

HACER CUERPO LA PRÁCTICA DOCENTE

Experiencia de formación en ESI en tiempos de pandemia

Mariela Sarlinga¹ y Gregoria Cochero²

Introducción

El año lectivo 2020 fue inaugurado con un evento sin antecedentes: una pandemia mundial, la reedición del paradigma del miedo en relación con los cuidados y la salud, una amenaza externa, real, que

1 Docente de Historia, Especialista en ESI (ISP “J.V.G”) y Diplomada en ESI (FLACSO). Actualmente trabaja como docente en la Especialización Docente de Nivel Superior del ISP “Joaquín V. González” y es parte del Consejo Académico que coordina dicho espacio. También se desempeña como docente de los espacios curriculares de ESI en los profesorados Biología e Historia (ISP “JVG”) CABA, así como docente de la materia Seminario de Historia de las Mujeres y Género y como docente de escuelas de nivel medio en Pcia. de Buenos Aires. En la actualidad forma parte de la Dirección de Capacitación al Sector Público en Género y Diversidad del Ministerio de la Mujeres, Género y Diversidad de la Nación donde participa diseñando e implementando capacitaciones y materiales referidos a la Ley Micaela.

2 Licenciada en Antropología (UNLP). Psicóloga social, primera escuela de psicología social E. Pichón Rivière. Especialista docente de Nivel Superior en ESI (ISP JVG), actualmente docente en dicha especialización. Integrante del Servicio de Guías del Museo de la Plata entre 2013 y 2021, participante de varios proyectos de extensión en torno a educación e interculturalidad en el marco del Laboratorio de Investigación en Antropología Social (LIAS, FCNyM). Capacitadora y formadora en ESI en varios niveles, actualmente forma parte de la Dirección de Capacitación al Sector Público en Género y Diversidad del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación.

se interiorizó en nuestras prácticas transformándolo todo. Las aulas se vaciaron, aunque el trabajo docente se triplicó. Nos alejamos físicamente, pero, como nunca antes, nos metimos en la cotidianidad desde la virtualidad: las cámaras prendidas vs. las cámaras apagadas, los micrófonos “muteados” y las conexiones inestables nos arrojaron a la necesidad imperiosa de producir sentidos sobre lo que vivimos. Como docentes, estos sentidos vinieron a poner de relieve una realidad que, para nuestra profesión, permanece oculta a la vista de una gran mayoría: la relación indisoluble entre cuerpo-placer-aprendizaje. Como dice Guillermo Volkind (2020), las nociones de tiempo y espacio se vieron impactadas y el espacio escolar quedó “afuera”, asociado al territorio de lo que se presentaba como una amenaza a nuestra salud.

Casi dos años fueron escenario suficiente para experimentar la pregunta sobre cuáles son las posturas en que deben estar los cuerpos que aprenden, así como para alimentar nuevamente la inquietud sobre la relevancia del contenido en relación al proceso de elaboración del mismo. También, esta crisis institucional total sacó de la metáfora al “cuerpo docente”, aún con la ausencia de cuerpos en tres dimensiones se produjo presencia, allí donde la adaptación y la posibilidad material pudo garantizar conexiones parciales a través de la pantalla, allí donde nuestras voces pudieron tocar con la pregunta a estudiantes reducidos en sus posibilidades de responder. En este sentido, nos preguntamos ¿qué pasa con el cuerpo en la virtualidad? Ya que, después de todo, es el cuerpo la base material donde se anclan las experiencias, donde se establecen comunicaciones no-verbales, donde se puede aportar la mirada y la cercanía que, al fin y al cabo, son la base de cualquier cuidado.

En ese contexto, el contenido -y sólo el contenido- nuevamente fue señalado en su injusto protagonismo para reforzar la centralidad de los vínculos dentro del contrato pedagógico. La Educación Sexual Integral nos da herramientas para pensar este nuevo escenario, en torno a un episodio que irrumpe y nos remite de forma directa al eje del cuidado del cuerpo y la salud. La pandemia trajo consigo conductas, protocolos,

instrucciones y nuevas dimensiones sobre los espacios y los cuerpos: ¿Cuáles son los contactos “estrechos”? ¿Cómo se “usan” los cuerpos en este nuevo escenario? ¿Cómo se cuida? ¿Quién (nos) cuida?

Es un momento ideal para abrirnos a la pregunta en torno a los mecanismos que, como docentes, podemos construir para lograr ese cometido sin recaer en un paradigma que, desde la ESI, ha sido advertido y acusado en sus limitaciones. ¿Cómo pensar en las políticas del cuidado de la salud y el cuerpo desafiando el lugar nuclear de las causas y las consecuencias? ¿Qué pasa con el miedo? (Cochero, 2020). A lo largo del desarrollo de los encuentros con docentes de los colegios de la UNLP, en el marco de un curso virtual denominado “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela”, tuvimos oportunidad de poner a dialogar estas preguntas, para articular la noción de sexualidad con los cuidados de los cuerpos y el escenario escolar³, no sólo como un intento teórico de encontrar orientación, sino como un ejercicio práctico donde las experiencias fueron protagonistas.

Las reflexiones que se comparten aquí son producto del intercambio a partir de consignas variadas que nos permitieron pensar colectivamente entre docentes. Si bien la modalidad de interacción fue a través de foros virtuales y de una instancia sincrónica, buscamos realizar una síntesis que pudiera exponer ideas, opiniones a modo de reflexiones teóricas, esperando que este registro configure un punto de partida para abordar nuevas preguntas relativas a los cuerpos sexuados en la escuela. Desde ya, las autoras agradecemos profundamente la invitación a formar parte de este espacio de intercambio, así como la generosidad de quienes participaron del taller al compartir sus experiencias en primera persona y “subir la apuesta” en tiempos de demandas desmedidas con relación a la adaptación obligatoria a la virtualidad como medio para el sostenimiento de vínculos pedagógicos. Consideramos que la apertura, las devoluciones y la adherencia a

3 El seminario “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela” se realizó de manera virtual en el año 2020 y estuvo dirigido a docentes de las cinco escuelas de la UNLP.

cada consigna, así como la lectura entre pares y la retroalimentación fueron, en sí, actos de cuidado.

Queremos transmitir nuestro especial agradecimiento a Moira Severino, Agustina Peláez y Maite Incháurregui, quienes nos sostuvieron y acompañaron durante la realización de los talleres; albergaron nuestras dudas, nuestros ensayos y aprendizajes, nos provocaron inquietudes creativas y ánimos que resultaron en lo que hoy intentamos plasmar en estas páginas.

El cuidado como vínculo

El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, que se da siempre a su experiencia con el mundo social, es decir, entretendido de vínculos y relaciones sociales

Enrique Pichon Rivière, Psicología de la vida cotidiana

En estos tiempos de pandemia, estuvo circulando una anécdota sobre la respuesta que dio la antropóloga Margaret Mead a un alumno, ante la pregunta sobre cuál era la evidencia arqueológica más antigua de la presencia de humanidad. Ella respondió “un fémur roto”. Un registro fósil de un fémur que se había roto y luego sanado, cuya marca había quedado inscrita en el cuerpo de ese individuo milenario, era para ella indicio de humanidad. Cuando un animal atraviesa una herida de tal gravedad, muere. Sin embargo, los seres humanos nos cuidamos entre nosotrxs. Este registro, para Margaret, era una evidencia contundente de los lazos sociales desde los cuales nos definimos. La anécdota relatada pone también el foco sobre la sorpresa

del alumno, desde el presupuesto que la respuesta iba a estar orientada sobre alguna evidencia material que mostrara la exteriorización de la conducta humana de forma más “tradicional”, es decir, un cacharro, una herramienta, símbolos tallados o pintados sobre algún soporte, etc.

Nos interesa recuperar la sorpresa, ya que es la emoción que suele acompañar la experiencia del descubrimiento. También nos interesan los sentidos construidos alrededor de “lo humano”, tan instaurados desde las visitas a los museos que suelen ser parte de nuestras experiencias escolares, donde la “cultura” era el acervo material exterior que daba cuenta de nuestra diferencia; lugar de dominación de lo natural, esfera en la cual no estaba muy claro qué lugar ocupaba nuestro propio cuerpo. Esta falsa dicotomía naturaleza/cultura nos aleja de poder pensarnos como seres “culturales por naturaleza”. Este punto de partida nos permite pensar el concepto de lo humano como un fenómeno multidimensional: seres biológicos, sociales, culturales, psicológicos, espirituales, pero, ante todo, como bien sintetiza la psicología social, **el ser humano es un sujeto de necesidades que se satisfacen socialmente.**

¿Por qué partir de tan lejos? Porque hablar del cuerpo humano es hablar de un cuerpo que porta marcas: desde las internas que dieron lugar a este hallazgo (un resto arqueológico), hasta las más visibles entre las cuales nos identificamos, nos identifican como individuos o grupos y hacen a la pregunta por las formas de movernos y pensar el mundo. También porque partimos de la premisa de que **el cuidado es una forma de relación social.**

La ESI y el cuidado (del cuerpo y la salud)

La promulgación e implementación de la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral nos llama, como docentes, a tensionar la relación entre la Biología y las Ciencias Sociales, entre cuerpo/anatomía y aquellos sentidos y significados que se construyen en torno a su lectura e

interpretación. Con el foco en las bases biológicas de la sexualidad, se han construido saberes y afirmaciones que explican las reglas de juego respecto a cómo las personas experimentamos el placer y el displacer, y que marcaron los cuerpos, prácticas y parámetros dentro de los cuales la reproducción y el placer pueden existir de forma legítima. Al cuerpo se lo ha despojado de su historia, degradado y puesto bajo la tutela de la “mente” como entidad separada y superior. Podemos preguntarnos, desde los paradigmas actuales en torno a la ESI, qué impactos ha tenido la lectura de las evidencias científicas sobre la diversidad biológica en torno al sexo y la sexualidad sobre las prácticas educativas y la pedagogización de los cuerpos.

El campo de conocimientos tradicionalmente abordado por materias específicas en la currícula, como las Ciencias Naturales, Biología y Salud y Adolescencia, hoy se encuentra interpelado por la transversalidad e integralidad de la ESI. Lo que antes se restringía a la fisiología y la prevención de enfermedades (desde una mirada higienista) o a la mecánica de la reproducción sexual (biologicista), bajo el nuevo paradigma se vuelve explícito allí donde se disimulaba: buscamos reconocer la sexualidad, desde la ESI, como un fenómeno no sólo biológico, sino psicológico, social, cultural, legal, político, es decir, integral. La importancia de recurrir a ciencias como la antropología, la sociología o la historia, para abordar el cuerpo, presupone reconocer y dar lugar a una pertinencia disciplinar amplia que, por un largo tiempo, tuvo que batallar con sus argumentos ante la potestad de la medicina y la biología como campos únicos en lo relativo a la salud y a la explicación de las posibilidades y necesidades corporales. Esta mirada crítica al abordaje de la sexualidad bajo la lente biologicista no debería traducirse en un abandono de aquellos conocimientos específicos de estas ciencias que son fundamentales a la hora de garantizar nuestros derechos, como conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo y el acceso a la salud sexual y a la reproductiva; sino más bien comprender que no puede limitarse a eso.

Siempre hemos sido educadxs en sexualidad. Esta premisa hoy nos resulta un punto de partida para desandar un camino de supuestos bajo los cuales, en la escuela, antes de la ESI, parecía “no hablarse de esas cosas”. La sexualidad *se hace cuerpo* a través de nuestros pares, en la institución escolar, familiar, desde el campo de la salud, a partir de determinadas políticas educativas, entre las líneas del currículum oculto y las preguntas silenciadas que se filtran en las miradas y en los emergentes que irrumpen en el aula.

Así como no podemos pensar en las experiencias individuales por fuera del entramado social, no podemos pensar en el cuerpo sin hablar de sexualidad: desde el primer rol que se nos adjudica en el mundo, incluso antes de nacer (al ser “sexados”), hasta el reconocimiento de que ese hecho “objetivo” y científico es una piedra angular de nuestra identidad completa. Partimos de pensar la sexualidad como un proceso, nunca acabado, por el cual devenimos en sujetos, por medio de la construcción social de un cuerpo sexuado. Cualquier reflexión sobre el cuidado del cuerpo, al incluir como protagónica la dimensión de la sexualidad, permite complejizar las respuestas, pero más que nada sugiere **nuevas preguntas**. Si toda educación tiene, de forma explícita o implícita, al cuerpo y a la sexualidad como objetos de disciplinamiento, nos proponemos pensar al cuerpo, la salud, los cuidados y la sexualidad en el aula, desde el paradigma que propone la ESI y desde una mirada vincular que nos permita historizar las relaciones.

Esta mirada presenta el desafío de poner en foco la sexualidad docente, así como las ideas y representaciones sobre lo que es el cuidado, buscando las huellas de esas matrices de aprendizaje que van desde nuestra experiencia de ser alumnxs, a nuestro ejercicio docente.

Las marcas de lxs alumnxs que fuimos en lxs docentes que somos: la sexualidad docente en el aula

Nuestra biografía docente tiene necesariamente como registro el propio paso por la escuela como estudiantes. Dice Elsie Rockwell (1986) que permanecer en la escuela 5 o 6 horas al día, durante 180 días al año, por más de seis años de la vida infantil (sin contar la secundaria) es necesariamente una experiencia formativa. Decimos al respecto que esa trayectoria básica, jugando con la anécdota de Margaret Mead, necesariamente deja *marcas*.

Pero antes de las marcas que adquirimos a raíz de nuestro propio recorrido, encontramos marcas sociales, que nos preceden y se instalan sobre nuestro cuerpo a partir de expectativas, discursos y representaciones. Marcas en las que se juega el género, la clase, la etnia y otras desigualdades que se intersectan, nos conforman como sujetxs y denuncian las desigualdades que las relaciones de poder entrelazan.

Al llegar al aula, nos encontramos con un proceso histórico de modelaje que es parte de una relación fundante entre el nacimiento del Estado como Nación, la historia de la docencia y la sexualidad, que se valió de esta desigualdad para abrirse camino. La docencia fue una de las profesiones legitimadas para el ejercicio público por parte de las mujeres (junto con la enfermería, la cocina, entre otras) que se engloba en las llamadas “tareas de cuidado”, trabajos que emulaban lo que estas mujeres ya hacían en casa, en el orden de lo privado.

Detrás de las “maestras normales de Sarmiento” se encuentra una matriz de entendimiento indiscutida sobre la idoneidad de las mujeres para ese trabajo, por el sólo hecho de “ser mujeres”. La experticia femenina para el cuidado pareciera venir inscrita en los *cuerpos*, hecho que parece también corroborarse al observar la predominancia de mujeres en los cuerpos docentes. Las representaciones sociales sobre la labor docente, sobre “las seños”, tienden a reforzar estas afirmaciones sobre el origen ontológico de la profesión. La “segunda madre” nace en este momento y luego se complementa como la san-

ta, asexuada, dulce y tierna, cuya labor no es un trabajo, sino una verdadera tarea de vocación y amor. El eco de estas representaciones se materializa en las actuales discusiones salariales, en las cuales se refleja la desvalorización de la docencia como carrera profesional.

Traemos estas reflexiones ancladas en nuestra historia, para hablar del carácter sexuado del rol docente, e introducir el entramado entre cuerpos, sexualidad, género y escuela. La experiencia como punto de partida nos permite alojar una deuda simbólica con la labor docente: pensarnos como productores de conocimiento privilegiados a la hora de elaborar reflexiones sobre los cambios sociales. De allí que, en un marco de desvalorización y precarización de la tarea docente, no consideramos casual que una de las demandas más visibles en el marco de los talleres que realizamos, fuera *“faltan espacios formales para pensar/reunirnos/intercambiar”*.

Muchos de los recuerdos y asociaciones que surgieron a partir de las consignas de lectura y reflexión sobre la experiencia docente y la propia sexualidad ilustraron estas consideraciones en torno a la feminización del rol docente y las tareas de cuidado. Nos encontramos con mujeres que pierden su nombre de pila para llamarse “seños”, y mujeres que, *abiertamente heterosexuales*⁴ y sin hijxs, son interpeladas por el alumnado en escenas proyectivas sobre su capacidad de educar hacia su capacidad de matinar, a través de relaciones que, desde esta matriz social, se vuelve lógica: Buena maestra → Buena madre / Mujer heterosexual → futura madre.

Estas asociaciones, tan “espontáneas” por parte de niños/as, surgen antes que las palabras que las describen; la lectura social de los cuerpos y sus posibilidades se instituyen pronto en la subjetividad, a través de juegos, narrativas (cuentos, películas), chistes y retos (sanciones). Cuando son puestas bajo la lupa, nos permiten remontar un camino de disciplinamiento corporal y simbólico del cual, como

4 En la experiencia relatada que da base a esta reflexión, la docente refiere a que sus alumnxs “saben que ella es heterosexual y está en pareja con un varón”; decimos que es “abiertamente heterosexual” como oportunidad provocativa para acusar la heteronorma.

docentes, también somos producto y (podemos ser) reproductores. Como sostuvo Foucault (1977) al desarrollar su “hipótesis represiva” de la sexualidad, la misma queda relegada a un aparente confinamiento a lo privado, lo discreto, lo íntimo. En los relatos compartidos en el marco del taller, la sexualidad es el emergente que no para de irrumpir como una necesidad impostergable; trabajar la sexualidad en el aula puede ser una puerta para legitimar existencias y desafiar desmentidas; es decir, aquellas ideas que formamos a partir de la experiencia concreta y nos son negadas desde lugares de poder mediante la imposición de sentidos que nos obturan la percepción (“si te pega, es porque gusta de vos” es una de las desmentidas de la percepción más clásicas en la socialización infantil). Legitimar existencias supone en principio desmontar la presunción de heterosexualidad, de studentxs y por supuesto de docentes. Unx docente que habilita diferentes formas de habitar el mundo, maneras que esquiven estereotipos y roles de género repetidos, una propuesta pedagógica que dialogue con variadas posibilidades de construir las identidades puede ser una oportunidad para construir nuevas narrativas en torno a las maneras de habitar nuestra sexualidad. Ejemplos como alumnxs que hacen su transición en la escuela y cambian su identidad de género, sintiéndola como un lugar que lxs cobija y acompaña.

La sexualidad nos lleva a pensar en normas, reglas, valores, leyes, hábitos que regulan nuestras relaciones sociales, que tienen consecuencias tangibles sobre el modo de vivir de cada individuo y que nos demandan, en primer lugar, un trabajo profundo con nuestras propias ideas, nuestras biografías escolares y con los nuevos paradigmas en salud y educación.

Sexualidad, cuidados y peligros: ¿Quiénes hablan a través de lxs que cuidamos?

En nuestra sociedad, detrás de cada cuidado hay un potencial peligro y detrás de cada gesto de cuidado hay un repertorio de actores internalizados que se codean para responder. Cuando en una escuela una docente es interpelada por parte de una alumna quien, preocupada, dice: “*Profe, no me cuidé*” ¿Quién responde? ¿La médico-hegemónica interior, preguntando por retrovirales y anticoncepción hormonal de emergencia? ¿La “segunda madre”, como la sociedad insiste en nombrar a las maestras y se nos representa en el aula, tratando de entender “en qué anda” la adolescente, o tentada a retarla por el descuido? ¿La mujer a la cual le ha pasado algo similar y en su momento tuvo/no tuvo herramientas y contención para atender a la situación? ¿La docente, quien rebusca mentalmente entre los apuntes del profesorado algo específico para saber cómo responder? ¿La niña que fue una vez y que tomó la confirmación y prometió en votos no tener relaciones por fuera del matrimonio? ¿La adolescente que fue, que tuvo dudas similares y no encontró a quién preguntarle? Por otro lado: ¿A quién le responde? ¿A la adolescente cuyo derecho a decidir cómo cuidarse fue negado en una situación de coerción basada en la relación de género, donde la insistencia “transformó” un “no” en un “sí”? ¿A la adolescente que necesita escucha para determinar si lo que ella considera “no cuidarse” demanda acción o no? ¿La adolescente que elige a su docente para pensar con ella la situación, cuando podría elegir médicos, madres, curas y especialistas?

No importa quiénes representan esta escena ni cuál sea la pregunta específica: hablar de sexualidad y cuidados, sobre todo preguntar por ello, no tiene el mismo impacto que hablar de cualquier otro contenido del currículum, implícito o explícito. Estamos habitadxs por un orden social del cual somos parte y que nos suele “poner en la boca” respuestas automáticas. De allí que consideramos, como primer paso, el reconocimiento y la búsqueda de estos

interlocutores que han aportado a lo largo de nuestras biografías las respuestas más rápidas que, alguna vez, fueron efectivas, pero hoy nos presentan nuevos desafíos y necesidades a satisfacer.

La emergencia de estos “otros” que nos hablan, se expresa como contradicciones. Por ejemplo: *un docente relataba que quiso llamar la atención de un grupo de alumnas ante un canto clásico de ciertas hinchadas deportivas de base homofóbica, y las palabras que “le salieron” fue acusar que “las señoritas no hablan así”*. El desenlace de esta misma escena devuelve al docente una oportunidad de reflexionar sobre el género, ya que las mismas alumnas acusan que, como mujeres, han sido privadas de la “posibilidad de insultar”. Aquí se abre una discusión profunda sobre las formas en que las mujeres y feminidades ingresan a los privilegios masculinos y si acaso lo que se busca desde estas identidades es la posibilidad de habitar las formas de poder masculino (a través de la humillación de lxs otrxs) o debemos, como docentes, poner sobre la mesa la pregunta sobre cuál es la forma del poder femenino.

Te lo digo para cuidarte...

Los cuidados hablan de la existencia de un vínculo, de una relación al servicio y en pos de las necesidades y derechos de otrx, sea por valores afectivos, por compromisos morales o jurídicos. Esto conlleva acciones, decisiones y recursos para asistir, proteger, amparar, promover, evitar daños, sostenidas en relaciones afectivas o institucionales, remuneradas o no. Las dinámicas de cuidado se desarrollan bajo una gama de relaciones diversas que incluyen los vínculos de parentesco, de amistad, comunitarios o laborales: por ello coexisten diferentes escenarios de cuidado con diversa participación de actores como la familia, la comunidad, entidades públicas y entidades privadas.

El contacto con las experiencias docentes, a partir de sus propias biografías, pone de relieve que no sólo se cuidan los cuerpos, los

individuos, la salud, también se cuidan las *formas*: “te lo digo para cuidarte” es una frase que resuena sobre todo entre las mujeres de distintas edades al elegir cómo vestirse, o al reclamar el derecho a tener una vida social parecida a la de pares varones para prevenirlos de lo “frustrante y doloroso” que podía ser adentrarse en actividades “masculinas” como jugar al fútbol, o salirse de lo que la sociedad ha construido como expectativa para su rol. Se les llama la atención a mujeres, docentes, y se aconseja “cuidar su apariencia”, dado que deben encarnar un modelo de mujer que puede estar ausente en las familias de alumnxs cuyas madres son trabajadoras. De manera menos explícita, pero también señalada por las cursantes, la preocupación en relación al cuidado de las *formas* aparece en escenas por fuera del ámbito escolar. Mujeres, docentes, se han cruzado de casualidad en actos públicos para concursar horas y manifestaron no haberse podido reconocer entre ellas por haber estado “producidas” (vestidas, maquilladas) de formas distintas a las cotidianas. Allí se hicieron evidentes, en forma concreta, los significados, los valores simbólicos y sociales que se da al aspecto y la vestimenta de las mujeres, que se asocian (ilógicamente) con la noción de calidad de docente que cada persona pone en juego. Parecería que no sólo hay que ser “buen” docente, sino que hay que “parecerlo” sobre todo...

Los cuidados también refieren al peligro de apartarse de la cisheteronorma. Hay peligros conocidos que se experimentan en el cuerpo especialmente por parte de las identidades disidentes: el señalamiento, las agresiones, las sanciones, la humillación y la exposición, son parte de lo que se puede esperar y de lo que “hay que cuidar” a quienes desafían con su existencia a la hetero-cis-normatividad. Nos parece interesante recuperar a Daniel Marshall (2010), quien introduce la noción de seguridad, como una manera problemática de pensar acerca de las identidades disidentes. El autor se pregunta: ¿Es suficiente estar seguro, si queremos que lxs niños prosperen? ¿Es suficiente sentir que uno puede implicarse en las relaciones afectivas que uno elija, sin temor a las represalias físicas o verbales? O acaso quere-

mos que esas juventudes sean capaces de expresar públicamente sus afectos sin “conciencia de sí mismos” (“self-awareness” para el autor). Interesante cómo la noción de conciencia de uno, generalmente asociada a un aspecto importante y necesario para el desarrollo del pensamiento crítico, el auto-conocimiento y la construcción de la identidad, toma para Marshall el sentido de “marca”: la sexualidad que no se marca es la hetero-cis-normada. La expresión pública de las sexualidades que se construyeron históricamente como disidentes atraviesa, necesariamente, un proceso de toma de conciencia. Símbolos eficaces como la metáfora del “closet” como un lugar de ocultamiento y encierro, busca reducir la experiencia de “salida” como un acto de toma de conciencia personal e individual. Palabras como “coraje” o “hacerse cargo” suelen acompañar este supuesto pasaje del encierro al espacio público donde el resto de las personas habitan. ¿Qué tiene el mundo para ofrecer para quienes ya saben que vivir su sexualidad de forma libre implica habitar en primera plana, portar una marca...? ¿Quiénes tienen el derecho a poder vivir sin la conciencia de riesgo asociada al deseo?

Las preguntas de Marshall deben ser también incluyentes del cuerpo/los cuerpos docentes. ¿Qué sucede cuando, al indagar en los relatos, se evidencian los descuidos y los peligros para lxs docentes? O, mejor dicho, ¿quién cuida a lxs que cuidan?

La sala de profesores se presenta como un escenario temido y evitado por aquellxs que, tomando a Marshall, no gozan de la posibilidad de habitar sus afectos sin esa conciencia que se activa como una señal de “precaución” en el cuerpo de quienes, por ser mujeres, lesbianas, maricas, gays, no-binaries, no gozamos de la invisibilidad de los privilegios atribuidos al “ciudadano modelo” (hombre, heterosexual, blanco, cis...); esta conciencia se traduce claramente en preguntas sobre qué pasa si expongo mi orientación sexual, qué puede pasarme si ejerzo mi derecho a la identidad sexual.

Este despliegue de cuidado de formas se presenta en una escena aportada por un docente en el marco de un encuentro sincrónico

donde nos proponíamos reflexionar sobre el cuidar “las formas” y sobre el cuerpo de lxs docentes, a través del siguiente relato: *En una obra elaborada por alumnxs de secundaria que relata la historia de amor entre dos princesas y se incluye una protagonista trans, se exige que, para ser habilitada para la exposición ante la comunidad educativa, lleve una advertencia parental en nombre del cuidado que diga “no apta para niñxs”*. ¿Cuáles son las formas que se cuidan con esa advertencia? ¿Puede una identidad ser “no apta” para niñxs? También nos lleva a preguntarnos, cómo las violencias transodiantes, lesbo-odian-tes se naturalizan en nombre del “cuidado”.

La ESI, ¿se enseña o se trabaja?

Esta pregunta remite ante todo a lo que entendemos por “enseñanza” y por “aprendizaje” recuperando el protagonismo como docentes y sobre todo como personas sexuadas, con una historia que se reedita en cada encuentro con otrxs.

Quienes trabajamos en capacitaciones docentes en ESI tenemos la experiencia de vivenciar una verdadera reparación. Lxs docentes concurren a las formaciones anhelando “herramientas conceptuales y pedagógicas para trabajar en ESI” y en el tránsito de esas jornadas se encuentran trabajando su propia sexualidad, sus propios miedos, preconceptos. Reparando esos sucesos que no tuvieron nombre o espacio en otra época que al historizarlos adquieren su verdadero carácter, preguntando por aquello que lxs acompañó durante años y hubieran deseado preguntar quienes se forman en ESI, desde una perspectiva de género y derechos humanos vivencia la experiencia de reflexionar sobre su propia biografía sexuada, sobre el proceso de escisión entre cuerpo y mente, sobre la vulneración de derechos, sobre las formas de habitar los cuerpos y por encima de todo sobre el placer en las aulas.

Como adultxs, no hemos tenido la posibilidad formal de revisar nuestras ideas sobre el género, los derechos y la salud. Capacitarnos en las temáticas de género y sexualidad implica siempre encontrarnos con las consecuencias de un sistema que por larga data ha disociado la mente del cuerpo, la razón de la emoción. Se trata de revisar conceptos que se disfrazan bajo el nombre de “sentido común”, que parecen desprenderse de la observación directa de la realidad y encubren un marco histórico de disciplinamiento en lo que refiere a las definiciones sobre lo que las personas pueden o deben según su rol de género. De ahí que digamos que trabajar con otrxs es trabajarnos y viceversa.

Cuidado en sexualidad y el abordaje de la ESI

Me encuentro una y otra vez en la situación de que se me pida que extraiga de mi misma uno de los aspectos de mi ser y lo presente como si fuera un todo, eclipsando y negando las demás partes que me componen. Pero vivir así es destructivo y fragmentario. Para concentrar mis energías necesito integrar todas las partes de lo que soy, sin ocultar nada, permitiendo que el poder que emana de las distintas fuentes de mi existencia fluya libremente entre mis distintos seres, sin el impedimento de una definición impuesta desde afuera

Audre Lorde, Age, Race, Class,
and Sex: Women Redefining Difference.

En el recorrido que venimos atravesando hemos podido llegar a la afirmación siguiente: no es lo mismo cuando los cambios, dudas, expresiones y manifestaciones sobre la sexualidad tienen por protagonistas a lxs adolescentes o niñxs que cuando quienes protagonizamos esas escenas somos lxs docentes. La orientación de las miradas teóricas y la historización nos sugiere que lo que cambian no sólo son

las preguntas, sino que en función de ellas cambian las posibilidades de habitar el mundo desde puntos de vista diversos.

También pudimos reconocer el entramado institucional que hace imposible pensar de forma escindida lo que enseñamos en la escuela de lo que aprendimos en nuestros grupos familiares, de aquello que los paradigmas científicos-médicos validan como saberes sobre los cuerpos, la salud y los cuidados. Si bien las miradas sobre cada ámbito de lo institucional nos sirven a modo de recorte para tornar abordable un fenómeno tan amplio como la sexualidad, nuestro desafío tiene que ver con afirmarnos desde la integralidad; tanto en nuestra individualidad como el derecho y necesidad de poner a disposición mente, emoción y corporeidad al servicio de nuestros objetivos, como en la mirada sobre cualquiera de las temáticas englobadas en el campo de la ESI. Aquí, nombrando a un campo novedoso dentro de lo educativo (como vimos, no porque no hayamos sido educadxs en sexualidad, sino por su carácter actualizado, explícito y obligatorio), hacemos referencia a otro aspecto que se ha hecho evidente en los intercambios que se suscitaron en los cursos: que la sociedad y el Estado, a través de todas las instituciones, han tenido siempre mucho que decir sobre nuestra sexualidad. Esta afirmación parece contradecir ciertos argumentos de quienes oponen resistencias a la ESI, bajo la premisa de que hay temáticas que son propias de lo privado, sin embargo, basta realizar un recorrido de la historia reciente para desmontarlo.

¿Cómo nos llevamos en nuestras experiencias docentes (¡y no docentes!) con la supuesta ambigüedad que nos sugiere la lectura desde nuestros puntos de vista sobre determinadas corporalidades, expresiones de género, actitudes? ¿Cómo es interpelada nuestra matriz de aprendizaje binaria, más allá de la voluntad y necesidad de complejizarla, por la duda, la falta de certeza, la incomodidad? ¿Cuán proclives estamos a equivocarnos una y mil veces para reconocernos en proceso de aprendizaje constante?

Queremos compartir las reflexiones que hace al respecto val flores:

La acción educativa es una acción corporal que acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos, implica pensar en una disputa tanto por las corporalidades como por las palabras que serán posibles y vivibles en el espacio escolar en un momento histórico específico (...) ¿Cómo se articulan en nuestra práctica producción de saberes y producción de afectos? ¿Qué afectos normalizadores se les pegan a nuestras prácticas pedagógicas? ¿Qué afectos o desafectos producen nuestras preguntas pedagógicas? ¿Qué herramientas afectivas, intelectuales e institucionales necesitamos crear para hacer proliferar los escenarios educativos como territorios de diálogo para dislocar los imaginarios sexuales, las narrativas estereotipadas del placer, las asignaciones de género, los escenarios trágicos, las sensibilidades impolutas, los imperativos morales? ¿Lo que hacemos o dejamos de hacer en los espacios educativos nos hace participar de la privatización del estrés, el malestar, la decepción, incluso del placer, como gestión anímica del presente? ¿Qué lugar tienen los agenciamientos del placer en nuestra práctica? ¿Activamos pedagogías que no terminen por dessexualizar el lenguaje del sexo, como modo apropiado y aceptado de hablar las sexualidades en un contexto conservador y de pánico sexual? (2019, p.50)

Una de las consignas propuestas en los talleres refería a pensar la propia sexualidad en la institución escolar. Sin dudas, pensar la sexualidad no es como revisar cualquier contenido, sino que nos pone en la tarea de sondear aspectos íntimos y fundamentales de nuestra identidad. Nos preguntábamos a propósito de esto ¿qué representaciones tenemos como docentes de la sexualidad? Como punto de partida para posicionarnos frente a los emergentes del aula, como pueden ser las necesidades de unx alumnx trans, o una alumna que

viene a validar con nuestra aprobación la idea de que una mujer puede llevar consigo preservativos y decidir sobre su forma de cuidarse sin ser juzgada. También surgió la pregunta acerca de esa exigencia de presentarnos como personas asexuadas para habitar el aula como docentes. A esto preguntamos ¿qué pasa con nuestro derecho a no escindir partes de nuestra identidad y de poder estar de forma íntegra en cada espacio en el que nos desempeñemos? Parece haber un guion escrito por nadie que todxs sentimos que debemos obedecer, aunque racionalmente no lo compartamos. Encontramos adolescentes que se sienten disfrazados con el uniforme y buscan por cualquier vía una expresión de su identidad; pero también hay muchxs docentes que sienten exactamente lo mismo, pensando mil veces qué ponerse para dar una imagen adecuada a lo esperado, o para responder a una demanda de pares o superiores sobre la estética aceptada. Allí también estuvieron presentes los roles de género, en una tensión entre la superación y cuestionamiento de los estereotipos, y la vigencia de ciertas afirmaciones respecto a lo que una mujer/hombre deben o pueden hacer.

La heterogeneidad de recorridos y trayectorias docentes de quienes participaron del curso el curso “Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela” nos permitió reponer una relación entre los rangos etarios, roles y ejes “privilegiados” de trabajo desde la ESI. La valoración de la afectividad parece inundar las experiencias de aula en inicial, mientras que al llegar a la secundaria dicho eje parece ceder su espacio a cuidar el cuerpo y la salud, derechos y diversidad. Esta correlación surge de reflexiones recurrentes en los intercambios que ocurren en las capacitaciones docentes en ESI en las que hemos tenido la oportunidad de participar. Aquí se abre nuestro desafío: ¿Cómo acompañar la especificidad y gradualidad de los contenidos, pensando los ejes como una malla de red, en la cual cada eje deba sostener la misma tensión y protagonismo que el otro con el fin de sostener el aspecto integral de su abordaje? Por ejemplo, ¿cómo abordar las miradas sobre el cuidado en sexualidad(es), en un escenario donde mucha de la información no ha variado en los últimos veinte años?

Ante la misma información, han variado las preguntas, las necesidades, los derechos.

Conclusiones

En lo expuesto se ha reconocido la falencia del paradigma del cuidado desde la prevención y el miedo, así como la necesidad de transversalizar los contenidos más allá de la potestad de la Educación para la Salud y la Biología. Pudimos reconocer que la confianza necesaria para exponer nuestras dudas sobre las prácticas sexuales, la expresión de nuestras identidades, entre otras cosas, no distingue disciplinas: la demanda por la transversalización no implica tener la posibilidad de responder a todo, sino de habilitar la escucha y las redes necesarias para conseguir las respuestas, sin dudar del derecho a recibirlas y de la pertinencia de ofrecerlas.

Se expresa en las experiencias compartidas por parte de lxs docentes una apreciación sutil sobre los efectos que tiene el cambio de paradigma en la enseñanza de la educación sexual hacia un abordaje integral. La inclusión de temáticas relacionadas a la construcción de las identidades, las perspectivas sociales sobre la relación sexo-género, la integración de la mirada afectiva sobre los vínculos, no reemplazan la necesidad adeudada de hablar del cuerpo. No es que el cuerpo desde una perspectiva biológica no haya sido abordado históricamente, aspecto que ya destacamos al referirnos al paradigma biologicista sobre la sexualidad, sino que se nos abre la oportunidad de construir y elegir las mejores palabras para que el cuidado sea un acto de plena humanidad, de construcción de conocimientos, pero también de reconocimiento de significados que trasciendan la relación causa-consecuencia/seguridad-peligro. El desafío es revisar las estrategias para la construcción del conocimiento con el objetivo de abrir posibilidades, explorar sentidos y apostar en ello a la incorporación de prácticas en salud que sean integrales. La ESI es la plataforma

que nos dará ese encuadre, el desafío es navegarla para llegar a horizontes novedosos.

Bibliografía

- Cochero, Gregoria (2020, 29 de marzo). “Que vuelvan los abrazos”, *Revista La Retaguardia*. Disponible en: <http://www.laretaguardia.com.ar/2020/03/que-vuelvan-los-abrazos.html>
- flores, val (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Buenos Aires: Ed. Hekht.
- Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Lorde, Audre (1980). Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference. En: *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press.
- Marshall, Daniel (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 4(4). Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4771/pr.4771.pdf
- Pichon-Rivière, Enrique y Quiroga, Ana (1971). *Psicología de la vida cotidiana*. Ed. Nueva Visión.
- Rockwell, Elsie (1986). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado: *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 10-33.
- Volkind, Guillermo (2020, 1 de mayo). “Cuerpos retenidos y comunicación virtual: enseñar y aprender en aislamiento” *Revista La Marea*. Disponible en: <https://revistalamarea.com.ar/cuerpos-retenidos-y-comunicacion-virtual/>