sonar sus instrumentos en un espacio en el que no fue pensado para ello, juegan e incluso disputan esos espacios según intereses y deseos, los resignifican en un proceso de apropiación y afectación mutua. Ellxs son partícipes y generadores de una potencialidad disruptiva que invita a imaginar otros modos y formas de habitar, otros (des)ordenamientos sociales. Muchas veces esas experiencias transformadoras se transmiten en un lenguaje oral, en gestos, en formas, solo perceptibles en el estar ahí cotidiano, de ahí que el abordaje etnográfico se vuelve fundamental. Poder comprender cómo gestionan lxs chicxs esta experiencia musical respecto a sus propios deseos e intereses, implica disponer una escucha atenta para explorar acerca del sentido que le atribuyen a sus trayectorias y experiencias en la orquesta y comprender las estrategias emergentes de lucha o respuesta ante la exclusión social.

Mi mirada como antropóloga está atravesada por el enfoque etnográfico, y es esta mirada la que puse en juego, mediante el uso de ciertas técnicas de la etnografía para interpretar lo que se “ve”, siente, percibe, escucha; teniendo presente la “naturaleza” corporizada de toda mirada y las localizaciones circunscriptas que permiten “aprender a ver”. A su vez, esta mirada está en vinculación con el posicionamiento, que implica las dimensiones históricas, culturales, socioeconómicas que obstaculizan, limitan o posibilitan la potencialidad individual o colectiva. El enfoque etnográfico se volvió parte constitutiva y fundamental de mi práctica educativa, en cuanto a la posibilidad de

revisar/reflexionar en un continuo mis propias prácticas, limitaciones y representaciones. Además esta mirada etnográfica ha tenido potencialidades para la perspectiva de género y feminista, ya que reconoce la importancia de la “situación”, del conocimiento y aprendizajes situados, como también la jerarquización de situaciones que coloca a ciertos actorxs, identidades, saberes, en lugares desiguales de enunciación y acción. Estar “en y entre”, se vuelve fundamental. Estar en el “sitio” dónde ocurren las acciones, los fenómenos; de este modo el enfoque etnográfico nos permite procurar aprehender situacionalmente en su lógica y contexto de uso una pluralidad de perspectivas de lxs actorxs sociales.

3- INVITACIÓN A PENSAR UNA PEDAGOGÍA ANTINORMATIVA

“Hemos aprendido que lo que se destierra a los márgenes está con frecuencia justo en el centro del pensamiento mismo”.

(Ahmed, S. 2015, p. 25).

En este apartado, y a partir de algunos ejemplos, se enfatizará acerca de las condiciones de posibilidad (que se generan en la orquesta) respecto a la constitución de un espacio que habilite a pensar y ensayar formas más plurales de estar en el mundo. Se parte de la importancia de convocar una escucha atenta, generadora de momentos propicios para el diálogo, dónde la palabra circule y sea material para la desautomatización de las formas en que se organiza el poder. Intervenir con la música y la palabra como una práctica de transformación para desarmar los hábitos y los modos normativos de hacer cuerpo; desmontar nuestro vocabularios pedagógicos como conmoción para reclamar y desjerarquizar saberes, prácticas y miradas, como modo de experimentar y crear otras poéticas que disturben la racionalidad y el discurso normativo del lenguaje pedagógico. Estar de algún modo interviniendo en esas micro-situaciones que producen la normalización de subjetividades, de corporalidades; dónde la pregunta sea una intervención, una interpelación para dislocar cierta temporalidad que exigen los modos hegemónicos de entendimiento, y para ensayar y componer otras experiencias sensibles. En este sentido, se propone también pensar a la ESI cómo un espacio plagado de preguntas, que piense relaciones inusitadas y situadas, como una suerte de conexiones parciales dónde la pregunta sea un dispositivo para experimentar y explorar, para seguir moviéndonos a pensar. Y en relación a esto, me interesa pensar una pedagogía que socave las formas normalizadoras de la práctica docente, una pedagogía que habilite a componer otros procesos creativos, como política descolonizadora que luche contra la ortodoxia que hace de la normalidad un problema histórico que se instituye en los cuerpos. Una pedagogía que trace una crítica radical a los dispositivos de normalización, que reflexione sobre las prácticas de conocer que producen y regulan los cuerpos y las subjetividades; una pedagogía que implique prácticas afectivas emancipadoras.

Sonidos para componer una educación sexual integral

Dentro y fuera del aula, en los pasillos, en los momentos de descanso o de ensayo, se cruzan y entrecruzan experiencias del amor, la sexualidad, el placer, los celos, los enojos, el erotismo, las relaciones sexuales, la angustia. En todos los casos, con mayor o menor injerencia la orquesta forma parte de estas experiencias. Por un lado establece ciertas normas y regulaciones de habitar este espacio educativo; por otro, se preocupa por reflexionar acerca de cuáles son las condiciones de deseabilidad para que los chicos sigan eligiendo la orquesta como parte de sus vidas. Si bien reproduce cierto orden social, es también un espacio de apropiación²⁴ que lxs alumnxs toman activamente. A veces nos interpelan, reavivando demandas o discusiones sobre ciertas normas sociales: heterosexualidad, monogamia, formas de comportarse, de vestirse, de hablarse etc. En otras nos convocan a participar de sus vidas cotidianas, invitándonos a poder tocar en sus barrios o en sus escuelas o incluso en sus cumpleaños. La orquesta es también un lugar de ensayo de afectos, de sexualidades y de modos de vivir los géneros, dónde lxs chicxs expresan cuestiones que tienen que ver con cómo mostrarse, querer ser visto, querer ser deseado. Es un ámbito témporo-espacial de conexiones e interacciones de mundos socio-culturales diferenciados, donde lxs chicxs ponen en práctica su capacidad de discusión crítica, como un modo de resistir las fuerzas institucionales que buscan la normalización.

Transcribo a continuación algunas expresiones que ejemplifican estas demandas o intereses²⁵. Las mismas se generaron durante distintos encuentros con lxs docentes y muestran ciertas preocupaciones o tensiones que surgen en estos espacios (espacios liminares como los pasillos, o en las aulas, durante la clase, en los momentos de descanso, en los talleres):

Marina tiene 13 años, nos dice:

-Profe, usemos la “e”, en mi casa no se bancan el lenguaje inclusivo y me siguen llamando, diciendo todo con o. Pero Martu (su amiga) dijo que ella no está de acuerdo con la e. Y yo no estoy de acuerdo con ella. Creo que es importante el lenguaje inclusivo.

Claudia tiene 16 años, me dice:

²⁴ Rockwell, E (2002) nos dice que la apropiación deviene de una realización colectiva fundamental, que ocurre solo cuando los recursos son tomados invirtiendo o modificando sus sentidos y puestos a disposición en situaciones sociales particulares.

²⁵ Los nombres y referencias han sido cambiados para preservar la identidad de lxs menores.

-Me gusta esta canción (me la hace escuchar en sus auriculares) es la de Cachitas Now, se llama Chonga. La voy a proponer para tocar, ojalá salga elegida. ¿Sabés que es chonga profe? Yo soy chonga.

La letra de la canción a la que alude dice:

“Había una niña una vez/ que siempre le gustó/ romper las reglas/ Aunque nunca entendió por qué/ si ella quería usar pantalón/ polleras no/ pero que iba a saber de imposición/ y ya más grande vio que todo mal/ ese no era el modo en el que ella quería estar/ ¿quién sos para imponerme tu verdad?/ un alto flash caer en la realidad...”
(Cachitas Now “Chonga”, 2019).

Esta canción fue una de las elegidas por lxs chicxs para poder ser tocada en la orquesta. Si bien no salió seleccionada (fueron varias las canciones que propusieron lxs chicxs para tocar y se eligió a votación), lo interesante es pensar acerca de cómo en la práctica educativa, se posibilitan o disputan las palabras, los sentidos en los que se ponen en juego distintas sensibilidades, afectos, corporalidades, saberes, posiciones políticas. A modo de interpelación, nos preguntamos cómo generar pedagogías deseantes de emancipación que, como dice flores (2018), alteren, disputen o cuestionen los modos habituales de hacer(nos) cuerpo y saber docente; pedagogías que cuestionen las formas naturalizadas de sentir, percibir y comprender los géneros, y que se pregunte sobre qué actuaciones del deseo se construyen en estas dinámicas de la Orquesta.

En otra ocasión, unx de lxs chicxs, en el momento de plena lucha por la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (luego Ley 27.610 sancionada el 3 de diciembre del 2020)²⁶, trajo un cuestionamiento al respecto:

Juani, tiene 15 años y está enojada con Mara:

²⁶ A 13 años de la Implementación de la ESI en el 2003, la temática de la educación en sexualidades vuelve a surgir en los reclamos de jóvenes que portan el pañuelo verde como emblema de lucha, y exigen al Estado la garantía de sus derechos. Lxs jóvenes tomaron las calles visibilizando esta lucha con amplias repercusiones en los medios de comunicación. La lucha por el aborto en Argentina fue un proceso de varios años, frases como “mi cuerpo, yo decido” hablan de la posibilidad decidir sobre el propio cuerpo como un derecho que debe ser respetado. Desde el lema “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, que escuchamos en las calles y fue proclamado por muchxs jóvenes de los movimientos feministas que exigían al Estado la autonomía de los cuerpos de las mujeres y personas con posibilidad de gestar. El lema fue forjado e impulsado por las feministas de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito que nuclean a movimientos políticos y sociales, organizaciones de derechos humanos, ámbitos académicos y científicos, trabajadoras/es de salud, sindicatos y diversos movimientos sociales y culturales, organizaciones de desocupadas/os, de fábricas recuperadas, grupos estudiantiles, comunicadoras y comunicadores sociales que luchan por la despenalización del aborto y por instalar la temática en la sociedad <http://www.abortolegal.com.ar/>. Para ver los antecedentes y recorrido sobre algunas de las acciones colectivas por el derecho al aborto que el movimiento feminista y de mujeres de Argentina ha realizado: Burton, J. (2017) “Prácticas feministas en torno al derecho al aborto en Argentina: aproximaciones en torno a las acciones colectivas de de Socorristas en Red”.

-Mara vino con el pañuelo verde hoy a la orquesta, es una asesina de bebés, me desilusiona, hace una semana ella pensaba otra cosa y ahora aparece con el pañuelo, ¿usted que piensa profe?

Más allá de mi respuesta (que hacía referencia al acuerdo y necesidad de una Ley para poder elegir y que no se trataba de matar a nadie, con lo cual no estuvo de acuerdo), lo interesante es, no solo que las distintas voces puedan encontrar un lugar para expresarse, dialogar, tensionar (incluso a veces enojarse, como fue este caso); sino pensar en las condiciones de posibilidad para que surjan estas y otras cuestiones que implican los intereses, cuerpos, sexualidades y deseos de lxs alumnxs. Cuáles de esas elecciones y expresiones son posibles y vivibles, y cuáles se pueden estar obturando. En definitiva, qué condiciones se generan para habilitar la palabra como una manera de tensionar los modos normativizados de pensar los cuerpos, las identidades, el sexo; un ejercicio que invita a repensar y desestabilizar ciertos imaginarios sedimentados que regulan los modos en que debemos vivir nuestra corporalidad. De hecho, este cuestionamiento que hizo *Juani* derivó en una charla grupal muy interesante (debo decir, también intensa por los distintos posicionamientos) en relación al aborto y otros temas respecto a cómo vivir el propio cuerpo.

Jóvenes y adolescentes en estos últimos años han ocupado el espacio público de manera masiva, expresando sus demandas y activando discusiones relacionados a la sexualidad y educación.²⁷ Reclamos que tienen que ver con la implementación de la *Educación Sexual Integral* (ESI), lenguaje inclusivo, violencias de género, aborto, demandas que se han hecho visibles y generaron la necesidad y urgencia para que sean incorporadas en las propuestas educativas. Como expresa Elizalde (2018), los jóvenes movilizadxs, han sido un motor significativo para la ampliación de derechos como así también una fuerza importante de repudio y denuncia hacia el patriarcado. La orquesta no es inmune a estas demandas, y como tal se hace permeable a ellas en todo momento. Lxs chicxs se juntan y hablan de estos temas entre ellxs, a veces nos preguntan y nos hacen partícipes, en general estas charlas se suelen dar en los momentos de descanso entre los ensayos. Durante ese tiempo recreativo de 20 o 30 minutos, lxs chicxs salen a los

²⁷.Algunas de estas demandas se expresaron en los reclamos por el derecho al aborto; los escraches como forma de visibilizar abusos y violencias, los mismos se expresaron en los espacios públicos y en redes sociales, muchos fueron realizados a compañeros de escuela, varones cis hetero en su mayoría. También las marchas del orgullo que visibilizaron, entre otras cuestiones, la violencia por la homofobia, pero también reclamos en cuanto a la ampliación de derechos y garantías de personas LGBTIQ+A+; el uso del lenguaje inclusivo, etc. Estos y otros motivos cristalizaron en la necesidad y demanda por parte de lxs jóvenes de contar con mayor educación sexual y por la tanto con la aplicación de la ley de Educación Sexual Integral, Ley 26150, sancionada en el año 2006.

pasillos y se juntan para compartir su cotidianidad. En estas charlas, en estas múltiples escenas que surgen en la cotidianidad de la orquesta, aparecen léxicos y mundos de significados propios de ellxs. Muchas veces, en esas escenas se producen mecanismos que logran irrumpir o perturbar supuestos, incluso contradecir los esquemas de nuestras propias concepciones acerca de sus configuraciones identitarias, de sus mundos y de los nuestros. Estos elementos (des)estabilizadores, esos gestos, se vuelven saber encarnado para la invención de preguntas inusitadas que activan la sensibilidad epistemológica, potencian el trabajo y señalan qué es necesario repensar o profundizar pedagógicamente; además de que ponen al descubierto las limitaciones del modelo hegemónico heterosexual para pensar las sexualidades y los géneros. Estos momentos se vuelven propicios para el diálogo, para juntarnos a conversar; allí la palabra circula y se desnuda de las jerarquías del saber, poniéndose a disposición para una escucha implicada, gestionándose un modo distinto de participación de los que pueden suceder en la clase pautada y reglamentada, ya que en esos momentos no están presentes las recetas que operan en el aula (el silencio para escucharnos, la postura para tocar, la atención para leer la partitura o seguir a la directora de la orquesta, la concentración, etc).

Quiero hacer referencia a un lugar, en general pensado como de margen y liminal, como son los pasillos. Los pasillos han sido para lxs docentes talleristas nuestro principal lugar de encuentro y de trabajo. La mayoría de los ensayos son en la Facultad de Agronomía, ésta posee amplios y luminosos pasillos techados pero abiertos (al estilo patio). Los mismos son espacios cómodos y agradables, nos permiten, por su amplitud, poder realizar muchas actividades y juegos, como también descansar para comer y charlar. Durante las escapadas al baño, en el recreo, en algún descanso entre ensayos, en actividades pautadas, durante las salidas del aula (porque algo les puso mal y ya “*no quiero, no puedo tocar más*”), el pasillo se constituyó en un intermedio, un intersticio dónde cruzan las tradiciones educativas, la emociones, la vida, las subjetividades, lugares dónde sucede lo inesperado, dónde cada gesto, silencio, resistencia, pregunta, titubeo desborda los cuerpos y se transforma en un asunto de historias, normas y saberes compartidos que cruzan nuestras vidas y desgarran la normatividad escolar. Como sostiene flores (retomando a Diéguez, 2014), en los espacios liminares, el tiempo y el lugar se alejan de los procedimientos normales de la acción educativa convencional,

“gestándose una experiencia ritual en la que se aproximan y permean estados de vivencia, implicaciones éticas, pequeños movimientos educativos, prácticas

artísticas, fuerzas de interrogación, en la cual los significados, más que definiciones preestablecidas, se convierten en espacios relacionales inestables, contradictorios, contingentes, aleatorios y complejos”. (flores, 2018, p. 144).

Mientras lxs profesorxs de música están en el aula con lxs alumnxs ensayando, el resto de lxs docentes preparamos las actividades y nos abocamos a estar atentxs a lo que pueda acontecer. En general estamos en los pasillos a falta de aulas para trabajar (ya que las mismas están destinadas a los ensayos), sabiendo que estos lugares (pasillos) no son solo espacios de tránsito sino también posibilitadores de experiencias. Este ámbito liminal, este “entre”, se conduce bajo la posibilidad de desarmar y transgredir; lugares de alternativas que escapan a las normas que puede producirse en el aula. Es allí donde lo sorpresivo irrumpe, dónde lo imprevisto surge porque no está sujeto a la corrección. Los pasillos como lugares liminares son espacios de intimidad y de afección fugaz, contingente y aleatoria, que permiten (re)componer un universo común y polimorfo. Estos lugares, posibilitan que la acción educativa sea una experiencia en común que se nutra de la contingencia, de lo que está en el margen, de lo que irrumpe, de lo desechado, de los despojos, de lo que circula fuera del aula; lugares que favorecen y permiten recuperar lo que ha sido silenciado u opacado de cierta escena educativa.

Estos lugares, pueden convertirse en un escenario de agenciamiento, ya que permiten explorar y ensayar prácticas que perturben las estructuras pedagógicas normalizadoras de subjetividades y corporalidades. Como dice flores, la acción educativa “implica pensar en una disputa tanto por las corporalidades como por las palabras que serán posibles y vivibles en el espacio escolar” (2019:47). Conlleva un corrimiento de nuestros lugares habituales de identificación generando un desgarró (o la sutura) de los formatos y narrativas normativizadas. Guacira Lopes Louro reflexiona cuestionando qué posibilidades se abren en educación para pensar lo “diferente”. Invita a preguntarnos, cuál es el espacio, en este campo usualmente dirigido al disciplinamiento y la regla, para la trasgresión y la protesta, y cómo romper con binarismos y pensar la sexualidad, los géneros y los cuerpos de una forma plural, múltiple y cambiante (Lopes Louro, en Díaz y Rodríguez de Anca, 2006). En este sentido, me interesa pensar los pasillos como lugares de posibilidad, ya que se generan prácticas y escenas que muchas veces desestabilizan nuestras propias categorías del pensamiento pedagógico; escenas que irrumpen y postulan la problematización de la normalización como un problema del pensamiento y del conocimiento. Comprender a los pasillos como un espacio de producción de pensamiento

y de diferencias, dónde ésta “diferencia” no se tolere sino que se produzca, una diferencia que no esté ausente sino presente.

En este sentido la educación sexual puede ser una apuesta que genere las condiciones para que suceda lo que se ha desplazado, lo que ha sido impensado, que disponga a otras articulaciones de lo posible, que genere dinámicas para la transformación; un lugar de resistencia frente a lo instituido, frente a lo hegemónico. Inscribir la ESI en una pedagogía política decolonizadora, una pedagogía que sea antinormativa y que trace una crítica radical de los dispositivos de normalización que habilitan ciertas posiciones y subjetividades y proscriben otras que devienen abyectas. En este sentido y siguiendo a flores (2015), es necesario reflexionar acerca de las prácticas del conocer que producen y regulan los cuerpos, identidades, deseos, y que constituyen formas de subjetivación. Esto me recuerda a nuestras charlas entre docentes cuando decimos “*no sé de este tema, que puedo aportar, si no soy expertx*”, o cuando se sostiene que no se sabe nada acerca de ser lesbiana, gay, travesti, trans, intersex. No se trata de una cuestión de desinformación, de falta de conocimiento; es una lectura del mundo que ha opacado y silenciado otras perspectivas para constituir un único conocimiento legítimo (blanco, androcéntrico, heterosexual). La ignorancia es producida por algún tipo de conocimiento y opera ocultando lo que se percibe como lo no-dicho; la ignorancia es un efecto, un residuo de lo que se impuso como conocimiento hegemónico (flores, 2015). Es performativo más que cognitivo.

En todo momento estamos transmitiendo ideas y saberes sobre las sexualidades, como también respecto a las formas “adecuadas” de vivir esta sexualidad y el género, en relación a la moral que nos guía y a los prejuicios y estereotipos normalizadores. Como se dijo anteriormente, el tema de la educación sexual es un terreno de disputa y no es neutral, es un territorio de discusión pedagógica permanente y de conflicto. El conocimiento de nuestro cuerpo se ha convertido en un escenario de normalización, la discusión en torno a que es pertinente enseñar con la ESI está en íntima relación con que es lo que se quiere decir o silenciar. Es por ello, que la tarea pedagógica debe prestar atención a lo que se silencia, a lo que las palabras no llegan a nombrar, debe interrogarse por la geografía conceptual de la normalización. Como sugiere Britzman (2016), pensar la pedagogía como una técnica de hacer sentido para señalar lo que se descarta o no se tolera saber. Estx autorx sostiene que la producción de cierta ignorancia ha sido necesaria para sostener los escenarios de normalización, una garantía de la norma. En este sentido lo “otro” para la norma heterosexual es representado como algo ininteligible (o un

problema, o algo “especial”). La ignorancia no es solo respecto a la homosexualidad sino también a cómo se construye la propia heterosexualidad (Britzman, 2016).

Subir la apuesta: desheterosexualizar la pedagogía o cómo orquestar una pedagogía queer/cuir²⁸

La pedagogía ha sido entendida como referida a la metodología de enseñanza o a la instrucción (el “cómo” enseñar). Más recientemente, a raíz de la lucha de los movimientos feministas y antirracista, la pedagogía fue incorporando los sentidos producidos en estas luchas y teorías volviéndose sumamente crítica de la educación tradicional y de su tendencia a reproducir relaciones de poder racializadas, generizadas y clasistas en sus instituciones y prácticas. Es así que los enfoques pedagógicos llamados radicales o críticos intervinieron en la reproducción de las desigualdades y de las dinámicas de poder, en pos de hacer que la educación sea parte de un proceso de emancipación política y de liberación. Estas pedagogías no solo están preocupadas por el método y el cómo de la enseñanza, sino también en cómo el conocimiento puede servir como herramienta de transformación social.

En este sentido, se toma como referencia el pensamiento de Paulo Freire quien sostiene que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción en el ser humano sobre el mundo para transformarlo. Este autor da un valor de centralidad a la palabra en la acción educativa. La concibe como “un conjunto solidario de dos dimensiones no dicotómicas: acción y reflexión. Decir la palabra es transformar la realidad. Decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los seres humanos (Freire, 2004). En este sentido, la práctica educativa implica el ejercicio de la palabra y la acción conjunta, la reflexión y la auto-reflexión y el desafío de hacer proliferar los escenarios de diálogos. Estas cuestiones requieren explorar que herramientas afectivas, intelectuales e institucionales son necesarias para que lxs docentes podamos lanzarnos a esta hazaña. La práctica docente y el aprendizaje implican dimensiones muy complejas del contexto, la situación, lxs actores intervinientes, lo dicho y lo no dicho o lo que trasciende y escapa a lo inscrito.

²⁸ Saxe F., propone usar la palabra “versión” cuando se refiere al uso de la palabra “queer”. Propone la posibilidad de: “jugar con “versiones””, con la idea de que cada uso de lo queer tiene que ver con la “versión” de quien enuncia y el aquí y ahora de esa enunciación (Saxe, F. 2018), La trampa mortal: derivas maricas de la disidencia sexual en la producción de conocimiento científico al recuerdo infantil de un beso. *Etcétera*. Revista Del Área De Ciencias Sociales Del CIFYH, N.3. Córdoba: UNC. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22591>.

Luhmann (2017), suma otras preocupaciones a las ya planteadas por éstas pedagogías más críticas, diciendo que la misma debiera preguntarse respecto a qué provoca ser enseñadx, qué les hace el conocimiento a lxs alumnxs, cómo se entiende el conocimiento en la relación entre docente/texto y alumnx; cómo el conocimiento es producido por la interacción entre docente y alumnx. Esta propuesta va más allá de la preocupación por las estrategias de transmisión, y vira hacia una investigación sobre las condiciones para entender o rechazar el conocimiento (Felman, 1987: en Luhmann, 2017). Siguiendo su propuesta, nos preguntamos ¿Cómo nos insertamos nosotrxs mismxs en el proceso de conocimiento?, ¿qué posiciones rechazamos, cuáles son deseables? Si enseñar es la posibilidad de crear nuevas condiciones para el conocimiento, ¿qué condiciones de posibilidad habilitan a pensar e imaginar cuerpos y deseos no estructurados por la heteronormatividad?, ¿qué herramientas intelectuales, corporales y afectivas precisamos para hacer de las prácticas educativas una experiencia desnormativizada?, ¿qué tipo de identificaciones habilitan los aprendizajes y como se hacen posibles estas identificaciones en los procesos de aprendizaje?

Como docente me interpela la idea de por qué en la clase mi cuerpo/los cuerpos parecieran que no tienen deseo, que no piensan en sexo o que son desexualizados, como si el cuerpo y la mente estuvieran separados uno del otro, como si lo que somos o sabemos o hacemos, existiese de forma separada de nuestros deseos. Lxs docentes (y lxs alumnxs) somos construidos como si no tuviésemos sexualidad, y en el caso que se asuma esta posibilidad se presume la heterosexualidad.

A partir de éstas inquietudes e interrogantes, las lecturas y prácticas de *pedagogías queer/cuir* han significado contar con una buena “caja de herramientas” para pensar estas cuestiones. Nos ofrece preguntas interpeladoras para pensar e intervenir en las políticas de normalización sexual, de género, racial, de clase, corporal. Luhmann nos dice que a lo *queer/cuir* podemos entenderlo como un adjetivo, como movimiento, acción, como un verbo: *cuirizar* la escuela, la clase (las prácticas, el espacio público, etc). Una pedagogía cuir, como apunta Luhmann (2017) debería ir más allá de la incorporación del contenido cuir en la currícula y de la preocupación sobre la búsqueda de estrategias de enseñanza que hagan ese contenido más accesible para lxs alumnxs; tampoco supone la aplicación de la teoría cuir a la pedagogía, ni la aplicación de la pedagogía para la difusión de la teoría y el conocimiento cuir. Como sostiene lx autorx, una pedagogía cuir configura una metodología de indagación que se pregunta acerca de las condiciones de posibilidad y resistencia de los procesos de enseñar, aprender, escuchar; se preocupa por

desentrañar los procesos de normalización y naturalización de las identidades, los cuerpos y los conocimientos en la escena escolar; se interesa en investigar los límites del pensamiento (aquello que no puede pensar ni imaginar) y la ignorancia como efecto de conocimientos hegemónico (Luhmann, 2017). Esta pedagogía cuir breva por una proliferación de identidades y de modos imprevisibles de existencia. Lo cuir apunta a transgredir las configuraciones de género coherentes (y esenciales) y el deseo de una configuración prolija de la diferencia sexual y de género dicotómico; y como sugiere Luhmann, la insistencia de minar la normalidad podría ser un importante punto de entrada a partir del cual pensar una pedagogía cuir (2017).

Britzman (2016) enfatiza en que hay una fuerza en imponer los límites en su lugar, límites que la educación impone y los cuáles debiéramos exceder, sostiene que:

“La Teoría Queer ofrece métodos de críticas que remarcan las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía. Definiendo a la normalidad como una aproximación de límites y dominación, o como un renunciamiento, el rechazo a la diferencia misma, la Teoría Queer insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. En su positividad la Teoría Queer ofrece métodos para imaginar la diferencia en sus propios términos: como eros, como deseo, como las bases para una politicidad. Es una articulación particular que nos devuelve la prácticas a los cuerpos y los cuerpos a las prácticas” (Britzman, 2016, p. 18).

Los lugares hegemónicos de enunciación y de construcción de otredad, han entendido los procesos de indentificación como algo fijo, sedimentado, de límites precisos, sin cambios y ahistóricos. Foucault (2005) ha analizado cómo los límites de lo pensable, de lo aceptable, de lo reconocible, de lo tolerable, han sido regulados históricamente por estructuras legales, por la medicina, por las instituciones educativas. Estos límites requieren de un exterior constitutivo para ser legitimados, requieren de la presencia de lo descartado, de lo irrelevante para ser reconocidos; la construcción de la norma requiere y depende de su otro abyecto para resultar inteligibles. La norma y su otro negado están implicados, y son mutuamente constitutivos uno de otro. En este sentido, la teoría cuir propone desviar la atención de lo propio, poniendo la mirada en las regulaciones, estrategias, represiones que las instituciones y prácticas sostienen como normales, preocupándose por las exclusiones inmanentes de la normalidad (Britzman,

2016). Una pedagogía *cuir*, sugiere Britzman, debe cuestionar los procesos de normalización de las identidades que niegan su historia, higienizan sus prácticas de significación y despolitizan sus luchas, fijando sentidos y negando la dimensión relacional constitutiva de toda identidad (2016); lo que implica que todo proceso de identidad es con un otrx.

El rechazo de cualquier normalización (racista, sexista, clasista) es parte de este pensamiento, e implica una mirada cuestionadora a las formulaciones acerca del conocimiento y la ignorancia, particularmente cuando el conocimiento que se posee opera como atribución para la ignorancia. En este sentido, pienso a la pedagogía *cuir*, como una pedagogía antinormativa implicada en reflexionar acerca de la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos. Como expresa flores (2018), la heterosexualidad es un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y obtura la posibilidad de pensarlos o vivirlos de maneras plurales; nos propone procurar estar atentxs a “cómo el propio conocimiento y las prácticas del conocer que gestiona la institución educativa producen y regulan los cuerpos, identidades, deseos, y constituyen formas de subjetivación sexualizada” (2018, p. 4).

Pero cómo utilizar prácticas tan autocríticas sin perder de vista las prácticas más amplias de las injusticias sociales, o ¿cómo orquestar una pedagogía *cuir* en el contexto de la orquesta sin perder de vista las múltiples desigualdades constitutivas de las historias y dinámicas de identificación de cada chicx? O, como pregunta Britzman (1999), ¿cómo podemos exceder oposiciones binarias tales como lx oprimidx y lx opresor y sin embargo seguir reteniendo un análisis de la desigualdad social que pueda dar cuenta de cómo funcionan las dinámicas de subordinación, sin descartar las luchas políticas por las dinámicas de identificación?

A este respecto es interesante la propuesta que hace Luhmann (1998), cuando lx autorx se pregunta respecto a aquello que no se puede tolerar saber. Para ello, y siguiendo la huella de Mireille Rosello (1990), Luhman compara el aprendizaje de estos saberes no deseados con aprender una idioma extraño, extranjero y se pregunta en qué se convierte unx a través de escuchar y hablar otro idioma, cómo es que este proceso se convierte en una forma de arriesgarse, por ejemplo en el momento en que ni soy entendidx ni entiendo lo que se está diciendo; qué clase de mecanismos de defensa se elaboran, qué bloquea este otro idioma, o qué abre, que se resiste a aprender de ese idioma. En síntesis en quién puedo convertirme a través de hablar y escuchar a un/x otrx distintx que apenas puedo

entender. Y en relación con lo anterior, cómo impacta ese saber otro, esa identidad otra en mis propias dinámicas identitarias.

Esta pedagogía cuir involucra a lxs alumnxs en una conversación y escucha atenta sobre cómo se asumen o rechazan cierta posiciones. Por ejemplo, en uno de los talleres realizados con lxs chicxs de la orquesta se propuso que trajeran canciones para tocar, y que por algún motivo sus letras les resultaran significativas. Estas actividades de talleres nos permiten poder hablar y exponer cuestiones referidas a cómo nos autopercebimos en relación a las identidades sexuales, de género, como también respecto a nuestra corporalidad y la de lxs otrxs. Hemos podido observar que las “cuestiones” referidas a las identidades sexo genéricas y a las sexualidades, suelen estar más ausentes o silenciadas en la práctica educativa de la orquesta (principalmente cuando requiere del diálogo conjunto entre docentes y alumnxs), y parecen tomar mayor relevancia o visibilidad las referidas a la clase social o a la cuestión racial o étnica. Incluso cuando pensamos en las desigualdades por las que atraviesan lxs chicxs, la mayoría de las veces (en los diálogos entre lxs docentes) estas desigualdades solo se piensan respecto a su condición de clase o racial. Pensamos, en referencia a esto, que socialmente es “más aceptable” visibilizar la clase, porque se percibe como un asunto público o incluso porque puede ser más comprensible la movilidad o fluidez que puede tener en los imaginarios sociales la idea de clase, pero no ocurre lo mismo con el género, el sexo o a la sexualidad, que se siguen comprendiendo como un asunto “privado”, además de que en líneas generales éstas se deducen de “marcas biológicas” que parecen fijas e inmutables. En este sentido, Lopes Louro (1999) expresa que se acepta la transitoriedad o la contingencia de las identidades de clase, pero la situación se vuelve más complicada si un proceso semejante ocurre con relación a las identidades de género o sexuales. En este sentido, nos dice que “la admisión de una nueva identidad sexual o de una nueva identidad de género es considerada una alteración esencial, una alteración que atañe a la esencia del sujeto” (Lopes Louro, 1999, p. 3) Por la centralidad que la sexualidad adquirió en las modernas sociedades occidentales, parece difícil entenderla como teniendo las propiedades de fluidez e inconstancia. Frecuentemente nos presentamos (o nos representamos) a partir de nuestra identidad de género o nuestra identidad sexual. Esa parece ser, usualmente, la referencia más “segura” (Lopes Louro, 1999). Este situación podría pensarse en términos de (des)conocimiento, o como se mencionó anteriormente como el conocimiento que se posee opera como atribución de cierta ignorancia. Me pregunto en este sentido, ¿qué provocan las lecturas sobre sexualidades en lxs chicxs y

en nosotrxs?, ¿qué aprendizajes/conocimientos cuestionan, producen u obturan?, ¿qué deseos habilitan?

Pienso estas preguntas como una práctica de (re)imaginación y de desplazamiento de nuestros imaginarios; una práctica que interpele los guiones educativos, las narrativas estereotipadas del placer, las asignaciones de género, los escenarios trágicos, las miradas inmaculadas, y como un medio para desasir el autoconocimiento de sí. Las preguntas que se generen acerca de la educación, el conocimiento y la identidad tendrían que ver con los límites del pensamiento y con las posibilidades de proliferar las identificaciones (Britzman, 2016). Tendrían que interpelar acerca de las condiciones de deseabilidad que posibilitan o impiden los aprendizajes, acerca de lo que es tolerable o soportable saber o pensar, y respecto a lo que estoy rechazando cuando rechazo ciertas identificaciones. Una apuesta profundamente dialógica, social y ética sobre cómo nos componemos con otrxs. Para flores (2018), una pedagogía antinormativa debería buscar la “desestabilización del discurso heterosexual, capitalista, patriarcal, racista y capacitista, la descomposición y desnaturalización de los binarismos normal/anormal, hombre/mujer, hetero/homo, conocimiento/ignorancia, y las disrupciones en las continuidades normativas entre sexo, género y deseo” (flores, 2018, p. 162). Lx autorx sostiene que, si una pedagogía cuir es una apuesta epistemológica por extrañar los mandatos heteronormativos de la educación, precisa también extrañar sus modos de hacer, sus propias metodologías; una práctica especulativa que se hace al andar y una tentativa por desarrollar estrategias educativas situadas, que toma forma de un método gestado desde el apasionamiento y la implicación (flores, 2018).

Lo común como contragolpe y fuerza difractoria. Un desborde a la educación centrada en el Yo

Quisiera complementar lo anterior con unas reflexiones respecto a una propuesta afectiva que se vincule con una vida en común, que habilite nuevas y diversas formas de pensarnos unxs con otrxs, que sume nuevos significados de estar y de seguir siendo conjuntamente. Pensando lo común, no como una esencia, identidad fija o propiedad, sino lo común como la posibilidad de ser-con, más allá de lazos identitarios o tradiciones; más allá de una voluntad compartida²⁹. Lo común no como lugar de llegada sino como proceso

²⁹ Cano, V. (2010), Del don a la ingratitud: vida, comunidad e inmunidad, en Roberto Esposito y Nietzsche, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15, 85-103.

y trama, no muy nítida, de voces, de prácticas, de narrativas, que no es homogénea, sino más bien contingente y circunstancial, una comunidad de diferencias y no de mismidad. Pienso esto en relación a mi práctica docente en general y en vinculación al proyecto colectivo que llevamos adelante con la orquesta. Pero también lo pienso en relación a la educación que hemos recibido, que hemos heredado a partir de una moral neoliberal, centrada en el individuo, patriarcal, heterocissexista, racista, clasista, que ha regulado las maneras de aproximarnos a esa vida en común. Esa producción de afectos, de maneras de conocer, ese entrenamiento de la subjetividad es constitutivo del sostenimiento del neoliberalismo centrado en el Yo y que constituye actualmente el modo en que se configura la comunidad. Tenemos una comunidad de individuos, de sujetos que se piensan siempre en primera instancia a partir del Yo. Esta moral neoliberal del individuo autónomo, de meritocracia, desconoce de alguna manera (o invisibiliza y niega) todas las condiciones estructurales que rigen la vida, la suerte y las oportunidades de las personas. Como sugiere Butler (2010), para sostener ese sistema de enorme inequidad que rige la vida contemporánea, es necesario sostener la ficción de que cada sujeto está librado a su propia suerte y es artífice de su destino. Parte del éxito de esta ficción neoliberal es conseguir que las personas nos pensemos desagregadamente, y que pongamos en el centro de nuestra valoración al Yo, a mí mismx.

En este sentido, me pregunto: ¿cómo queremos vivir juntxs, cómo queremos que sea esa vida en común? Cómo queremos vivir juntxs, de tal manera que ese vivir sea digno y justo para todxs. La pregunta por la comunidad, en este momento de pandemia mundial y de colapso ecológico, es muy interpeladora y hoy toma una relevancia especial, dónde tantas vidas se han perdido, dónde las precariedades que nos constituyen no son las mismas para todxs. Hablar del aislamiento social pandémico es hablar no solamente de los modos en que el neoliberalismo produce el aislamiento de las personas, sino también es pensar cómo se nos pide, con justas razones epidemiológicas por otro lado, que tratemos de limitar nuestros contactos corporales y vitales, produciéndose una tensión entre el carácter entrelazado de los sujetos y por otro lado esa especie de temor que se produce por nuestros afectos, nuestra sensibilidad corporal, que indica que los otros son potencialmente un peligro.

Como sabemos no todos los vínculos son virtualizables ni todos los afectos se pueden ampliar, producir, reproducir, sostener, a través de la virtualidad. Cano (2018) se pregunta cómo romper de alguna manera la inmunidad afectiva que se construye en torno al yo, en torno a la individualidad de “sálvese quien pueda”. Llevando esta reflexión a mi

práctica docente en estos tiempos ásperos de pandemia mundial, algo que quedó claro es que no todxs mis alumnxs (ni todxs lxs docentes) tienen las mismas posibilidades, no todxs pueden conectarse, no todxs tienen contención en sus familias, no todxs tienen suficientes herramientas materiales y simbólicas ante tanta precariedad. Pensar a nuestras propias vidas y a las vidas de los demás en torno a la idea de un yo autónomo, individual, es muy devastador. El neoliberalismo ha implantado y extendido una ficción que nos dice una y otra vez que todo depende de nosotrxs. Esta pandemia nos recuerda que nuestras vidas están ligadas, que las vidas de lxs otros tienen un impacto en nuestra vida; aquí no depende del “individuo”, depende de la vida en común, de la reciprocidad, y esto quedo cruentamente, obscenamente expuesto en la situación actual, y es que nadie se puede salvar solx.

Por otro lado, hay una vulnerabilidad común que tiene que ver con que somos seres sociales y corporales. Butler nos dice que esta vulnerabilidad es constitutiva de nuestra vida en común, nuestra vida depende de los otrxs y esta vulnerabilidad de exposición a lxs otrxs es una condición tanto existencial como biocorporal y esa interdependencia, esa vulnerabilidad en común no la puedo eliminar (Butler, 2006). Lx autorx propone que esta vulnerabilidad puede ser un lugar desde donde pensarnos, no desde la figura del yo como individuo aislado, sino desde nuestro carácter abierto que nos expone a los otros en un sentido ambivalente y esto es constitutivo de quienes somos, “la pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” (Butler, 2006: 46). Esto me lleva a pensar que una pedagogía emancipatoria y afectiva debe ser pensada desde ese horizonte de la interdependencia, y no partir desde la ficción del yo que niega nuestra condición expuesta, interrelacionada y articulada. O peor aún, que ve al otrx como una amenaza, un exterior que debo alejar o eliminar. Butler sostiene, que en un mundo de moral neoliberal, la vida se cuida y se mantiene diferencialmente, que ciertas vidas están altamente protegidas y otras no califican como vidas que valgan la pena. Aclara que, vulnerabilidad va a distinguirse de la *precaridad*, que es una idea política de la vulnerabilidad (o de la precariedad) que entiende que esa vulnerabilidad está inequitativamente distribuida³⁰. En

³⁰ Mientras la precariedad (precariousness) refiere a la condición ontológica de la vida (todas son dañables, interdependientes, vulnerables), la “precaridad” es un neologismo inglés que da cuenta de una noción más bien política: si bien todas las vidas son precarias, no todas son reconocidas como tales (Butler, 2010: 16). Este último concepto designa la asignación diferencial de la vulnerabilidad inducida económica, legal, política y socialmente maximizándola para algunxs y minimizándola para otrxs (Butler, 2010, p. 46)

este sentido, no todos somos igualmente precarios ni vulnerables, y esa diferencia de la mayor o menor exposición a la vulnerabilidad, a las violencias, a los desarraigos obedece a razones políticas y que esa *precaridad* no es accidental sino que es sistemática, jerárquica, diferencial y políticamente inducida (Butler, 2010).

En las historias de racismo, de colonialismo, de sexismo, de dominación de clase se ha constituido discursivamente un “otro”. Lo otro emerge de un proceso discursivo y es interpelado en una localización particular, pero no versa sobre una construcción ideológica, ya que los cuerpos siempre estuvieron históricamente situados, siempre vivos. Haraway (1999) nos dice que los cuerpos son nudos generativos semiótico-materiales y sus fronteras (que demarcan lo otro) se materializan en esa interacción social entre lxs actorxs; “lo otro” no preexiste como tal a esa construcción discursiva, no puede preexistir a la interacción, a esa relación. Por lo tanto, los límites se conforman de manera provisional y nunca definitiva. Sostiene, que los relatos de la ilustración giraron en torno a la producción de la imagen sacra de lo idéntico mediado por la tecnología de la heterosexualidad y la autoreproducción de una masculinidad hegemónica constitutiva de lo otro como lo impropio. En su propuesta, “ser un «otro inapropiado/ble» significa estar en una relación crítica y deconstructiva, difractada más que refractaria, como formas de establecer conexiones potentes que excedan la dominación” (Haraway 1999, p. 126), y dónde las relaciones basadas en la diferencia (en los efectos de la diferencia) no recurran a la dominación jerárquica, ni a la incorporación de partes en todos, ni a la protección paternalista y colonialista, una relación dónde estxs sujetos “otrxs” impropixs puedan ser “inapropiables” (Haraway, 1999).

Desde los movimientos sociales, desde las pedagogías emancipadoras y críticas, desde las luchas feministas y de colectivos LGTTBIQ+, las demandas por justicia, ampliación de derechos y transformaciones a nivel estatal y de la sociedad, han demostrado que “ciertas muertes” que han sido privatizadas son en realidad muertes en común, que esas vidas perdidas son importantes y una pérdida para todxs. Esto desafía los marcos perceptuales y afectivos con los cuales se tramitaban estas muertes, ya que esas muertes fueron leídas como del ámbito vincular doméstico, privado o de la pareja, privatizando de ese modo un conflicto que es social y político (Cano, 2018). Estas luchas vinieron a señalar que el carácter colectivo, político, de esa escena, tiene que ver con disputar los marcos perceptuales y afectivos; como vemos, sentimos y queremos estar en el mundo. Parte de los desafíos de estos movimientos sociales de emancipación, no solo feminista, tiene que ver con disputar esos marcos. Las experiencias en común, por

ejemplo de los colectivos LGTTBIQ+ (con todas los matices y diferencias que existen al interior del colectivo) o de los movimientos de mujeres indígenas del buen vivir o las *ollas populares* que muchas organizaciones sociales han llevado adelante principalmente en tiempos de pandemia, son experiencias del haber sido “expulsados” de lo que se considera una vida normal o una identidad de género o sexualidad normal, o un cuerpo normal, y es lo que ha permitido, en muchos casos, otros modos de construcción del afecto, otros modos de organización de la vida y de la vida en común, como formas de resistencia a esa pedagogía de moral neoliberal (Cano, 2018). En referencia a este contexto de pandemia, me pregunto por una pedagogía que genere las condiciones que ayuden a elaborar la emotividad cargada de dolor social. Esa posibilidad de compartir los modos, los recursos, los bienes, los afectos, los traumas y de generar redes de sostén de la precariedad y de nuestra vida en común, requiere justamente pensar más allá del horizonte del yo, para comprender los modos en los cuales esa moral neoliberal ha regulado, codificado y restringido de manera muy radical las posibilidades que tenemos de compartir esa vida afectiva en común.

¿Cómo podrían ser, entonces, las pedagogías y prácticas afectivas emancipadoras? Prácticas de vincularidad que se corran del proyecto del yo, prácticas de construcción de una vida afectiva por fuera de las formas normativas (que construyen normalidades deliberadas y restrictivas) de producción del afecto. Cómo intervenir en la afectación socio-subjetiva de los procesos de educativos, superando la tradicional escisión entre las culturas académica y afectiva. Es tiempo de rebasar la dicotomía entre la construcción del conocimiento disciplinar y la de la afectividad. Es tiempo de interrumpir esos modos a través de prácticas afectivas, comunitarias, deseantes de pedagogías que activen la imaginación y que fisuren y desborden los modos convencionales de gestión del afecto. Esas experiencias afectivas corridas de las prácticas neoliberales, surgidas algunas en contextos de precariedad sistemática son un modo de experimentación de otras formas de organización vincular. Desbordan los modos tradicionales de organización de lo común y de los afectos (son experiencias de organización comunitarias que no surgen desde una política del yo) y además, algunas surgen en contextos de precariedad compartida, surgen de la interdependencia y de compartir esa vulnerabilidad. Ponen a rodar otros sentidos de la responsabilidad, con quién compartir, con quienes compartimos el afecto, la sexualidad, el tiempo, los bienes, con quienes nos organizamos y compartimos los cuidados.

La pedagogía neoliberal³¹, como racionalidad que impone técnicas de subjetivación, con su exigencia de universalización de la norma de la competencia, ha configurado procesos de normalización y de gestión de la afectividad en donde solo nos dejamos afectar por nosotrxs mismxs y por quienes están muy cerca de nosotrxs. Cómo trascender entonces esa esfera de lo individual³² (de mi proyecto, mi familia, mi trabajo, mis amigxs) y preocuparse también respecto a con quiénes vivo o habito el territorio, con quiénes comparto el barrio o con quienes no comparto ¿con quiénes puedo compartir y extender esas experiencias, esos intereses, en redes más amplias de implicación? En relación a esto, pienso en Haraway cuando propone hacer extraños o raros parentescos, más allá de los vínculos conocidos e inmediatos, porque como dice, hemos heredado el problema del colonialismo, del sexismo y el imperialismo, en redes mayoritariamente blancas, binarias y eurocéntricas, que hace que nos necesitemos cada vez más. Su propuesta nos lleva a pensar formas vinculares por fuera de los modos impuestos y aceptados por la normatividad heredada de modelos neoliberales y de la modernidad, y a *generar raros parentescos*³³, en tiempos tan injustos y de dolor (Haraway, 2019).

La pandemia nos ha llevado a pensar otros modos de la vincularización y de cómo estar ligados a otrxs que ni conocemos. El individualismo, nos ha mostrado ser incapaz para pensar-con, para habitar-con las urgencias del mundo de manera recíproca. Pensar-con, es implicarse, asumir y reconocer las influencias de otrxs en mi propio pensamiento, es comprender esa interdependencia vincular que no se agota en el horizonte del yo (y no solo con aquellos que conocemos y con seres humanos, sino también con otras formas de vida no humana), porque estamos vinculados y *su suerte y mi suerte depende de ello* (Haraway, 2019). Y esta interdependencia conjuga el afecto, el enredo, la ruptura, lo precario y la responsabilidad; la posibilidad de dar respuesta hacia lxs otrxs, hacia mí mismx, el pensar qué podemos hacer por otrxs o por nosotrxs, es una potencia en términos de un horizonte de transformación comunitaria. El devenir-con que propone Haraway implica una relacionalidad articulada, ensamblada de manera precaria; es una práctica

³¹ Foucault en “Nacimiento de la Biopolítica”, nos dice al respecto que la hegemonía del neoliberalismo no se funda sólo en la coerción, sino en la creación de un sentido común frente a las formas de comportamiento. El neoliberalismo es, por encima de todo, un gobierno sobre la organización de los afectos y los deseos. (Foucault M., 2007).

³² Cano indica que “la estética ego-liberal procede mediante la regulación del mínimo de afectación social, lo que corresponde al mismo tiempo a un desapego e inmunización creciente” (2018, p. 32) del yo.

³³ La propuesta de un parentesco de parientes sin lazos de sangre, parientes colaterales, formas de asociación significativas que trascienden las formas de parentesco que hemos heredado y las conectan con formas animales y vegetales, simbiosis, máquinas, en definitiva entre humanxs y no humanxs. Los parientes no son familiares, son un tipo de ensamblaje. (Haraway Donna, 2019).

situada, no inocente, que implica riesgo...“las obligaciones éticas y políticas son infecciosas, o deberían serlo” (Haraway, 2019, p. 177).

Y en este sentido, las propuestas educativas anteriormente descritas, comprenden la necesidad de pensar y situarnos desde esa interdependencia, como un modo recíproco de implicación, dónde se conjuguen y produzcan condiciones pedagógicas que favorezcan la generación de valores éticos que fomenten prácticas cooperativas y de cuidado mutuo, dónde la escucha y la palabra sean material para la posibilidad emancipatoria y para la formación de sujetxs protagonistas de sus vidas y elecciones. Condiciones pedagógicas que pongan a disposición herramientas para la generación del diálogo, el juego, el placer, y para la construcción de perspectivas problematizadoras de lo cotidiano. Por otro, al fomentar una práctica colaborativa y dialógica, produce transformaciones en lxs otrxs a la vez que transforma al sujetx mismo, ampliando el horizonte de imaginación y enriqueciendo sus experiencias; es decir, es una experiencia tanto transformadora de lxs sujetxs como del grupo y a su vez es un llamado subversivo a evadir el individualismo. De este modo posibilita contrarrestar los valores tendientes a la competitividad propios de las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales, tan desiguales e injustas. Una propuesta que interpele como queremos generar una vida en común; que amplíe los imaginarios de cómo queremos estar juntxs, como un modo de (re)componer e imaginar nuevos lazos y parentescos.

La desnormalización de nuestra educación sexual y afectiva es una tarea urgente para transformar nuestros lazos y vínculos cotidianos. Entre el placer, el afecto y el peligro, nuestras vidas sexuales y afectivas nos anudan a lxs otrxs, a aquellxs con lo que co-habítamos y resistimos en este mundo, esxs frente a lxs cuales no podemos dejar de sentirnos interreladxs y de reconocernos inextricablemente enlazadxs.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo he tratado de esbozar una idea acerca de pensar la pedagógica como una práctica de intervención política, un proceder de sensibilidad aguda y modos de escucha que tensionen y problematicen las formas normativas que regulan las relaciones educativas y de sociabilidad. Un gesto escritural para intervenir en la capilaridad de las significaciones que componen los libretos convencionales de la educación. Para ello hice uso de cierta metodología *cuir* como un modo pensar, de generar preguntas que desarmen las formas sedimentadas del pensamiento; preocupada no solo por lo que se enseña o como se enseña, sino también por lo que se habilita o se obtura en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sobre cómo es que conocemos, cómo impacta ese conocimiento en nosotros, qué es lo que no queremos conocer, qué esconde ese desconocimiento, qué repercusión tiene esa “ignorancia” en nuestras formas de relacionarnos. Preguntas que invitan a (re)imaginar mi *praxis* educativa como materiales que irrumpen en el horizonte de previsibilidad y orden sexual de los cuerpos.

En esta propuesta, el hacer docente implica una intervención crítica y una reflexión-acción continua de ensayos, intentos, borrones. Una preocupación pedagógica por las prácticas educativas que producen ficciones, saberes, cuerpos. Un proceso que implica pensarse también como colectivo, dónde la inquietud deviene en posibilidad de habitar la orquesta desde el deseo. Las clases, talleres, juegos, charlas, salidas recreativas, eventos comunitarios, entre otros, se constituyen en posibilidades de acción para la transformación, dónde la música y la palabra se enlazan de un modo particular para disponer a ampliar las formas e imaginarios en que podemos estar en el mundo. Un espacio donde otros tiempos coexisten, tiempos superpuestos y contradictorios, densidades temporales mezcladas: el tiempo institucional de la orquesta, el tiempo del deseo subjetivo, el tiempo de un hacer y tocar juntxs, el tiempo de la incomodidad, el tiempo de la curiosidad.

Como en la práctica orquestal, la escucha atenta se vuelve fundamental para saber qué es lo que suena en el silencio, para construir preguntas como un modo de implicarnos e intervenir en esas micro-situaciones que (re)producen formas de normalización de los cuerpos, de los géneros, y de vivir. De esta manera, se considera a la práctica pedagógica como una intervención política y de descolonización de saberes, afectos, subjetividades, comprometida con la desheterosexualización de los dispositivos que organizan los modos

educativos, y como modo de transformar y problematizar las posiciones privilegiadas que bloquean el conocimiento de las condiciones del propio privilegio. Una práctica decolonizadora, antirracista, no adultocéntrica, que tenga perspectiva de género y feminista y que no se limite a la cuestión de visibilizarían o reconocimiento. Una mirada estratégica fundamental de construcción que implica avances y retrocesos en un camino que nos interpele poniendo en conocimiento aquello por lo que se está luchando. La orquesta como eje de transformación social puede darse en tanto que, lógicas internas de instituciones y organizaciones diversas, como sus agentes, reconfiguren el impulso de la alquimia del encuentro.

Esta experiencia implica un posicionamiento dónde los distintos actorxs individuales, colectivos e institucionales se van reconfigurando y enraizando en posiciones que piensan y re piensan la educación y la vida como proceso y producto de relaciones sociales de producción y de subjetivación. En este sentido, se propone una pedagógica antinormativa sobre los procesos de conocimiento, que implican ser y hacer el mundo, y cuestionadora en términos de hegemonía de la producción, distribución y consumo de saberes. Y por ende de los haceres también.

Pienso una pedagogía antinormativa como un hacer que amplíe los imaginarios de cómo queremos y deseamos vivir; que verse por una pluralidad de identificaciones e interpele la norma que rige el conocimiento y los afectos que se producen en los ámbitos educativos y de socialización. Teniendo presente, como sugiere flores, intervenir para plantear las narrativas en términos de disputa política con ciertos saberes hegemónicos que silencian o neutralizan la potencia política que tienen ciertas identidades de desbaratar la organización de los regímenes de poder (flores, 2018); y porque la hegemonía puede ser saturada por lo que permanece abierto a la contingencia. Una apuesta que ponga en el centro de la escena la norma que organiza la sexualidad, la heteronormatividad, para pensar las relaciones de poder que obturan o habilitan ciertos modos de relación. Una pedagogía como una política de articulación que desautorice esos modos asépticos del encuentro y nos restituya a una multitud colectiva, en dónde todxs seamos co-actorxs, en una práctica articulada situada, y como dice Haraway (2019) parcial, no inocente, en un número indeterminado de modos gestándose con otrxs compañerxs sociales diferentes, pero vinculados. Porque una intervención política epistemológica decolonizadora debe hacer de los espacios educativos un lugar más participativo y plural, dónde alumnxs, docentes, familias, entre otrxs actorxs, participen activamente en la transformación de su comunidad educativa, fomentando el desarrollo de una ciudadanía crítica, activa, atenta

a cuestiones de discriminación y violencia por razones de género, orientación sexual, de clase, raciales, étnicas, de edad, entre otras. Una pedagogía atenta al efecto político que el propio cuerpo e identidad tienen en la práctica educativa. Lo que significa estar alerta, en una eterna revisión, a los privilegios de las identidades, que se han constituido como normalidad.

Esta escritura fue mi modo de sentir-pensar por una apuesta pedagógica más hospitalaria que se vincule con la posibilidad de generar vidas en común, que habilite nuevas y diversas formas de estar unxs con otrxs y que sume nuevos significados para seguir siendo conjuntamente. Una escritura precaria, pero comprometida que se pregunta ¿qué podemos hacer si queremos vivir juntxs en un mundo que nos desafía con enormes desigualdades? desafíos que nos llevan a preguntarnos ¿cómo hacer de la herida un lugar de lucha y de transformación? y dónde ese juntxs no sea una romantización de comunidad ecuménica homogeneizante sino una urgencia de buscar palabras para conjugar otras historias, de “conexiones parciales” en distintos espacios y en distintos lugares. Es decir, un ejercicio para crear, imaginar, fabular otros mundos más justos posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed S., (2015) *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género
- Anzaldúa, G. (2006) -1987- *La Frontera*. Capitán Swing Libros. Madrid
- Anzorena, Claudia y Zurbriggen, Ruth (2013). Trazos de una experiencia de articulación federal y plural por la autonomía de las mujeres: la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, Legal, Seguro y Gratuito en Argentina. En Anzorena, Claudia y Zurbriggen, Ruth (Eds.). *El aborto como derecho de las mujeres: otra historia es posible*. Buenos Aires: Herramienta. 17-38
- Avenburg, K., Cibeá, A., y Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 13-57.
- Avenburg, K. (2018). Disputas en el orden simbólico: orquestas infantiles y juveniles en Argentina. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 39(1). <https://doi.org/10.34096/runa.v39i1.4077>.
- Bach. A; Roulet, M., Santa Cruz, M. (1997): Experiencia e identidad de género. *Hiparquia*, vol. de Disponible 1997. IX, <http://hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volix/experiencia-e-identidad-de-genero>
- Báez, J. (2018) Escenas contemporáneas de la Educación Sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI)*. *Revista Mora* (25) <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n%C2%BA-25-miradas-sobre-educaci%C3%B3n-sexual-integral-esi>
- hooks, b. (1984) Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En AA.VV., *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños, mapas.
- Britzman, D. (1999) Curiosidade, sexualidade e curriculo en Lopes Louro, Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, 7(9), 13-34. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897

- Burton, J. (2017). De la comisión al socorro: trazos de militancia feminista por el derecho al aborto en Argentina. *Descentrada*, 1(2), e020. <https://descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe020>
- Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314. Recuperado en: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>. p. 296
- Butler, J. (2002) [1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós
- (2004); Cap. 2, 3 y 11 en *Deshacer el género*. Paidós
-(2006) [2004]. Prefacio, Cap. 1, 2 y 5. *Vidas Precarias. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas* (trad. Bernardo Moreno Carrillo). Paidós
-(2014) Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. *Parole de Queer* <http://paroledequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>
- Butler, J., Cano, V., & Fernández Cordero, L. (2019a). *Vidas en lucha*. Katz Editores.
- Campagnoli, Mabel Alicia (2013) La noción de *quiasmo* en Judith Butler: para una biopolítica positiva. *Nómadas*, 39, 47-61.. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8593/pr.8593.pdf
- Cano, Virginia (2010) Del don a la ingratitud: vida, comunidad e inmunidad, en Roberto Esposito y Nietzsche, Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 15, 85-103.
- Cano, V. (2018). Solx no se nace, se llega a estarlo. Ego-liberalismo y auto-precarización afectiva en Nijensohn, Malena (Comp.). *Los feminismos ante el neoliberalismo*. Buenos Aires, LA Cebra y LATFEM.
- Carabetta, S., Duarte Núñez, D. (2018) *Escuchar la Diversidad. Músicas, Educación y Políticas para una Ciudadanía Intercultural*. Buenos Aires. Maipue.
- Córdoba García, D. (2009) [2005] Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Egales, 21-66. ISBN: 978-84-95346-99-0, p. 35.
- Darré, S. (2005) "La teoría de la impregnación u un modelo de producción de verdad". En *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay*

del siglo XX. 82-91 Montevideo, Trilce.
<https://books.google.com.ar/books?id=ulhCupFm96QC&pg=PA82&lpg=PA82&dq=lateor%C3%ADa+de+la+impregnaci%C3%B3n&source=bl&ots=kug8hppHGG&sig=ACfU3U0VZdl9oa3fmfdHSGrv74T1MbAQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjE0YDT0OziAhVQK7kGHeDKAw0Q6AEwAnoECAyQAQ#v=onepage&q=lateor%C3%ADa%20de%20la%20impregnaci%C3%B3n&f=false>

- Davis, A. (2016) [1981] Racismo, control de natalidad y derechos reproductivos. En *Mujeres, raza y clase*, Madrid, Akal, 203-220
- De Lauretis, Teresa (1996) [1989]. La tecnología del género en *Mora*, 2; Bs As, UBA
- De Lauretis, Teresa (2000) *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid Horas y HORAs.
- Díaz, R., & Rodríguez de Anca, A. (2010). La interculturalidad en debate. *Astrolabio*, 1. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/153>
- Días, J. (2018). Imagen colonizadora / imagen refractaria. Una crítica a las metodologías extractivistas de la academia que estudia el sur. ISSN 1853-001x *Mora*, 24, 153-158
- Diez, L; Martínez M.; Thisted S. y Villa A. (2008): *Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina*. Ponencia presentada al IX Congreso Argentino de Antropología Social. Argentina: Posadas, Misiones
- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones. 81-101
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>
- Fernandez, A.M (2009) *Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Nómadas, Bogotá. <http://www.redalyc.org/articulo>.
- flores, v. (2008) Secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de hetero(normalización) en: *Revista de trabajo social. Academia, la voz de los expertos*, 18

-(2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Organizada por Cauce y Desde el Fuego, CABA.
<http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
-(2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En: VVAA. *Pedagogías Transgresoras II*. Sauce Viejo: Bocavulvaria Ediciones, 139-208.
-(2018). *Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?* Texto de la conferencia en el XI Congreso de Danzas, Educación-Diversidad-Escena. Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas José Hernández, La Plata. 12, 13 y 14 de setiembre del 2018.
-(2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <http://doi.org/10.24215/25457284e068>
-(2019) *Una lengua cosida de relámpagos*. Hekht.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo veintiuno editores.
- Fraser, N. (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post socialista"*. Siglo de Hombres Editores.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces y otros (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, 413-435. Trotta
- Foucault, M. (1974-1975) *Los anormales* Curso en el Collège de France. Buenos Aires, FCE, http://elseminario.com.ar/biblioteca/Foucault_Michel_Los_Anormales.pdf
- Foucault, M. (1984). *Historia De La Sexualidad 2*. El uso de los placeres. Siglo XXI editores,
- Foucault, M (1999) 1994. *M. Foucault, una entrevista: sexo, poder y política de la identidad* en Estética ética y hermenéutica. Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento De La Biopolítica* Curso en el College de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
- Fox Keller, Evelyn (1991) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnanim. https://researchgate.net/publication/39498161_Reflexiones_sobre_genero_y_ciencia_fra
[gmento](https://researchgate.net/publication/39498161_Reflexiones_sobre_genero_y_ciencia_fra)
- García, S. M ; Solari Paz, V. (2009) "Investigar la escuela: desafíos desde la antropología"; Buenos Aires: En: Tamagno, L (Coord.). *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, Colonialidad, Política*. Biblos, 165-189
- Greco, M. B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En Villa, Alejandro (comp). *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas históricos-culturales en educación*. Novedades Educativas.

- González del Cerro, C. y Morgade G. (2018). *Educación sexual integral, participación política y socialidad. Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. FILO:UBA
- Halberstam, J. (2018) *El arte queer del fracaso*. Egales
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra. pp. 313-346
- Haraway D. J. (1997): Modest Witness. En: *Secolldj\li1lolll;llm.Fe",ale.II.lall' _ Aleets_Oneo,II.lollsew . Fe",il/ism alld Technosciellee*. New York and London, Routledge. En castellano: *Testigo_Modesto@Segllltdo_M;lenio.HombreHembra" _ro-lloce_Onco"Ri1tól1C"*. Barcelona, Ed. lIOC, 2004, 223- 250.
- Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/ble. *Política Y Sociedad*, 30, 121. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A>
- Haraway D. J. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni. Bilbao
- Hernández Yasno, A. (2008) *Etnografía desde los cuerpos: Encuentros insospechados*. http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1170
- hooks, b. (2004). *Mujeres Negras: Dar forma a la teoría feminista*, en *Otras inapropiables*. Traficantes de Sueños, mapas. ISBN: 84-932982-5-5.
- hooks, bell (2017) [2000] *Nuestros cuerpos, nosotras. Derechos reproductivos*, en *El feminismo es para todo el mundo*, Madrid, Traficantes de sueños, 47-52ompiladora. O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
- Infantino, J. L. (2019). *Arte, Transformación social y políticas culturales. Reflexiones desde la Antropología; Revista Gestión Cultural*, 6, 1-8
- Jordan J. (1998) *Palabra terrestre (poesía negra)*. Antología de Editorial Leviatán, Buenos Aires. (Traducción de Diana Bellessi).
- Korol, C. (comp, 2007) *Hacia una pedagogía feminista*. Avellaneda: Editorial El Colectivo. Caps 1 y 2. <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/pedagogia.pdf>.
- Lasgoity, A. P., Garcia, S. M., Díaz Galeano, R. (2012) “Las diferentes funciones del jugar”. En: *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educacion*, 7 (8); 197 a 208. Labor de Editor, Rosario. ISSN 1851-6297
- Lavigne, L. (2011) *Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral*. En: Elizalde, S. (2001) *Los jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Biblos. Buenos Aires
- Le Bretón, D (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires. Nueva Visión

- Lopes Louro, G. (1999) Pedagogías de la sexualidad en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidades*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. Bogotá. *Tabula Rasa*, 9, 73-10.
- Luhmann, S. (2017). [1998 edición en inglés]. ¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En D. Britzman, G. Lopes Louro, V. Flores, S. Luhmann, M. Bryson y S. de Castell, *Pedagogías Transgresoras II*, 39-66. Bocavulvaria Ediciones.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la Ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=en&nrm=iso
- Mora, A. (2019). ¿Qué transforma el arte transformador? Reflexiones en torno a prácticas de intervención con el recurso de artes escénicas. *Revista Intervención*, 9(1).
<https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/article/view/74>
- Morgade, G. (2007) Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen ‘poniendo el cuerpo’. *Educacao e Sociedade*. Revista de Ciencia da Educacao. Campinas: CEDES.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara S., Díaz Villa, G. (2011) Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual” en *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40)
- Morgade, G; Fainsod, P; Gonzalez del Cerro, Catalina; Busca, M. (2016) Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en Biología y Educación para la Salud. *Revista Bio graña, Escritos sobre la Biología y su enseñanza* (16). Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Pignuoli Ocampo, S. (2012: 3). *La noción de alteridad dentro de la pugna entre los marcos teóricos del dispositivo y de la comunicación*. <file:///c:/users/54221/downloads/41767-texto%20del%20art%20c3%adculo-58242-3-10-20130416.pdf>
- Preciado, Paul B. (2008) Cap. “4” y “12” en *Testo Yonqui*. Calpe. Madrid.
- Puiggrós, A. (1998) *La educación popular en América Latina*.-- Buenos Aires: Miño y Dávila,
- Quijano A. (2003) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Ed. CLACSO, Buenos Aires, 218-225
- Rivera Cusicanqui S (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En: Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords) *Debates y desafíos en la historia*

- de la educación Zinacantepec. Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 208-234.
- Rubinsztain P., Blaustein A. L. (2015) *¿Educación Popular Y Escuela? Reflexiones Desde La Experiencia De Un Bachillerato Popular De Jóvenes Y Adultos* https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69813/CONICET_Digital_Nro.a241e134-5dd7-4513-96fa-4a67fd37b839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Saxe, F. (2018). La trampa mortal: derivas maricas de la disidencia sexual en la producción de conocimiento científico al recuerdo infantil de un beso. Etcétera. *Revista Del Área De Ciencias Sociales Del CIFYH(3)* Córdoba: UNC. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22591>
- Scott J. W. (2001). Experiencia. *La ventana* (13), 42-74. <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/551/574>
- Scott J. W. (2011a). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6 (1)
- Sedgwick, E. K. (1999). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. En *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir*, Susanne Luhmann artículo publicado originalmente en William F. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Segura R. (2012) Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio- económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. En *Segura, Quid* 16(2)106-132
- Segura, R. (2014) “El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas”, *desiguALdades.net Working Paper Series 65*, Berlin: *desiguALdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America*,
- Seoane, V. I. (2014). *Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10469/6397>
- Susy Shock (2011). *Yo monstruo mío* de Poemario Transpirado .Ediciones Buenos Tiempos.
- Trebisacce, C. (2016) Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de Moebio*, (57) Universidad de Chile.

- Trebisacce, C. (2018). Habitar el desacuerdo. Notas (nunca urgentes) para un elogio de la precariedad política. *Mora*, (24), 185-190
<https://doi.org/10.34096/mora.n24.6317>
- Walter, Natasha (2010) Cap. 4 y 7 en *Muñecas vivientes. El regreso del seximo*. Turner Publicaciones.
- Wittig, M. (1992) -1981- *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

PÁGINAS WEB

- Aborto Legal (2020, 28 de mayo) *28m-15 Anos de campana un proyecto de vida una historia compartida*.
<http://www.abortolegal.com.ar/28m-15-anos-de-campana-un-proyecto-de-vida-una-historia-compartida/>