



## **Educación Sexual Integral: entre cuerpos, gestos y comunidades**

Alicia Susana Alarcón\*

**E**n este artículo partimos de una certeza compartida: multiplicar las experiencias de/en educación sexual integral (ESI) es vital. No como receta ni como protocolo, sino como práctica situada, colectiva y en movimiento. Nos interesa pensar la ESI como un territorio vivo de experiencias, donde se entrelazan lo pedagógico, lo afectivo, lo político. ESI feminista y transfeminista. ESI gesto. ESI pregunta. ESI deseo. En las páginas que siguen dialogamos con el Trabajo Final Integrador “Educación Sexual Integral, Formación Docente y Danza. Entre propuestas pedagógicas y expresiones estudiantiles”<sup>1</sup> que surgió como producción final de la carrera de posgrado Especialización en ESI de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). En el contexto actual de recrudescimiento de las derechas y de promoción de discursos de odio, donde las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018) se intensifican, sostenemos que la ESI puede volverse trinchera (Boccardi, 2023), refugio, encuentro y comunidad.

### **Una aproximación a la experiencia**

La práctica en torno a la cual reflexionamos tuvo lugar entre abril y diciembre de 2022 en un profesorado de danza y en el marco de la Práctica Docente y Profesional que propone la carrera de Especialización en ESI de la UPC. En este artículo nos centraremos en la Jornada de articulación entre estudiantes, que nombramos “Tejiendo entramados comunes: Danza, ESI, Docencia”. Dicha jornada se previó como una oportunidad para el intercambio entre estudiantes de primer y cuarto año; donde potenciar las voces, ejercitar la escucha; reflexionar y construir colectivamente sentidos en torno a la ESI y su relación con la formación docente en danza. Nos in-

---

1 Este Trabajo Final Integrador ha sido presentado y se encuentra en espera de fecha para la instancia de defensa.

\*Universidad Nacional de Córdoba | alicia.s.alarcon@gmail.com

teresaba especialmente proponer una experiencia placentera, centrada en fortalecer el diálogo y la escucha entre estudiantes, promover la curiosidad y la exploración. Para definir los contenidos conceptuales, decidimos trabajar con los ejes que conforman la perspectiva integral de la educación sexual en Argentina: afectividad, derechos, género, diversidad y cuerpo (Ley 26.150, 2006). Tanto los materiales que ofrecimos como el modo en que lo hicimos, respondieron al interés por generar espacios donde favorecer la circulación de la palabra y la exploración antes que la producción de respuestas correctas. Presentamos la consigna con la proyección de un video del poema hecho canción: “Una caja llena de”<sup>2</sup> (Devetach, 2022). Así, cada grupo contaba con una caja llena de<sup>3</sup> elementos/materiales/disparadores para explorar y compartir sentidos en relación a ESI, práctica docente y danza. El objetivo era abrir la disposición a la conversación/exploración entre pares con los recursos ofrecidos (y aquellos que podían/qurían sumar). Además, sólo si así lo deseaban, podían realizar una producción para dar cuenta de los procesos que cada grupo había transitado. Pero esta producción no era obligatoria.

Así, la jornada pedagógica se estructuró en cuatro momentos. El primero fue de bienvenida y presentación, donde se compartieron aspectos del diagnóstico institucional sobre ESI y se promovió la generación de un espacio afectivo para el encuentro. En el segundo momento, a través de dinámicas lúdicas, se favoreció la integración entre estudiantes y la conformación de distintas grupalidades según sus afinidades con los ejes de la ESI. En el tercer momento, se trabajó con disparadores que habilitaban la exploración colectiva de sentidos en torno a ESI, práctica docente y danza, y si así lo querían (ya que no era obligatorio), podían realizar una creación grupal que representara los diálogos de cada grupo. Finalmente, en el cuarto momento, se realizó una puesta en común a partir de tres preguntas guía: ¿Qué sentimos? ¿Qué pensamos? ¿Qué experimentamos?,

---

2 Disponible aquí: <https://www.educ.ar/recursos/157676/una-caja-llena-de-laura-devetach>

3 Una caja por eje de la ESI en la que había sahumeros, playlist con códigos QR, mantas, caramelos, globos, espejos, preguntas que vinculaban la ESI con la formación docente en danza y un largo etcétera cuyo propósito era (con)mover a les estudiantes.

propiciando intercambios desde la reflexión compartida. Para el cierre, escuchamos colectivamente la canción “No me voy” (Pozzi Jauregui, 2019) y pudimos observar que todes hicieron silencio, mientras algunas personas se abrazaban, lloraban y se acostaban en el piso del aula. Nos despedimos con aplausos y algunos estudiantes se acercaron a ofrecer ayuda para desmontar las producciones.

## **Hacia un entramado conceptual: ESI, pedagogías feministas y danza**

La urdimbre conceptual que proponemos articula perspectivas sobre ESI, pedagogías feministas y danza, tejiendo puentes entre tres nodos centrales: cuerpos, gestos y comunidades.

### **¿ESI como perspectiva pedagógica?**

Para comenzar queremos retomar la caracterización del contexto actual como lo plantea Facundo Boccardi: “el avance de manifestaciones de derechos [...] cuyo rasgo unificador es la oposición ferviente ante los procesos de ampliación e institucionalización de derechos humanos en general, y particularmente de aquellos relativos a la sexualidad y el género” (2023, p. 3). Asistimos al fomento de discursos neoconservadores, que bajo la bandera de la “libertad individual” promueven la restauración de lógicas patriarcales y la pérdida de derechos conquistados. Frente a los intentos por “restituir la dominación masculina que había perdido aceptabilidad social” entendemos que la ESI puede posicionarse como un espacio de resistencia, ya que, si bien ha sido objeto de disputas, silenciamientos y negociaciones, también contiene, como perspectiva pedagógica, la potencia crítica y emancipadora del conocimiento (Boccardi, 2023, p. 3). Así, sostener y multiplicar experiencias de ESI puede ser una oportunidad para construir espacios donde (re)pensar(nos) y generar alternativas comunitarias y emancipadoras a las lógicas que plantea la pedagogía de la crueldad monopolizante.

¿Qué ESI nos interesa en este contexto? Sostenemos que hay un enorme potencial si la abordamos desde perspectivas críticas y “de género, en dirección a lograr mayor justicia (erótica) y emancipación” (Morgade, 2019, p. 4). Nos atrae la potencia de atender a la inclusión del placer; el libre goce del cuerpo, y abordajes afirmativos de los derechos en general

y de los sexuales en particular. Creemos además que se trata de una perspectiva, un lente, para pensar las prácticas pedagógicas. Para nosotras, el enfoque de ESI encuentra forma en las palabras de val flores: “como un nudo de preguntas irresueltas, situacionales [...] como archivo público [...] y potencial de prácticas educativas creativas, escrituras contagiosas, afectos descolonizadores, imaginaciones indisciplinadas” (2019b, p. 4). La ESI invita a politizar las afectaciones, reconociéndolas como parte fundamental de la existencia, el encuentro y los aprendizajes (Alazraqui et al., 2021). Se trata de abordar la afectividad, no ya como un suceso individual sino como parte de procesos que son colectivos. Modos de afectarnos que se vinculan a construcciones históricas y que se reactualizan por su carácter performativo. En este marco la construcción del vínculo pedagógico, de la autoridad docente “se sustenta en el acompañamiento, la empatía y la escucha.” (Baez y Sardi, 2024, p. 35). Entendemos que la afectividad como apuesta metodológica (Sisterna, 2023) se construye en el diseño de las propuestas pedagógicas que presentan la creatividad como estrategia alternativa en la búsqueda de formas para sensibilizar(nos). En este marco, el foco no está puesto en perseguir lo novedoso, sino que nos interesa revisar/reinventar los modos que nos damos para conocer las grupalidades y les estudiantes “buscando e intuyendo [...] sus zonas sensibles cotidianas, sus zonas de dolor, sus zonas de placer [...] espacios de construcción de sentido” (Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014, p. 214). La creatividad puede transformarse en una estrategia para conmovir. Desde esta perspectiva, la ESI puede convocarnos a explorar otros modos de afectación (Alazraqui et al., 2021), a ensayar modos “[...] desheterossexualizantes del saber, pensando qué deseos se producen en el aula” (flores, 2019b, p. 4). En esta línea, las pedagogías feministas pueden potenciar la ESI como un proyecto pedagógico, político y epistémico, al centrarse en la reflexión sobre la práctica, la cotidianidad y la experiencia. Además, habilitan la consideración de “lo biográfico, lo situado, lo local en relación con quiénes enseñan, qué se enseña y cómo se enseña” (Baez y Sardi, 2024, p. 36) y favorecen la construcción de saberes críticos y emancipatorios que desafíen normativas hegemónicas de vivir la sexualidad. Creemos que lo dicho hasta aquí habilita a concebir a la ESI también como trinchera (Boccardi, 2023) de resistencia frente al recrudecimiento de las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018); desde donde construir alternativas emancipatorias y comunitarias en espacios educativos.



## Tramas feministas en la formación docente inicial

En relación a la formación docente inicial, la entendemos como aquella que comprende los aprendizajes esenciales para que futuros docentes enfrenten los desafíos pedagógicos de la profesión. En este marco, deseamos hacer foco en prácticas pedagógicas en las que enseñanza y aprendizaje buscan configurar experiencias transformadoras desde las cuales socavar lógicas de control y disciplinamiento. Comprendemos las prácticas pedagógicas como los procesos que tienen lugar en “el aula” en los que “se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’” (Achilli, 1988, p. 7). Llamamos prácticas pedagógicas feministas a una particular manera de entender esas relaciones. Donde se busca conmovir “lo dado para reinventarlo” y propiciar “relaciones igualitarias y emancipadoras entre lxs sujetxs”. Donde la construcción de saberes contempla y valora “las historias personales y las memorias tanto locales como colectivas” (Baez y Sardi, 2024, p. 52). Hablamos de un tipo de práctica pedagógica “no autoritaria, dialogante y horizontal [...]; erótica en el sentido de que apuesta a la afirmación de lo vital [...] explora la dimensión del deseo [...] apuesta a construir vínculos afectivos [...] a compartir las experiencias personales, biográficas y colectivas [...] formas rebeldes de pensar con otrxs” (Baez y Sardi, 2024, p. 79). Se trata de prácticas situadas, por lo que no hay recetas ni instrucciones y en cambio pueden darse infinitas posibilidades.

En el marco de la formación docente, ciertas claves de las pedagogías feministas —el placer, el cuidado y el diálogo— nos invitan a imaginar prácticas pedagógicas transformadoras. Recuperar el placer como motor del deseo de aprender y enseñar quizás nos ayude a resistir(nos) a las lógicas disciplinarias tradicionales, y en cambio, abrir(nos) a relaciones educativas afectivizadas. A su vez, el cuidado, puede resultar un gesto político que interpela a la pedagogía desde lo vincular, erosionando jerarquías y habilitando espacios habitables frente a las violencias estructurales del sistema educativo. Finalmente, el diálogo puede contribuir a configurar el aula como una conversación, donde les estudiantes participan activamente, se legitiman sus saberes y se construye conocimiento de manera colectiva. Así, cuidado, placer y diálogo, en la práctica pedagógica, pueden complementarse para construir espacios educativos donde la experiencia

de enseñar y aprender tensiona las dinámicas opresivas que restringen la construcción colaborativa de conocimiento.

## **La danza como lenguaje y pensamiento**

La danza, en su dimensión artística y pedagógica, se configura como un lenguaje que permite expresar, transformar y resistir. En este marco, puede pensarse como una forma de pensamiento con la capacidad de interperlar las relaciones de poder, la construcción de identidades y las prácticas pedagógicas. Bardet se refiere a ella como “el aprendizaje de orientarse fuera de la hegemonía del sentido visual focal y frontal, por la planta de los pies «escuchando» vibraciones y direcciones, por un hacer que escucha” (2017, p. 22). Desde esta mirada, se trata de un corrimiento en torno a lo hegemónico de los sentidos, un habitar/explorar/conectar con otros modos de escuchar, sentir y pensar. La danza “sigue siendo uno de los lugares de mayor disciplinamiento corporal [...] Por eso mismo (..) es un lugar de palanca, [...] para dinamitar, para sabotear” (Bardet, 2019).

Así, la danza puede configurarse como un espacio privilegiado para cuestionar y resistir a las formas hegemónicas/cisheteronormadas de configurar cuerpos, prácticas artísticas y modos de conocimiento. Un espacio de potencial transformación y sabotaje.

En la formación docente en danza, el cuerpo es tanto medio de expresión, como objeto de reflexión pedagógica. Así, los futuros docentes deben dominar las técnicas corporales, desarrollar una comprensión del cuerpo como lugar de subjetividad y encuentro y reconocer su rol en la construcción de la identidad y la cultura. Es decir que se trata de “repensar el cuerpo no solo como instrumento técnico, sino como territorio de experiencias, emociones y aprendizajes” (Rodríguez et al., 2020, p. 29). Desde esta perspectiva, es posible llevar adelante prácticas pedagógicas que “interpelen el lugar del cuerpo en la escuela, como cuerpo dócil, sedentario, disciplinado, y van transformando e instituyendo lógicas diversas” (Rodríguez et al., 2020, p. 66). La danza permite repensar el cuerpo como un espacio de resistencia, creatividad y emancipación, y de este modo, desafiar las lógicas de disciplinamiento que históricamente lo han moldeado. Se retoma una conceptualización referida a los “saberes del cuerpo’ (Rolnik, 2017: s/n). [...] para perfilar las maneras que tenemos de concebir nuestros cuerpos” (Bardet, 2017). En este sentido, se trata de formas de

conocimiento que emergen de la experiencia vivida, los movimientos y las interacciones corporales. Así, la reflexión deja de centrarse en teorías correctas o incorrectas sobre el cuerpo; y se focaliza en explorar cómo las prácticas artísticas y pedagógicas pueden generar nuevas formas de concebir el cuerpo y su potencial creativo. Desde estas miradas la danza puede habilitar relaciones y exploraciones con uno mismo, con el entorno y con las demás personas. Así, “el acto de bailar es una exploración e invención de lo que un cuerpo puede hacer: sus capacidades, sus lenguajes” (Bardet, 2017, p. 15). Esta visión puede expresarse y reconocerse en maneras renovadas de abordar talleres, encuentros y procesos investigativos, con énfasis en el hacer colectivo y en la producción de conocimiento.

### **Hilvanos de lo común: entre cuerpos, gestos y comunidades**

Entre ESI, formación docente y danza, construimos 3 nodos conceptuales centrales: cuerpos, gestos y comunidades.

El primer concepto nodal es el de cuerpo. Tomamos la invitación a “desnaturalizar(lo) y desesencializar(lo)” y entonces, lo concebimos inscripto en relaciones de poder (Morgade, 2019). En este sentido, es posible pensar que tanto “la escuela como la sociedad [...] buscan fijar una identidad sexogenérica normativa [...] Los cuerpos deben [...] responder [...] sin desvíos. Y los cuerpos que no responden [...] deben ocultarse, silenciarse o disimular su diferencia” (Baez y Sardi, 2024, p. 59) Así, “reconocer que somos cuerpos en las aulas” puede poner de manifiesto que los saberes que construimos en nuestras clases son siempre “sexuados, encarnados, corporizados y situados” (Baez y Sardi, 2024, p. 53). Entonces “¿qué tensiones produce el registro corporal en las aulas?” (Baez y Sardi, 2024, p. 52). Si los cuerpos reales de los sujetos están presentes en las propuestas y prácticas pedagógicas, es posible abrir espacios para desbaratar rigideces (Korol, 2015). Trascender la dicotomía cuerpo/espíritu y los reduccionismos que definen el cuerpo como “un objeto, sea de estudio, de desprecio o de culto” (Bardet, 2017, p.16), y en cambio, comprenderlo como un entramado flexible en constante transformación, capaz de relacionarse con el mundo a través de su dimensión somotriz y política. Una trama integral que enlaza emociones, afectos y sensibilidades; y produce así sentidos y conocimientos situados.

El segundo concepto nodal refiere a pensar “entre, con, como gestos”. Esta propuesta busca poner en escena “modos de relación más que una mera forma corporal”. Al tiempo que “rajar” de los reduccionismos que proponen diversos binarismos (Bardet, 2019, p. 91). Así, en las aulas, podemos reconocer “qué gestualidades desplegamos [...] qué gestos consideramos como característicos en nuestras intervenciones” (Baez y Sardi, 2024, p. 123). Ensayar exploraciones y movimientos que nos provoquen/convoquen a conocer(nos) ya que “la materia [...] no es mecánica, sino que tiene ritmos, tiene lenguaje [...] razones que necesitamos aprender, redescubrir, reinventar” y en cada cuerpo reside “la capacidad de transformarse a sí mismo, a otros, y cambiar el mundo. (Federici, 2016: s/n)” (Bardet, 2017, p. 24). Entendemos que “los gestos, entonces, son los modos de vincularnos y producir conocimiento en el aula” (Baez y Sardi, 2024, p. 123). En este sentido, aunque existen “gestos de dominio” (flores, 2016) y podemos reproducirlos en nuestras prácticas; nos interesan aquellos “gestos mínimos” que posibilitan “educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno” (Skliar, 2011, p. 22).

El tercer concepto nodal se vincula a las formas comunales (Cusicanqui, 2018); el camino de los afectos, las contrapedagogías de la crueldad (Segato, 2016); las comunidades de aprendizajes (Baez y Sardi, 2024) y de práctica (Wenger-Trayner). Retomamos la idea de forma comunal porque nos interesa redescubrir y reconstruir “en prácticas menos ostentosas” la “potencialidad emancipadora” (Cusicanqui, 2018) de desestabilizar las relaciones de poder institucionalizadas “para ver el espectáculo de lo que emerge” (Segato, 2018, p. 62). Disputar la configuración de las aulas, de las prácticas pedagógicas y los gestos. La potencia de promover la construcción de comunidades donde puedan establecerse vínculos que faciliten el intercambio de experiencias, herramientas y estrategias para resolver desafíos comunes. Donde puedan construirse relaciones que habiliten el aprendizaje colectivo a partir de “historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes” (Wenger-Trayner E. y Wenger-Trayner, B., 2019, p. 2). Donde tengan lugar gestos para construir colectivamente “comunidades de aprendizaje (en las que) docentes y estudiantes aprendamos de lxs otrxs” (Baez y Sardi, 2024, p. 29). (Re)construir y (re)configurar espacios de posibilidad que propicien la escucha y el diálogo; el reconocimiento de los afectos y afectaciones; la pasión y el eros de enseñar y aprender.

## **Formación docente en danza con enfoque de/en ESI: pistas pedagógicas**

En este apartado realizamos un breve recorrido por las pistas que (re) construimos a partir de gestos mínimos que identificamos y que nos permitieron componer una mirada particular sobre aquello que la pedagogía puede habilitar, tensionar y transformar cuando la ESI y la formación docente en danza se encuentran (Baez y Sardi, 2024; Skliar, 2011).

### **Participación, comunidad... y placer**

Los hallazgos sugieren que el deseo y la curiosidad impulsaron la participación en la comunidad de aprendizaje constituida por quienes formaron parte de la experiencia analizada. Entendemos que la participación involucra la posibilidad de formar parte en la construcción de conocimiento. Por ejemplo, al momento de conformar los agrupamientos para la dinámica de presentación, “hablamos de las músicas preferidas por cada quien para bailar con otros en una fiesta: folclore, cuarteto, cumbia, electrónica”. Frente a esta consigna, les estudiantes propusieron alternativas combinando opciones: “[...] se formó un grupo que era de cumbia y cuarteto, de los dos estilos, y también otro grupo que era solo cuarteto. Se generaron distintas grupalidades y se mezclaban y se reconocían” (Alarcón, 2022, p. 31). Algo similar sucedió cuando, en otro momento, “[...] les estudiantes propusieron conformar grupos en función de sus signos del zodiaco siendo que no estaba previsto ese modo de agrupamiento” (Alarcón, 2022, p. 34). Lejos de limitarse a las categorías predefinidas en la planificación, la organización de los grupos y la interacción entre los estudiantes mostró dinámicas con rasgos abiertos y flexibles.

En este entramado, las prácticas pedagógicas pueden volverse oportunidades para impulsar, desde el ejercicio, la conformación de comunidades que no solo construyen conocimientos, sino que también los viven, los sienten y los transforman. Así, la incorporación de memorias personales y colectivas posibilitó la construcción de saberes desde una lógica situada; allí cada aporte enriqueció al colectivo (Báez y Sardi, 2024). En los registros encontramos que: “compartían experiencias de sus prácticas docentes: ‘en la escuela secundaria nosotros estamos viendo que hay mucha diversidad ¿cómo generar espacios de confianza cuando es un tiempo acotado el que tenés en el aula? son muy diversas las realidades’” (Alarcón,

2022, p. 29). Además, pudimos identificar que en uno de los grupos ponían en común prácticas de cuidado cotidianas “como por ejemplo tratar de mantener la calma con tantas cosas que tienen para hacer”. Mientras que en otro de los grupos conversaban sobre las limitaciones y potencialidades de las prácticas (docentes/de enseñanza) decían: “una profe fue pasando lista y preguntando, ¿cómo querés que te nombre? entonces quizás no hacemos el gran cambio, pero esas pequeñas prácticas sí hacen la diferencia en relación al ejercicio de derechos, la inclusión y la ESI” (comunicación personal, 15 de septiembre 2022). De este modo, reconstruimos pistas sobre el valor del intercambio entre pares y la construcción de aprendizajes a partir del encuentro entre estudiantes. Consideramos que narrar(se) y escuchar(se) posibilitó la exploración de otras formas de comprender y vivenciar la práctica pedagógica. Así, en el momento de la puesta en común una estudiante expresó: “Me parece que tendría que haber [...] más espacios donde podamos compartirnos estas cosas y hablar. [...] Eso es muy importante porque [...] han surgido cosas muy interesantes y también anécdotas que siento que me sirven para mi propia práctica” (comunicación personal, 15 de septiembre 2022).

Otro de los hallazgos refiere a que entrelazar placer, afectividad y aprendizaje en la experiencia pedagógica, favorece la (re)configuración del aula como un espacio de indagación donde el deseo de conocer se manifestó en dinámicas lúdicas y colectivas y también en las formas de ocupar los lugares. Los momentos de risa, sorpresa y movimiento nos permiten señalar que el aprendizaje parece no sólo haber sucedido en/desde la reflexión verbal, sino también en las vivencias sensoriales y emocionales materializadas en/desde las corporalidades. Identificamos en los registros que, durante la exploración con las ‘cajas’ encontramos situaciones en las que lo sensorial y lo sensible tomaron lugar en la práctica pedagógica. De esta manera leemos que “las caras cuando sacaban los caramelos, las mielcitas, los sahumeros era(n) [...] de sorpresa, sonreían, se emocionaban decían: Ah! no te la puedo creer, mirá!” (Alarcón, 2022, p. 29). Estas referencias a sus expresiones cuando descubrían los elementos que ofrecía cada caja son similares a las que se presentaban cuando exploraban posibles usos para los materiales. En un sentido semejante, hallamos que “un estudiante se pone una de las mantas, la de peluchito, como capa y se la deja así durante todo el trabajo grupal. Otra estudiante se tapa las piernas con la manta”. También, que “muchos de los grupos que salieron afuera

usaron las telas como mantitas para colocar en el suelo, sentarse encima y armar rondas” (Alarcón, 2022, p. 31) De este modo, entendemos que las revistas, los sahumeros y los objetos de cada “caja llena de...” habilitaron recorridos que pueden indicar el valor del placer como un aspecto relevante de la propuesta pedagógica.

Creemos que en ese explorar de los materiales, el cuerpo también puede ensayar otros modos de habitar los espacios educativos: una manta de peluche puede volverse capa, otra cubrir las piernas, las telas pueden extenderse en el pasto como territorio de encuentro. En los registros leemos que “estudiantes exploraban con los espejos, exploraron mirándose todo el grupo en el espejo y se sacaron fotos, exploraron con los globos inflándolos y escribiéndoles palabras como ‘soltar’ y ‘llenarse’” (Alarcón, 2022, p. 30). Este probar/jugar con espejos y globos nos sugiere configuraciones del cuerpo que ensayan lo compartido/grupal (Alazraqui et al., 2021). En este sentido, entendemos que la risa, el bullicio y la sorpresa ante los objetos compartidos no son sólo expresiones espontáneas, sino que pueden tratarse de manifestaciones de un proceso de aprendizaje que involucra el deseo y la sensibilidad como construcciones colectivas.

Ante las diversas propuestas, la posibilidad de elegir los modos en los que participar favoreció la emergencia de producciones creativas. Lejos de generar inmovilidad, potenciaron la experimentación e invitaron a construir conocimiento de maneras colaborativas, a partir del juego, la pregunta y la sorpresa. Todos los grupos realizaron productos comunicacionales. Todos elaboraron afiches (Alarcón, 2022, p. 35-39) en algunos casos le sumaron espejos, banderas y globos. Durante la puesta en común registramos que una estudiante expresó: “A través de los estímulos, lo que nos brindó esta caja, nos pusimos a pensar y surgieron estas definiciones [...]” (comunicación personal, 15 de septiembre 2022). De este modo, identificamos que aún sin la exigencia de un trabajo obligatorio, las personas involucradas eligieron producir, y en algunos casos hasta realizaron dos entregas. La creatividad, en este contexto, pudo configurarse como una estrategia para conmovir y desafiar estructuras rígidas. val flores (2019b) nos invita a pensar en modos “desheterosexualizantes del saber” y en los registros de la jornada pudimos observar cómo la exploración lúdica y afectiva habilitó otras formas de relación con el conocimiento. En este sentido, la experiencia pedagógica analizada nos sugiere que cuando se habilitan maneras placenteras de vincularse con el saber pueden darse

procesos pedagógicos transformadores/transgresores que tensionan la reproducción de lógicas educativas tradicionales.

## **Resonancias sensibles: (re)significar el cuerpo en la formación**

En la voz de les estudiantes, el cuerpo fue definido no sólo por su materialidad, sino también por su dimensión sensible y relacional, capaz de alojar y producir sentidos en el entramado de la práctica pedagógica. Algunas de las expresiones que encontramos en los registros refieren al lugar que ocupa el cuerpo en el entrecruzamiento entre ESI, formación docente y danza: “[...] nosotros con la danza indudablemente trabajamos ESI. Estamos trabajando con cuerpos. Nosotros ponemos el cuerpo, nuestros alumnos, alumnas, alumnes ponen el cuerpo” (comunicación personal, 15 de septiembre 2022).

En este sentido, es posible reconocer que en la formación docente en danza con enfoque de ESI, el cuerpo se presenta simultáneamente como medio de expresión y objeto de reflexión pedagógica. Esto nos invita a considerarlo no como una herramienta técnica (Rodríguez et al., 2020) sino como un espacio de experiencias, emociones y aprendizajes. Bardet propone que “esbozar otra danza” no se trata de “poner el cuerpo en el medio ni de poner la experiencia en palabras”, sino de explorar la materialidad y la potencia del cuerpo como un “saber” en sí mismo (2023). Asimismo, las reflexiones colectivas señalaron la dificultad de fijar una única definición del cuerpo, resaltando su carácter dinámico y su constante resignificación en función de los contextos y experiencias que lo atraviesan. En las producciones sonoras identificamos definiciones de cuerpo, así podemos encontrar expresiones como la siguiente:

Para nosotros el cuerpo es un envase donde se conserva el alma que nos permite vivir y transitar esta vida en este plano. Para nosotros también el cuerpo no sería cuerpo sin todo aquello que lo compone. Es decir, pensar el cuerpo como un conjunto de: [...] sentimientos, de sensaciones, de huesos, de sistemas. El cuerpo como un sostén de ese conjunto. Sostén de huesos, sostenes emocionales. El cuerpo es una construcción, por lo tanto, es pasado. El cuerpo es una vivencia por lo tanto es presente. Mi cuerpo es imaginación, es creación por lo tanto es futuro. El cuerpo es todo por lo tanto es trascendental (Alarcón, 2022, p. 40).



Entendemos que estas afirmaciones pueden oficiar como pistas sobre un modo de definir al cuerpo en tanto soporte de vivencias, memorias y afectos que exceden lo meramente biológico. Nos remiten a una concepción del cuerpo como un entramado flexible en constante transformación, un sostén tanto físico como emocional que busca trascender la dicotomía cuerpo/espíritu y los reduccionismos que lo limitan a un “objeto, sea de estudio, de desprecio o de culto” (Bardet, 2017, p.16). Además, encontramos, en esta producción grupal, una reflexión sobre el tiempo y la materialidad del cuerpo que adquiere una dimensión poético/artística por el modo en que se enuncia. Identificamos, también, indicios en torno a la complejidad para definir al cuerpo; entenderlo como un proceso en devenir, como una construcción que, lejos de ser fija, se redefine constantemente a través de sus prácticas y representaciones.

En otra producción sonora les estudiantes mencionan, a coro, distintas situaciones en las que la diversidad corporal se traduce en exclusión; experiencias que muchos reconocen haber transitado en primera persona, ya sea en sus trayectorias escolares o en espacios de socialización. En este sentido, expresan: “visualizar otras realidades, otras formas, otros cuerpos, sexualidades. ¿Alguna vez te pasó? Sí me pasó. Me pasó que vi un local entré y encima en el local había talle único. Probarse ropa. Cuerpos diversos. Había escaleras” (Alarcón, 2022, p. 39). Esta producción colectiva remite a cómo los cuerpos no sólo son diversos en su materialidad, sino también en sus formas de habitar/expresarse en el mundo. Este llamado a la interpelación y al cuestionamiento de normatividades se convierte en hallazgos sobre la importancia de generar espacios donde la diversidad no solo sea nombrada, sino experimentada y alojada. Lugares que habiliten la exploración sobre las formas de vincularse con los saberes, desde las historias y recorridos de quienes los transitan (Baez y Sardi, 2024). El testimonio sobre la experiencia de ir a un local y encontrarse con “talle único” o con barreras arquitectónicas ilustra ciertas disputas, restricciones y disciplinamientos que afectan a los cuerpos y su construcción social. En el marco de la práctica pedagógica que analizamos, las expresiones estudiantiles vincularon la diversidad con lo corporal y los posicionaron como ejes fundamentales dentro del abordaje de ESI y la formación en danza. En este sentido, repensar el cuerpo en la enseñanza de la danza con enfoque de ESI, puso en el centro de la escena el desafío de permitir no sólo nombrar la diversidad, sino también habilitar lugares y dinámicas donde pueda ser

vivida y explorada. En lugar de una referencia a la enseñanza de la danza centrada exclusivamente en la técnica o en enfoques descontextualizados, se planteó la potencia de explorar caminos que permitan articular el movimiento con el pensamiento crítico y la sensibilidad. Así, preguntar al cuerpo y preguntarse sobre el cuerpo se volvió una estrategia potente para la formación docente en danza con enfoque de ESI.

## **De la exclusión al cobijo: gestos que albergan**

A partir del recorrido realizado, observamos indicios relativos a formas en que la heteronorma puede imponer disciplinamientos y sanciones a las manifestaciones de afecto, y distinguir maneras de vincularse que son legitimadas de otras que deben ser silenciadas. Al respecto, una estudiante comenta que durante el cursado de la escuela secundaria: tenía una amiga [...] y cuando se enteró que a mí me gustaban las chicas, empezó a decir que yo la había acosado [...] literal era todo el curso de un lado y yo del otro. (comunicación personal, 15 de septiembre de 2022). Otra estudiante también relata tensiones en relación al vínculo entre ser lesbiana y abanderada en la escuela:

Bueno, cuando yo era más piba era muy disruptivo (ser) lesbiana. Eso generaba mucha incomodidad en mi escuela, generaba mucho ruido porque yo además era la abanderada. Capaz que si eran dos amigas se podían abrazar y qué se yo... ahora, si a mí me veían con mi novia de la mano ya me llevaban, hacían un señalamiento y nos pedían distancia; y no pasaba lo mismo ni con mis compañeras que eran amigas y se podían abrazar, sentarse en la falda y todo eso, ni con las parejas hetero que había en el curso y en la escuela (comunicación personal, 15 de septiembre de 2022).

A partir del registro de estos testimonios vemos cómo ciertos cuerpos y deseos pueden ser sometidos a disciplinamientos y sanciones en espacios escolares; modos en los que pueden ser leídas y sancionadas las expresiones de afecto en el ámbito educativo; en que pueden manifestarse los disciplinamientos de las afectaciones que no responden a la heteronorma.

Frente a este panorama, las voces de les estudiantes manifestaron el deseo de construir espacios educativos abiertos donde la diversidad sea reconocida y celebrada. Asociado a ello, hacen referencia a la posibilidad de

diseñar formas de habitar el aula donde se promuevan pedagogías basadas en la afirmación de la vida (Báez y Sardi, 2024). Por ejemplo, en los registros los estudiantes mencionan una práctica que tiene lugar en el Profesorado de Danza del que forman parte, en la que se indica: “[...] Una profe fue pasando lista y preguntando, ¿cómo querés que te nombre? [...] esas pequeñas prácticas sí hacen la diferencia en relación al ejercicio de derechos, la inclusión y la ESI”. (comunicación personal, 15 de septiembre de 2022). En este sentido, entendemos que las prácticas pedagógicas tienen el potencial de construir espacios donde los cuerpos vivan su diversidad y donde los gestos habiliten nuevas formas de encuentro y conocimiento. No asumir de manera predeterminada el género, la orientación sexual o los deseos de los estudiantes son gestos que permiten, como punto de partida, empezar a desafiar la matriz normativa establecida desde/por la cisheterosexualidad (Butler, 2002). Como lo destacan los estudiantes, el lenguaje juega un papel fundamental: nombrar, escuchar, preguntar, sostener la duda y fomentar el diálogo son gestos pedagógicos que amplían las posibilidades de existencia. En este marco, el acompañamiento parece cobrar sentido a través de gestos concretos que facilitan el sostenimiento de los procesos de aprendizaje desde el respeto y el reconocimiento de la otredad (Baez y Sardi, 2024; Skliar, 2011). Los gestos de cuidado y cobijo que emergen en el análisis se configuran de manera singular en cada experiencia pedagógica. Aunque no transforman de manera estructural el sistema educativo, tienen el poder de habilitar espacios donde los estudiantes puedan sentir validez en su identidad y su recorrido formativo (Baez y Sardi, 2024; Skliar 2011). Reconocer y valorar estas prácticas permite abrir nuevos interrogantes, sostener procesos de cambio y desafiar los condicionamientos y las normas disciplinarias que históricamente han regulado la enseñanza.

### **Algunas certezas en el camino**

Más allá de las dudas, habitamos ciertas certezas. Multiplicar las experiencias de ESI es la tarea. Ensayar ESI; ejercitarla, experimentarla, imaginarla, jugarla. Por las comunidades, las disidencias y diversidades. Por los cuidados colectivos. Por los gestos mínimos (Baez y Sardi, 2024 y Skliar, 2011). Por las preguntas sin respuestas y/o con muchas resoluciones posibles. Por la vida, lo múltiple, lo sensible. ESI es escucha, pregunta, registro

propio y de los otros, silencio, palabras, gozo, placer, risa y bullicio, movimiento, memoria y recuerdos, rondas, juegos, experiencias, temores, discusiones y debates, intercambios, encuentros y desencuentros, comodidad e incomodidad. Lo situado y lo colectivo. ESI es abrazo y llanto. Tristeza. Incertidumbre. Desborde. Espera y paciencia. Alegría y entusiasmo. Frente al recrudescimiento de las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), la ESI puede ser trinchera (Boccardi, 2023) de resistencia de lo vital. ESI para fortalecer y (re)construir alternativas emancipatorias y comunitarias en espacios educativos y en todos los lados.

¿Y para vos? ¿Y para nosotros? ¿Qué es la ESI?

## Referencias

- Achilli, Elena. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, (2), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174899>
- Alarcón, Alicia (2022). *Cuaderno de campo. Práctica Docente y Profesional. Especialización en ESI*.
- Alazraki, Laura; Fioretti, Lorena; Nicolás, Paola (2021). Género, política y docencia en Artes en la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina): un territorio de disputas. *Revista Pedagógica*, (23), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6326>
- Baez, Jessica y Sardi, Valeria (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Bardet, Marie (2017). Saberes gestuales: Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, (60), 13-28.
- Bardet, Marie (2019). *Hacer mundos con gestos*. En Marie Bardet (Comp.), *El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos* (pp. 81-111). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Cactus.



- Bardet, Marie (2023). La incomodidad, ese fuego de ciertas preguntas. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/la-incomodidad-ese-fuego-de-ciertas-pregunta/>
- Boccardi, Facundo (2016). Erotismo y placer sexual. Un recorrido por la memoria discursiva de la Educación Sexual Integral. *Cuadernos de Educación*. (14), 1-12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16937>
- Boccardi, Facundo (2023). Hay que defender la Educación Sexual Integral (ESI). *Cuadernos De Coyuntura*, (8), 1-3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/43172>
- Cusicanqui, Silvia (2018). *Historias debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui (capítulo completo)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1q6HfhZUGhc&t=1s>
- flores, val (2016). Saberes desbiografiados para una ars disidentis. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. Centro de Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación* 14(2), 1-24 <https://escritoshereticos.blogspot.com/2017/06/saberes-desbiografiados-para-una-ars.html>
- García Pérez, Gago (2020). Danza y contagio gravitatorio. Una conversación con Marie Bardet. *Lobo suelto*. <https://lobosuelto.com/danza-y-contagio-gravitatorio-una-conversacion-con-marie-bardet-guillermo-garcia-perez/>
- Korol, Claudia (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 6(7), 132-156. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2242/6%20-%20Korol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley Nacional 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (04 de octubre). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

- Molina, Guadalupe (2019). Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales. *Educación y Vinculos*, 2(4), 83-94. <https://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2024/04/5.1.-Molina.pdf>
- Morgade, Graciela (Comp.). (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La cruzjía. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1975/toda-educacion-es-sexual-hacia-educacion-sexuada-justa>
- Morgade, Graciela (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Resolución CFE N° 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. (2008, 29 de mayo). Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Rodriguez, Karina et al. (2020). *La danza va a la escuela. Procesos de escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés*. Mayu Sumaj: Quo Vadis Ediciones Visionarias.
- Segato, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros.
- Skliar, Carlos (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8 (1), 11-22 <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/477>
- Wenger-Trayner, Etienne y Wenger-Trayne, Beverly (2019). *Comunidades de práctica una breve introducción* (D. Govea Aguilar, Trad.).

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>



*Ficciones, escrituras y pedagogías del sur: conocimientos situados (La ed.)*

María Angélica Vega, María Cielo Farias Kunz y María de los Ángeles Molinengo (Coords.)

María Angélica Vega [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Mayo 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)