

## “Dar clases siendo”

Daniela Belén Casi<sup>1</sup> y Lucas Ezequiel Bruschetti<sup>2</sup>

Palabras claves: Educación popular - Sexualidades – Reflexiones

### Introducción

Cuando nos juntamos a redactar este trabajo, nos dimos cuenta de un interesante cambio de postura con respecto a lo que veníamos pensando cuando hicimos el resumen. Nos resultó sorprendente y realmente positivo encontrarnos con este cambio en relación a nuestras ideas iniciales. Incluso esperamos, que al momento de ser presentado en las Jornadas, podamos seguir avanzando en la reflexión de las líneas que aquí esbozaremos. Esto probablemente porque los intereses fueron e irán cambiando, y se sumarán otras voces a problematizar las cuestiones que aquí vamos a presentar. Fuimos transitando experiencias diferentes que nos habilitaron a reflexionar cosas distintas sobre mismas problemáticas, y la idea de ponerlas en palabras en un trabajo, es hacer dialogar estas experiencias con otras.

En este trabajo se buscará, desde los aportes teórico-prácticos de los feminismos-otros y de la educación popular, realizar una serie de reflexiones en torno a nuestras experiencias personales como educadores y militantes. Partiremos para ello, del recorrido realizado junto al Movimiento 6mil, un proyecto que en sus inicios era sólo un espacio que pensaba y practicaba la Educación Popular en Abasto, localidad que, hacia el oeste, queda en las afueras del casco urbano platense. Luego de haberse generado primeramente un proyecto de alfabetización en esta zona, y un proyecto de terminalidad de estudios primarios al que se llamó “Escuela Popular Tinku”, nos encontramos en el desafío de poner en funcionamiento un proyecto de terminalidad de estudios secundarios, en el espacio físico de la Escuela N°70, sobre la Ruta 36. La Escuela

---

<sup>1</sup> Profesora de Historia en Educación Secundaria, graduada en la FaHCE-UNLP. Estudiante de la Especialización en Educación en género y sexualidades (CInIG-FaHCE-UNLP). Integrante del PPID “La Represión en Berisso y Ensenada, 1973-1983. Una aproximación a escala local a partir del análisis de archivos institucionales, testimonios judiciales e historia oral” (FaHCE-UNLP). Miembro de la Comisión “Memoria, recuerdo y compromiso” de la FaHCE-UNLP. Integrante del Proyecto de Voluntariado Universitario, SPU - FaHCE, “Memoria y Ciudadanía”. Militante de la Colectiva Feminista Decidimos y de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Contacto: daniela.casi.unlp@gmail.com

<sup>2</sup> Estudiante del Profesorado en Historia en la FaHCE-UNLP. Adscripto a la cátedra de Historia de Asia y África (Departamento de Historia/FaHCE-UNLP) e integrante del CInIG (FaHCE-UNLP) y del Proyecto de Extensión “Memorias disidentes” (UNQui). Militante por los Derechos de los Putos y las Maricas. Contacto: lucasbruschetti@yahoo.com.ar

Popular Tinku entonces, presentó a las y los estudiantes un proyecto educativo cuyas líneas centrales fueron y siguen siendo la interculturalidad y el género. Esta Escuela o Bachillerato Popular, acredita la terminalidad de la secundaria en el marco del Plan FinES 2, como la mayoría de los espacios de educación popular en esta ciudad. A partir de nuestros posicionamientos político-académicos como docentes, militantes y personas sexuadas, generizadas y racializadas presentaremos una serie de ideas y conversaciones que tuvimos como compañeres, teniendo en cuenta el primer cuatrimestre del año 2016, en el que atravesamos como docentes de Ciencias Políticas, el sitio ya mencionado. Nos resultan de particular interés las siguientes problemáticas: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre subjetividades-corporalidades y contenidos curriculares? ¿Cómo pensar nuestras sexualidades a la hora de planificar y dar clases? ¿Cómo influye en esos casos el ser generizadas como mujer o como varón? ¿Cuáles son los aportes concretos que hacemos? ¿Con qué responsabilidades nos cargamos y cuáles son sus límites y alcances? ¿Qué angustias y satisfacciones se nos presentaron? ¿Qué tipo de vínculos se generaron y construyeron? ¿Qué logramos reflexionar junto a ellas y ellos? Respondiendo de manera provisora a estas preguntas, y generando otras nuevas, buscamos visualizar herramientas y estrategias concretas que nos permitan re-pensar nuestras experiencias para así proyectar renovados caminos por transitar.

Este escrito pretende ser la excusa de volver a encontrarnos con nuestras experiencias vividas para sistematizar aquello que entendemos como pendiente. Si bien nuestro motor al escribir será la práctica ya enmarcada, nos ayudarán a reflexionar una serie de autoras/es que iremos mencionando en el cuerpo del trabajo. Éstas/os, como nosotres, expresan en sus escritos la importancia y la validez de la expresión de lo subjetivo en el construir sistematizado de conocimiento. Los sentimientos, lo que nos pasó y pasa por el cuerpo, las sensaciones, hacen también y fundamentalmente, parte de la experiencia docente: ¿Qué sensaciones nos recorrieron el cuerpo cuando alguien avanzó con un discurso homofóbico y uno es puto? ¿En qué lugar nos sentimos ubicades cuando alguien hace una referencia a un cuerpo o a una sexualidad con la cual nos identificamos? ¿Y qué pasa si el comentario nos parece positivo? ¿Nos genera alegría? ¿Comodidad? ¿De qué manera eso contribuye o limita nuestra actividad como docente y las dinámicas que puedan generarse en el aula? ¿Qué batallas políticas decidimos dar en nuestros “estar siendo” en el aula?

## **Presentación del espacio de trabajo**

El estudiantado estaba compuesto en su mayoría, por mujeres migrantes de entre 18 y 60 años aproximadamente, que habitaban los barrios aledaños a la escuela. Estas mujeres que encontraron inconclusas sus trayectorias escolares en Bolivia, Paraguay y Argentina hallaron un espacio donde pudieran finalizar sus estudios primarios y secundarios. Una de las cuestiones fundamentales en la educación para adultos<sup>3</sup> es el hecho de la asistencia a las clases. Quienes asistían a la escuela, eran personas que lo hacían luego de terminada su jornada laboral. Sus responsabilidades personales y cotidianas, a veces dificultaban la continuidad y regularidad que pudieran tener en el espacio educativo. Asimismo, muchas de las mujeres que asistían/asisten a la Escuela Popular Tinku son madres, y mientras ellas estaban en clase, sus hijas/os permanecían, mayormente, en el comedor de la escuela. Se volvió entonces, un requisito fundamental para que ellas consiguieran terminar el secundario, que alguien pudiera cuidar de sus hijas/os mientras cursaban, ya que por lo general, no tenían a nadie con quien dejarles o simplemente preferían que las acompañaran hasta la escuela para tenerles cerca, a una pared de distancia. Las y los docentes de la escuela decidimos por esto asistir a la totalidad de la jornada escolar. Es decir, no sólo íbamos en el horario correspondiente a nuestras clases de aproximadamente una hora y media, sino que llegábamos cuando la primaria finalizaba, y las personas adultas comenzaban a llegar a la escuela; y nos retirábamos luego de que éstas se hubieran ido, cerrándola.

En esta situación de cuidado de niñas/os, habitualmente solían reproducirse ciertos roles de género. La realidad es que cuando nos turnábamos en la tarea, los varones que nos reemplazaban cuando nosotres íbamos a dar clase no les dedicaban la misma atención que necesitaban, y les demandaban. Esto se traducía en gritos, aburrimientos por parte de las/os niñas/os, y la necesidad de buscar alguna actividad para entretenerse y así pasar la hora y media que todavía tenían por delante hasta que pudieran volver a sus casas. Así, por ejemplo, entraban y salían del aula donde estaban sus madres; o para preguntarnos cosas a nosotres, y se quedaban sentados/as escuchando la clase o mirando algún recurso que lleváramos, e incluso algunas veces se animaban a participar. No vamos a ahondar en la cuestión de las/os niñas/os y los intentos por desarrollar actividades pensadas específicamente para ellas/os en este trabajo, por una cuestión de

---

<sup>3</sup> Entendemos que, si bien las presencias/ausencias en las escuelas no es sólo una problemática específica de los adultos, en este sector aparece de un modo particular.

extensión, pero sí vamos a decir que concretamente en relación a las clases de Ciencias Políticas su presencia nos hizo pensar otras posibilidades. El que estuviesen ahí nos hacía pensar clases con cierta perspectiva. Así que se volvió un ida y vuelta. Las planificaciones de las clases eran para la gente grande, pero también fueron una apuesta para con sus hijas/os. Desde nuestro lugar, y también desde las propias madres, ya que no sólo estaban ahí por ellas, sino por sus hijas/os<sup>4</sup>.

Por otro lado, esto no dejaba de ser también, una apuesta personal. Se ponía en juego nuestro interés por querer que ninguna piba o pibe volviese a vivir lo que vivimos en nuestras infancias. Esta situación se volvía harto explícita cuando, por ejemplo, hablábamos de temas como: el abuso sexual infantil y la importancia de pensar en la diversidad corporal, sexual y de género desde la infancia, entre otras cuestiones. Sin dudas, acá jugó un rol sumamente relevante nuestras trayectorias personales, nuestra niñez, nuestros derechos vulnerados, pero también las estrategias con las cuales nos fuimos abriendo camino. El rol de docente en ese sentido, implicaba para nosotres el intentar construir espacios democráticos y respetuosos en el que se pudiesen valorar sus y nuestras propias identificaciones, además de un currículum que integrase cada una de las vivencias que iban a transmitirse en el aula:

La idea central es que puedan ellas mismas apropiarse de las herramientas que se les facilitarán en las clases, para que puedan utilizarlas en pos de definir su identidad, de construir y de-construir su propio discurso, y el de “los otros”, construir y construir-se<sup>5</sup>.

A pesar de esta iniciativa de la que partíamos, éramos y somos conscientes de que en nuestra práctica docente hay mucho por desaprender; por otro lado, nuestros ensayos, como ocurre en cada clase, dependían también de los intereses de las y los estudiantes y de lo que estuvieran dispuestas/os a poner en juego<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Generalmente las estudiantes mujeres, que eran madres, expresaban que uno de sus intereses principales en terminar sus estudios secundarios estaba directamente relacionado con la posibilidad de otorgarles un mejor futuro a sus hijas/os. Atado a esto, surgían también dos cuestiones: el erigirse ellas como “ejemplo” a seguir ante sus hijas/os, y a la vez poder acompañarles en su trayectoria escolar, por ejemplo ayudándoles con sus tareas.

<sup>5</sup> “Bachillerato Popular Trans Mocha Celis: desafío educativo en marcha”. Revista Furias, disponible en: <http://revistafurias.com/bachillerato-popular-trans-mocha-celis-desafio-educativo-en-marcha/>

<sup>6</sup> Algunas veces, ante las propuestas que llevábamos a clase o que surgían en el momento, las respuestas de las/os estudiantes nos mostraban alguna resistencia que no siempre podíamos vencer. Recordamos, por ejemplo, la frase/respuesta de una estudiante: “este es mi límite” (al momento en el que les planteábamos

## **Momentos de encuentro como pareja pedagógica**

Después de cada clase las planificaciones en sí mismas nos hacían pensar distinto. Nosotres habíamos planteado un recorte inicial de contenidos para la materia, pero las mismas estudiantes nos fueron proponiendo temas que les resultaban interesantes para tratar en clase.

Cada lunes nos reuníamos a planificar los encuentros. Durante varias horas, luego de que cada una pensara algo sobre una problemática seleccionada previamente, se daba lugar a una jornada de debate respecto a lo seleccionado, y de las distintas estrategias pensadas para trabajar eso en el aula. Probablemente ocupamos más tiempo en el trabajo que implicó cada planificación, que en el tiempo efectivo de clase, pero la experiencia de romper con la automatización de la planificación individual, nos permitía potenciar la práctica docente.

## **Sobre cómo pensábamos los contenidos de Ciencias Políticas**

Pensamos para la primera clase una dinámica de presentación que implicara el cuerpo. En la planificación tenemos desarrollado de manera extensa cómo nos imaginábamos que iba a transcurrir ese primer momento. Pensábamos en proponerles ir al patio de la escuela, poder caminar y realizar algunas acciones a la par de que se dictaran algunas consignas. Pero las resistencias, a salir del aula, y al mostrar a otras/os, dinámicas internas del grupo, generaron que todas/os decidiéramos quedarnos adentro. Las chicas estaban transitando el primer cuatrimestre de su segundo año de secundaria, y tenían un habitus “del ocupar el espacio de la escuela” muy incorporado: llegaban y se sentaban todas en el comedor hasta que las aulas estaban listas, y después, al menos ellas, se encaminaban directamente al aula que habían habitado el año anterior. La clase entonces comenzó con la presentación de todas/os nosotras/os; nos pusimos en parejas a charlar en base a algunos puntos señalados y luego de modo general, expusimos quien era la/el otra/o. Les presentamos luego a las/os estudiantes qué materia sería la que tendrían con nosotres ese cuatrimestre, y al enunciar “Ciencias Políticas”, se presentaron una serie de caras cuestionadoras. Les propusimos entonces escribir de manera anónima qué pensaban que se iba a trabajar en la materia sólo por el nombre que

---

a las/os estudiantes repensar qué significaba el concepto de familia, y cuáles eran los modelos hegemónicos y legitimados).

ya habían comenzado a reflexionar. Dijimos: “Nos paramos unas/os al lado de las/os otras/os y damos un paso hacia adelante cada vez que estamos de acuerdo con una afirmación”; acto seguido, ante la lectura de la oración “No me interesa la política”, solo dos personas decidieron no avanzar.

Las/os estudiantes, en términos generales, concebían “la política” como algo negativo: relacionado con lo deshonesto, inservible, burocrático, engorroso, engañoso y mentiroso; fundamentalmente “la política” era vista como una actividad exclusivamente propiedad de los dirigentes y gobernantes. En ese marco, la primera voz en desacuerdo con sus compañeras/os apareció, y se posicionó exclamando que lo que estábamos haciendo en ese momento era política, lo cual fue nuestro puntapié para problematizar el concepto en un sentido más amplio. El debate que fue un tire y afloje constante entre todas/os, nos hizo llegar al consenso de que la política no era necesariamente algo “malo”. Tras ciertas negociaciones, logramos arribar a la idea de que podíamos definir a “la política” como una herramienta, y que como tal a ésta se le podían dar diferentes usos.

Pasamos entonces a pensar qué contenidos íbamos a trabajar en relación al concepto. Nosotres ya habíamos realizado un pequeño recorte vinculado al eje “Instituciones Sociales”, que aparecía entre los contenidos del currículum de Ciencias Políticas de Educación para Adultos. No obstante este recorte preliminar, les planteamos a las/os estudiantes que esa selección de contenidos estaba sujeta a cambios: ellas/os podían definir si les parecía que algo de todo ello estaba de más, si querían agregar alguna temática que se les ocurriera que no estaba siendo contemplada, si querían cambiar el orden de las cosas. Estas modificaciones no tendrían que ser expresadas en lo inmediato, sino que podían ser comentarios y sugerencias que se fueran generando en los siguientes encuentros. Así es que cada tema que íbamos trabajando, tenía un momento de reflexión específico en el que nos encargábamos de explicitar colectivamente qué tenía que ver todo eso que estábamos charlando, leyendo o mirando con la concepción de política de la que habíamos partido, lo cual generó que en el correr de los meses, pudiéramos cambiar nuestras primeras opiniones.

Decidimos empezar por el concepto de familia, considerándolo como aquella institución más pequeña e inmediata a la que cada una tiene más próxima/o, para seguir por el ámbito barrial: las presencias conflictivas del Estado en la zona. Ante una serie de demandas no resueltas efectivamente por el Estado, podíamos problematizar otras lógicas de organización en los comedores, bachilleratos y jardines populares y en un

espacio que en Abasto, emergió para dar alguna respuesta a situaciones de violencia de género<sup>7</sup>. La intención de problematizar estas instituciones tan cercanas a las/os estudiantes era poner en evidencia el entramado social y político que estaba atravesando sus experiencias diarias. Esta situación tornó evidente aquella definición de la política como una herramienta que se podía utilizar, y que de hecho las propias estudiantes estaban usando. En esos momentos la Casa de las Mujeres de Abasto estaba siendo construida, y se estaba proyectando la puesta en funcionamiento de diversos comedores en la zona. Hubo un momento en el que se tuvieron que hacer cargo de su agencia política más inmediata. Del “No me gusta la política” se pasó al reconocimiento de las actividades políticas que las propias estudiantes estaban realizando. Ligado a esto, hubo una cuestión profundamente personal, en la que los contenidos y debates de cada encuentro atravesaban las subjetividades más inmediatas de las/os estudiantes y las nuestras. “Lo personal es político” fue una frase que surgió de manera espontánea en un encuentro y vino a sintetizar aquello que veníamos pensando. Las problemáticas que cada quien atravesaba dejaron de ser algo exclusivo del ámbito individual y privado, y pasaron a ser entendidas como producto y reflejo de estructuras sociales más amplias. Logramos incomodarnos. Incomodar nuestras concepciones sobre la infancia, sobre la maternidad, sobre nuestras sexualidades.

### **Nuestro estar siendo en el aula**

Antes de comenzar a dar clases, llegamos a un acuerdo respecto a cómo practicar una Educación Sexual Integral (ESI) en el aula. La forma en la que poníamos en juego el acuerdo iba cambiando de estrategia en el encuentro con las/os estudiantes y el currículum. Entendíamos la ESI, no solo como la inclusión de ciertos actores sociales invisibilizados por la cisheteronorma, sino también a nuestros cuerpos en el aula; y nuestro géneros en el aula (de las/os estudiantes y de nosotres mismas). Sin embargo, esa problematización inicial de la que íbamos a partir para desarrollar las planificaciones, se fue aplastando con el correr de las clases. Pudimos poner en juego la ESI, pero no nos animamos completamente a ponernos en juego a nosotres mismas como parte de ello.

---

<sup>7</sup> Para ampliar la información sobre cuál es la experiencia concreta de la Casa de las Mujeres en la zona de Abasto, sugerimos la lectura del trabajo “Tejiendo resistencias: las organizaciones de mujeres y el abordaje de la violencia ante la ausencia del Estado en los territorios” escrito por Nieto, María Emilia; Moretto, Ornella Andrea y Torres, María Amparo (militantes del Movimiento Seis Mil), y presentando, también, en las V° Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III° Congreso Internacional de Identidades (10,11 y 12 de julio de 2018, Ensenada).

Desde un comienzo, pensamos por ejemplo, que una dinámica de educación popular que implicara el cuerpo, nos podría abrir puertas para poner nuestros cuerpos y los de las/os estudiantes en juego. Pensábamos que como las clases se daban en una escuela (y en un aula), necesitábamos dinámicas que desestructuraran nuestros habitus y nos permitieran problematizarlas. La cotidianeidad, sin embargo, no nos lo permitió; al igual que la resistencia de las/os estudiantes ante algunas propuestas, lo cual resultó solo en la verbalización del conocimiento. Hoy pensamos, que además de esas negativas, nosotres teníamos algunas oposiciones no desaprendidas. No nos animábamos a dar ciertos pasos debido a nuestras propias trayectorias, pero también, nos condicionaban algunas respuestas a las que no sabíamos cómo responder. Acostumbrades a una serie de estrategias para afrontar ciertas actitudes de discriminación afuera de la escuela, nos encontrábamos con el desafío de tener que idearnos nuevas posibilidades. Nuestro “estar siendo disidentes” en géneros, sexualidades y cuerpos, nos quedó por fuera del currículum. Entonces, por ejemplo, si para pensar “las familias” como tema, habíamos llevado imágenes sobre distintos “tipos” de familias y terminábamos pensando cómo estaban constituidos nuestros lazos familiares, desde qué lugares se construyen el amor y el cariño; no podíamos dar respuesta efectiva a comentarios homo-lesbo-trans-fóbicos que a nosotres nos atravesaban física y subjetivamente, desde nosotres mismas; sino que respondíamos como si aquello que se decía no nos interpelara e implicara como sujetos. Entonces los temas pasaban para nosotres a ser algo abstracto, que no tenían arraigo concreto en nuestras experiencias corpóreas. No permitimos que se desarrollaran actitudes discriminatorias, pero no podíamos hacer referencia a nuestros sentires, a nuestro dolor, a nuestra incomodidad. Por su parte, las/os estudiantes si pudieron, se permitían conmovearse y llorar cuando así lo sintieron. ¿Cómo acuerpar las clases, además de habitar el aula en sí? Hubo situaciones que pudimos acuerpar: aquello que no nos ubicaba en un lugar de mierda. En ese contexto sentimos, a manera de acuerdo implícito entre nosotres dos, que no podíamos exteriorizar aquello que nos constituían en términos de género y sexualidad y que expresábamos por fuera de ese espacio orgullosamente. Coincidimos y retomamos la línea propuesta por la autora Bell Hooks (1999) cuando sostiene:

Entrenadas en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchas de nosotras aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer en eso, los



individuos entran en las aulas para enseñar como si solamente estuviesen presentes la mente y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que nos ha sido traspasado por nuestros antecesores en la profesión docentes quienes fueron, generalmente, blancos y hombres... (...) El mundo público del aprendizaje institucional es un lugar donde el cuerpo debe ser anulado, debe pasar desapercibido. (...) Más allá del dominio del pensamiento crítico, es igualmente crucial que aprendamos a entrar en la clase “enteras” y no como ‘espíritus descorporizados’.

Siguiendo algunas líneas de problematización de Valeria Flores (2015), nos planteamos, ¿Qué puede el cuerpo puto de un profesor? ¿Qué puede el cuerpo bisexual y diverso funcional de una profesora?:

Pensar en nuestras experiencias de violencia, dolor, placer y empoderamiento es construir un relato y un saber sobre nosotras mismas como docentes, una experiencia pedagógica que nos constituye en protagonistas de nuestro propio currículum corporal.

¿Cómo podemos vincular nuestros cuerpos con los contenidos? ¿Qué se hace con el cuerpo en el aula? Retomamos, nuevamente a Bell Hooks (1999), cuando en su trabajo cita a Jane Gallop:

Los hombres que se descubren de algún modo pensando a través del cuerpo son, más probablemente, reconocidos y escuchados como pensadores serios. Nosotras, las mujeres, tenemos que probar que somos pensadoras, lo cual es más fácil cuando nos conformamos al protocolo que considera al pensamiento serio como separado de un sujeto corporizado en la historia.

### **Algunas reflexiones finales**

Uno de los debates en torno a la Educación Popular y a la ESI está relacionado a cómo nos enunciamos políticamente de modo explícito en los ámbitos educativos. En este

sentido, hay quienes se posicionan sosteniendo que la manifestación de nuestros géneros y nuestras sexualidades, debería caer dentro de aquella enunciación explícita, como obligación implícita. Ante esto, nosotres reflexionamos si cada cuerpo, género y sexualidad tiene la misma posibilidad en ese deber ser. No todas las identificaciones nos permiten los mismos recorridos, nuestras experiencias vividas nos posibilitan pensar y hacer cosas diferentes. Las trayectorias son distintas, y por lo tanto las estrategias necesariamente también lo serán. Por otro lado las estrategias se arman, se desarman y se vuelven a armar, respondiendo a un tiempo que es individual, pero que también, es colectivo:

Nuestros cuerpos se constituyen en la referencia que ancla la identidad. Y, aparentemente, el cuerpo es inequívoco, evidente por sí; en consecuencia, esperamos que el cuerpo dicte la identidad, sin ambigüedades ni inconsistencias. Aparentemente se deduce una identidad de género, sexual, o étnica de “marcas” biológicas; el proceso es, no obstante, mucho más complejo y esa deducción puede ser (y muchas veces lo es) equivocada. Los cuerpos son significados por la cultura, y son continuamente por ella, alterados. Tal vez nos debiésemos preguntar, antes que nada, como determinada característica pasó a ser reconocida (pasó a ser significada) como una “marca” definidora de la identidad; preguntar también, cuáles son los significados que, en ese momento y en esa cultura están siendo atribuidos a tal marca o a tal apariencia (Lopes Louro, 1999).

Una de las estrategias que nosotres nos propusimos durante ese cuatrimestre en la Escuela Popular Tinku, fue romper la lectura corporizada. Pero no pudimos hacerlo por diferentes motivos individuales. Pensamos entonces ¿Qué cosas habilita y qué cosas no el enunciarse sexual y genéricamente en un aula? ¿Qué opera en nosotres al enunciarnos ante los diferentes actores? ¿Cómo acuerpar las clases de un modo no-enclosetado? ¿Es necesario? ¿Cómo el acuerpar las clases se puede reflejar en una potencialidad para nosotres y para otras? ¿Cómo poder reflejar en un debate colectivo lo que está atravesando nuestra subjetividad? ¿Qué otras estrategias podemos desarrollar para poder problematizar la Educación Sexual Integral?

## Referencias bibliográficas

- flores, valeria “ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía”. Texto presentado en Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior N°1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego CABA.
- hooks, bell (1999). “Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico”. En: Guacira Lopes, Louro (Org.), *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Lopes Louro, Guacira (1999). “Pedagogías de la sexualidad”. En Guacira Lopes, Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Revista Furias. “Bachillerato Popular Trans Mocha Celis: desafío educativo en marcha”. Disponible en: <http://revistafurias.com/bachillerato-popular-trans-mocha-celis-desafio-educativo-en-marcha/>