



Reflexiones en torno a las bitácoras de lx practicante: heterosexualización de los saberes escolares en las prácticas pedagógicas y ESI

Ana Trinidad Barbeito Ottonello*

Yuliana Riba**

Después de cursar innumerables materias juntas y escribir a cuatro manos en cada oportunidad que lo permitía, en 2022 decidimos realizar nuestras prácticas docentes optando por no formar un par pedagógico, es decir, un grupo de dos que va, en general, a la misma escuela y al mismo curso a dictar sus clases. Nos encontrábamos en el trecho final del Profesorado de Letras Modernas de la Universidad Nacional de Córdoba, con horarios y necesidades diferentes, y parecía una buena oportunidad para probar que nuestra capacidad de éxito académico no se sostenía únicamente en codependencia e insomnio. Dos meses después de tomada la decisión, por una coincidencia horaria, terminamos cursando el Seminario “Materiales estéticos y críticos del presente desde perspectivas feministas y descoloniales. Pensar situadxs: violencias e invenciones”.

En este contexto, la necesidad de encontrar, por una parte, explicaciones para lo que veíamos en las aulas de la escuela secundaria y, por otra, un anclaje cotidiano a la producción teórica a la que nos acercábamos en la universidad, terminó por crear una relación de intercambio constante, casi simbiótica, entre estos dos espacios. De esa relación, y de la extensa colección de audios y mensajes que habitan en nuestro chat de *WhatsApp*, surge el primer ensayo de este texto. Desde entonces muchas cosas cambiaron, por lo que nos parece importante volver sobre nuestros pasos en una reconstrucción crítica de la propia experiencia. Lo que continúa constituye una vuelta sobre lo hecho y lo ocurrido para desnaturalizarlo, con el objetivo de poner a dialogar los saberes específicos y la experiencia pedagógica. Esta reflexión pretende poner en jaque toda certeza y abrir el camino a nuevas posibilidades, para dar lugar a prácticas que convoquen al encuentro y el reconocimiento.

*Universidad Nacional de Córdoba | trini.barbeito@mi.unc.edu.ar

**Universidad Nacional de Córdoba | yuliriba@mi.unc.edu.ar

Pistas contextuales

Si bien este es el producto final de un texto que ha sido revisitado, reescrito, releído y retocado en diferentes momentos de nuestro recorrido desde su producción original, hay algunos elementos que se conservan desde un primer momento. Entre ellos, la convicción de apostar por una escritura conjunta y situada, anclada en el intercambio y la experiencia personal. Esto da lugar a una suerte de polifonía, compuesta por ecos e influencias que habitan cada línea y reestructuran las relaciones e interpretaciones en cada instancia de reescritura. Tal polifonía puede ser difícil de reconocer para aquellas personas que no estén familiarizadas íntimamente con el proceso, por lo que creemos indispensable proveer ciertos datos contextuales que pueden aportar a la reconstrucción de quienes éramos entonces, las herramientas con que abordamos la experiencia de las prácticas docentes y la mirada con que hoy las revisamos y reflexionamos sobre ellas. Lo que llamamos “prácticas” es un proceso que, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, se extiende a lo largo del año curricular, en el marco del Seminario- Taller de Práctica Docente y Residencia. En nuestro caso, el seminario tiene lugar en el área de Letras y consta de tres grandes momentos: dos meses de “repasso” en la universidad, en que revisamos los conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera y los aplicamos a situaciones hipotéticas; un periodo en las escuelas medias, que está subdividido entre un momento de observación, durante el que se construye una propuesta de clases junto a los docentes, y un momento de dictado efectivo de cierta cantidad de clases; por último, se retorna al espacio universitario para tener el “taller postprácticas e integración”, donde nos abocamos a la revisión y reflexión sobre la experiencia. Ese periodo intermedio es extenso: según el cronograma (ideal y provisorio) de la cátedra, puede llegar a durar cinco meses, tres de los cuales están dedicados a la observación. Solo una vez que esta instancia termina (según la predisposición del currículum de la escuela y curso al que te hayan asignado) se puede empezar a dictar las clases propuestas y aprobadas por los docentes. Durante este proceso, como parte de la propuesta metodológica del seminario, cada practicante registra sus observaciones y experiencias en bitácoras. Es justamente de ellas que recuperamos las situaciones que nos convocan en este artículo. Nos proveen, de cierta manera, un objeto de estudio tangible, aunque atravesado por la mirada y la palabra propia.

Aunque quizás sea evidente, no nos parece que esté de más aclarar que fuimos practicantes en escuelas y “años” (grados) diferentes. Une de nosotres fue asignade a una secundaria semiprivada, mientras que le otre fue a un Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) y ambes dimos cuatro clases cada une. La materia a dar era Lengua y Literatura y el vínculo que se desarrolló con el grupo de estudiantes fue distinto, en gran medida afectado por las particularidades de cada institución y la cantidad de personas en el aula.

Por último, no podemos dejar de mencionar el segundo espacio en el que, luego de meses en las escuelas, nos volvimos a encontrar para compartir el estudio. Se trata del seminario “Materiales estéticos y críticos del presente desde perspectivas feministas y descoloniales. Pensar situadxs: violencias e invenciones”, dictado por la Escuela de Letras en el segundo cuatrimestre de 2022. Allí, entramos en contacto con las formulaciones de Donna Haraway en torno al conocimiento situado como forma de resistir a la ilusión de objetividad que tradicionalmente predomina en las ciencias. Su propuesta de construcción teórica a partir de la explicitación del punto de vista, el reconocimiento de los rasgos identitario en que se construye y las relaciones-afectos que lo atraviesan, no solo fue el gran puntapié para atrevernos a pensar sobre nuestras propias experiencias, sino que se constituye como un recordatorio constante de la importancia de hacer explícita nuestra postura al momento de enunciar.

Somos personas abiertamente queer/cuir, una realidad que las marcas de feminidad en nuestros cuerpos suele invisibilizar ante el ojo poco entrenado. También somos blanques, de clase media y, con mayores o menores dificultades, familiarizadas con las reglas y particularidades del mundo académico. Somos amigas y compañeres. Somos seres políticos. Somos la costumbre de hablar de nuestros miedos en inglés, de nuestra bronca en español y del deseo bien lejos de la universidad; pero también somos el deseo de resistir a esa costumbre heredada, de poner en evidencia la indivisibilidad de lo personal y lo público, de quienes somos en casa y quienes somos en la escuela. Somos les que se preguntan, con Virginia Cano “¿Cómo no decirlo? ¿Cómo no decirme? ¿Cómo no hablar desde –y por– la inteligibilidad y viabilidad de dicho posicionamiento?” (2015, p. 32). También somos, al final del día, les que quieren aprobar la materia y recibirse.

Con todo esto, es evidente que al entrar a las escuelas pasamos a ocupar un lugar desdibujado; en que definir nuestra posición atentaba contra la intención de defenderla y defendernos, pero borrarla atentaba contra nuestros principios y deseos. No cabe duda de que a lo largo de nuestro trabajo pueden encontrarse restos de las contradicciones afectivas e intelectuales a las que tal situación dio lugar, y no es nuestra intención disimularlas. Creemos que pensar la escuela y la educación es también pensarnos, pensar nuestras relaciones con los estudiantes y la institución, y pensar cuáles son los límites de esas relaciones cuando solo parte de nuestra identidad tiene permitido el ingreso a la escuela, pero también al pensamiento académico y la producción de conocimientos.

Por eso, en esta ocasión, intentaremos reivindicar el lugar de lo personal, lo afectivo, lo experiencial y lo colectivo en la construcción de saberes.

Algunas concepciones teóricas

Para este trabajo tomamos inspiración en los métodos de construcción teórica de Donna Haraway (2021) y su tendencia a objetar la misma idea de objetividad. Ella habla desde el campo de la ciencia y construye sus argumentos desde experiencias vividas, momentos propios de lo cotidiano, novelas, series de televisión, conversaciones y afectos. Esto da lugar a la construcción de *conocimiento situado*, es decir, desde la particularidad y especificidad asumida, en lugar de la ilusión de universalidad, y renegando de la tradición que sostiene diferencias jerárquicas entre sujetos (investigadores) y objetos (de estudio).

Es por eso que tomamos tres situaciones que tuvieron lugar dentro del aula para dar anclaje a esta reflexión, pero también dejamos que ingresen al texto los momentos más personales de este recorrido: las cavilaciones que surgen de charlas más catárticas que académicas, las relaciones y reacciones afectivas que surgen en el aula, los momentos de duda, los errores, las satisfacciones, las preguntas que quedan abiertas y las que todavía no sabemos formular.

En la misma línea, nos interesa alejarnos del individualismo propio de la tradición académica y tomar esta oportunidad para poner en evidencia el papel que tiene lo colectivo en la construcción de saberes. En este sentido, nos alineamos con Val Flores (2021), que introduce las voces de su comunidad afectiva-política a sus prácticas de construcción del conoci-

miento, ya que entiende que toda práctica (docente, científica o cotidiana) se construye desde el encuentro, el roce, el choque con otros.

Dicho esto, nos parece esencial hacer hincapié en un último elemento que juega un papel central en las prácticas pedagógicas e investigativas: los afectos y, específicamente, la ternura. Sabemos que hablar de ternura en tiempos de trinchera puede parecer inocente y, en algún punto, utópico; sin embargo, establecer una relación íntima con el gesto de ternura nos parece indispensable para el abordaje de lo que ocurre en las aulas (y quizás en muchos otros espacios).

Cuando hablamos del gesto de ternura nos referimos a un momento doble, de asombro y reconocimiento, que se produce cuando las subjetividades ingresan al espacio de encuentro y se genera “una profunda preocupación emocional por otro ser, su fragilidad, su naturaleza única y su falta de inmunidad al sufrimiento y los efectos del tiempo”. Es decir, se habilita “una forma de mirar que muestra al mundo como vivo, interconectado, cooperando y codependiente de sí mismo”.

Cuando hablamos de *asombro* nos referimos al corrimiento repentino de la realidad (en este caso situado en el tiempo y espacio del taller) que revela una dimensión de la existencia que había permanecido oculta hasta entonces. En un instante, lo que ocurre en este espacio es comprendido a un nivel experiencial, mucho más profundo que la mera observación o decodificación del discurso, y deja ver la arbitrariedad de dogmatismos, sentidos comunes y preconcepciones heredadas sobre la realidad.

Además, habilita caminos para adentrarse en la exploración de lo incómodo, lo indefinido y lo cambiante, y despierta el deseo de seguir buscando aquello de extraordinario que hay en lo cotidiano. El asombro, entonces, se comprende como movilización absoluta ante lo observado.

Por otra parte, comprendemos el *reconocimiento* como un momento de suspensión del tiempo. Un gesto que surge del asombro y nos permite adentrarnos a la realidad con una actitud similar a lo que Barthes llama “levantar la cabeza”: ir parando continuamente a causa de la “gran afluencia de ideas, de emociones, de asociaciones” (Barthes, 1994, p. 36) que lo que vemos despierta. En otras palabras, nos referimos al gesto de explorar lo extraordinario con lentitud, cruzar miradas con otros y compartir la certeza de que algo acaba de cambiar, sin la exigencia de eficacia, de apurar el pensamiento o someter la experiencia a la compulsión productiva.

La ternura, entonces, nos permite encontrarnos con otros, apreciar las cosas que nos unen y, aunque sea por un momento, aprehender el mundo en su movimiento y en la complejidad de sus interconexiones. Es decir, en su vitalidad. Es por eso que consideramos necesario encarnar este gesto a la hora de hablar de investigar en las aulas: es el motor que nos mueve, es lo que nos permite reconocer momentos significativos, es lo que nos lleva al intercambio y lo que alimenta la curiosidad. Aún más importante, es lo que nos recuerda la importancia del conocimiento situado a cada paso, lo que reafirma la humanidad de los sujetos con los que nos relacionamos y la importancia de reconocer y honrar esa humanidad en el proceso de investigación. “Creo que entre tu bitácora y mi bitácora, tu experiencia y mi experiencia, podemos hacer algo”, dice una de nosotras en un audio de *Whatsapp*, y esa frase representa el modo en que construimos esta presentación: pasando las lecturas por el cuerpo y la experiencia, intentando darle sentido a preguntas que nos persiguen hace tiempo y establecer relaciones entre saberes teóricos, vivencias e intuiciones cotidianas.

En las aulas, en nuestras páginas

Con todo esto en mente, es hora de volver sobre nuestros pasos, a la experiencia y su impacto, a todas esas observaciones y notas que habíamos hecho mientras habitamos diferentes escuelas secundarias de Córdoba. Partimos de una de las situaciones que tuvieron lugar en las escuelas donde hicimos nuestras prácticas. Esta representa un primer ejemplo del gesto de ternura, entre asombro y reconocimiento, del que hablábamos, que incita a expandir la mirada y examinar la manera en que nos acercamos al espacio observado y la manera en que los sujetos lo intervienen:

[18:05] En la puerta de entrada hay un cartel nuevo. “Sin ESI no hay Ni Una Menos: taller de formación docente”. Organiza una agrupación política, sin puntaje docente. Encima, escrito con fibrón negro: “En esta escuela no se habla de sexo”.

[20:17] El cartel ya no está (Riba, 2022).

En primera instancia, podemos ver cómo la frase “sin ESI no hay Ni Una Menos”, que cobró fuerza durante el auge de las disputas feministas



en la agenda pública -con el debate por la Ley de Interrupción Legal del Embarazo, el proyecto de reforma de la Ley de Educación Sexual Integral de 2018 y el movimiento Ni Una Menos iniciado en 2015- ingresa a las escuelas. Para 2022, cuando tuvo lugar esta situación, la consigna ya se encontraba instalada en espacios públicos: con carteles durante marchas, intervenciones sobre paredes, compartida en redes sociales y titulando episodios de *podcasts* o noticias. Sin embargo, al ingresar a las instituciones educativas, notamos que también tenía su lugar en la sala de docentes, durante discusiones en pasillos, y como título de cuadernillos de formación y jornadas, como la que aparece en este ejemplo. Esto nos llevó a preguntarnos qué consecuencias tenía en la implementación efectiva de la ESI esta asociación a nivel discursivo.

En una primera instancia de análisis, relacionamos esta situación con el fenómeno que val flores llama “heterosexualización del pensamiento feminista”, explicado a partir del modo en que “la masividad de la consigna Ni Una Menos cristalizó [...] las articulaciones de un universal “mujeres” que invisibiliza las identidades LGTTTBIQ, pero muy especialmente las marcas de clase, raza y capacitismo de ese sujeto” (flores, 2021, p. 45).

De manera similar, propusimos que, en muchos casos, hablar de Educación Sexual Integral¹ en las instituciones educativas es equiparado con

1 La comúnmente denominada ESI hace referencia a la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral de 2006, que establece “que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada” de la Argentina. La ley junto al plan de acción que determina (el Programa Nacional de Educación Sexual Integral), tiene varias aspiraciones que derivan, en palabras de Morgade, de la fuerte alianza entre los grupos que la hicieron posible: “movimientos sociosexuales (organizaciones feministas y de las disidencias) y sectores feministas y disidentes de la academia (universidades y centros de investigación) (2019, p. 51). Entre esas aspiraciones y teniendo como base el establecimiento de lxs niñxs como sujetos portadores de derecho, nos encontramos con que “la educación sexual fortalece las capacidades infantiles para asumir una vida responsable, contando con la información pertinente” (p. 62) que les permitiría prevenir enfermedades así como reconocer la vulneración de sus derechos. Por el otro lado, “también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada sobre la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos” (Morgade, 2019, p. 62) y a

alguno de los modelos tradicionales: biologicista, moralizante y, en los últimos años, judicial o normativo, que hace foco casi exclusivo en las violaciones de derechos de infancias, adolescencias e identidades feminizadas y postula la sexualidad como amenazante (Morgade 2006; 2011: 35-51). De este modo, incluso cuando la perspectiva de género intenta ingresar a las aulas, es usual que los remanentes de modelos tradicionales lleven a una “reposición conservadora” (flores, 2021, p. 45) de los temas y sujetos legítimos de la educación sexual, en que se reproducen matrices binarias y se invisibilizan interseccionalidades identitarias pertinentes al tema.

Sin embargo, el análisis se vuelve especialmente interesante cuando añadimos la intervención de los estudiantes sobre la invitación a esta instancia de formación. “En esta escuela no se habla de sexo” escribe alguien, y da lugar a algunas preguntas: ¿realmente en esta escuela no se habla de sexo?, ¿qué ideas de sexo están naturalizadas en este espacio?, ¿cuáles están invisibilizadas?, ¿qué regímenes de decibilidad habitan esta escuela?, ¿a qué se refieren los estudiantes cuando dicen que en su escuela no se habla de sexo?, ¿hay otras cosas de las que no se habla?, ¿es una política institucional?, ¿cómo afecta esto a las dinámicas dentro del aula?

Tras preguntarle a la profesora titular del curso, se hizo evidente que había varios temas de los que se intentaba no hablar en el aula:

Vos podés dar lo que quieras en tus clases, pero por ahí tené cuidado hablando de política, o religión, o género. Hemos tenido problemas con esos temas porque los padres y los mismos estudiantes se quejan de que es adoctrinamiento ideológico (Riba, 2022).

Sin embargo, no era inusual escuchar insultos hacia estudiantes de nacionalidades andinas en los pasillos, ver esvásticas mal borradas en las paredes o registrar, durante la observación, las variantes más creativas de insultos que parecieran intentar referirse a la alteridad sexual, genérica, física y mental en la menor cantidad de palabras posibles. De la misma manera, durante una clase en que leímos “Continuidad de los Parques” (1964) de Julio Cortázar, fue necesario volver sobre el texto numerosas

superar tradiciones moralizantes o biomédicas, que históricamente han censurado estas temáticas con el fin de controlar y reprimir “desbordes”.

veces y estudiar algunos fragmentos sintácticamente porque algunos estudiantes no acababan de aceptar la posibilidad de que una mujer, y no un hombre, tuviera un amante. Observamos en este tipo de instancias qué clase de supuestos ideológicos habitan esta institución. Sin embargo, su presencia no se hace explícita: la naturalización los invisibiliza y los hace parte del sentido común, de modo que se crea la ilusión de que no hay procesos de afirmación y reproducción de sentidos ideológicos y cualquier intento de resistencia a la pretendida universalidad de sentidos propios del status-quo de la comunidad es pasible de ser percibido como “adoctrinamiento”.

Con todo esto podemos ver que cada una de las particularidades de esta institución escolar da cuenta de que en la escuela sí se habla de sexo, al igual que de política y religión y muchos otros temas que constituyen la identidad de una comunidad y no pueden ser evitados. Sin embargo, también se hace evidente que estas conversaciones no se dan en el aula u otros espacios construidos para la seguridad de los estudiantes, en que puedan explorar sus propias concepciones de estos temas, hacerse preguntas, dudar, cambiar de opinión o incluso reforzar sus propias ideas. Creemos que eso se debe al crecimiento progresivo que tienen las actitudes de resistencia, rencor y temor ante los avances del feminismo y los activismos queer (que, como ya vimos, se asocian directamente con la ESI) sobre la conquista de sus propios derechos, los espacios públicos y, entre ellos, la escuela.

De esta manera, vemos cómo multitud de identidades quedan invisibilizadas y desprotegidas dentro de la institución educativa por miedo a las repercusiones que explicitar su existencia, su presencia y su valor en la comunidad educativa pueden causar.

En otro de los casos nos encontramos con intentos que pretenden profundizar en cuestiones de género *en* las clases observadas mismas y según su dictado planeado por el programa, no solo integrando efectivamente la ESI con las enseñanzas específicas de la asignatura, sino también, accidentalmente, descubriendo los límites de esa conversación. Nos explicamos: en una de las escuelas, en torno al tema de personajes ficticiales y su análisis, tenemos registro de un trabajo práctico. El texto a trabajar era “Los cachorros” (1967) de Mario Vargas Llosa, cuyo protagonista pasa por una situación traumática que inaugura su nueva vida: un perro lo ataca, efectivamente castrándolo. El evento se convierte en el disparador para

cuestiones como el recibimiento de un nuevo apodo para el personaje, la constante comparación (desde lo físico hasta los logros personales) con su grupo de amigos y un tratamiento diferente por parte de sus padres y otros adultos. Para este trabajo práctico se le requería al estudiantado realizar un análisis de personaje del protagonista, Cuéllar. En la consigna misma aparecen citas de “Los cachorros”, que los estudiantes podían utilizar con el objetivo de “reflexionar sobre qué se espera de los hombres en el mundo narrado” (Barbeito, 2022)². Es decir, se invita a los estudiantes a pensar “qué actitudes, qué modos, qué disposiciones son esperables y/o aceptables de *lo masculino*”. Esto se adentra en cuestiones de género que apelan a los presentes en esa aula (dos tercios del número total de alumnos eran varones) así como también refiere exclusivamente al material de estudio. Observamos que se ve reflejada la intención de integrar y explorar cuestiones de ESI, sin necesidad de armar un módulo aparte, una clase específica, o de aislar el tema de la cotidianidad de lo que sucede en el aula. En un relato en que las formas de narrar son lo experimental, se opta por aproximarse a la literatura como campo de disputa de conceptos que están naturalizados, como puede (y suele) ser el caso de lo masculino.

El repaso y reconstrucción de nociones asimiladas se ve relocalizado al lugar más idóneo, el aula, en el momento en que, luego de leer las consignas, la docente a cargo propone si “¿quieren que probemos pensar juntos la primera cita?”, habilitando así la formulación conjunta de saberes. La invitación revela dos circunstancias: en primer lugar, cierta confusión respecto a lo que implica, a nivel metodológico y procedural, el analizar algo (un personaje en este caso) a partir de una cita (“¿qué tengo que pensar?

¿cómo reacciona?”); en segundo lugar, “parece que se les complica construir *lo masculino* como categoría”. Como aclaración, notamos que en la bitácora no se escribió cómo se solucionó esa primera situación, respecto al análisis y citado. Sí registramos el abordaje de la segunda situación: “la profe propone que nos olvidemos de la novela y les pregunta [a los estudiantes]: ¿qué se espera de un hombre?”. De esta manera, la docente invita a que se genere una construcción común cuya base es la experiencia

2 Las citas entre comillas que giran en torno a esta clase en particular son fragmentos textuales de la bitácora de Trinidad (Barbeito), redactada en 2022. Hacemos esta aclaración con vistas a no interrumpir la lectura mediante la constante adjudicación de su fuente.

inmediata de los alumnos, que luego puede ser pensada en perspectiva con los planteos del libro. Las respuestas varían, van desde la necesaria aclaración de que “hoy está todo un poco más equitativo” hasta “fuerte, trabaja, responsable”. Ante la consulta de si están todos de acuerdo, otro alumno refuta que esa última propuesta, “es una definición vieja temporalmente”.

Luego del momento empírico-teórico, la profesora nos devuelve a la novela y, mediante la relectura de la cita, “llega junto a otros a la ‘violencia’” como esencial a la construcción de lo masculino en el relato. Es acá donde llegamos a la cita que era parte de la versión primera de este trabajo y que revela cómo concluye la escena:

La profe retrotrae que nunca se dice explícitamente lo que sucede: es el tabú central de la obra.

Hay risas y dificultades para nombrar las “partes íntimas” (así lo resuelve uno).

¿Por qué es tan importante que le falte?

Construye otro: “Le mordieron el pene entonces no puede tener relaciones con otras chicas.”

Se pone en cuestión su sexualidad.

La profe recupera el uso del apodo “maricón”. “¿Qué significa eso?” o si oyeron ese término antes. No hay respuesta.

La profe los inclina a una interpretación: puede que esas actitudes psicológicas [comillas] afecten a que quiera mostrarse más hombre (Barbeito, 2022).

La conversación no sigue después de eso, pero nos permite ver que es difícil hablar de sexo en la escuela, y que también es sorprendentemente fácil. Nuestra conclusión inicial sobre este pasaje (una vez más, en las primeras versiones de este escrito solo recuperábamos la cita anterior, la conclusión de todo el desarrollo) contemplaba que hablar de los genitales del protagonista de la novela en cuestión resultaba vergonzoso, y que

la conversación se acaba abruptamente en cuanto el chiste sobre el sexo heterosexual se vuelve tan posible como el homosexual. Según nuestra argumentación, esto pondría en evidencia el modo en que la heteronormatividad ingresa a la institución escolar, regula los cuerpos que la habitan y estructura prácticas cognoscitivas y subjetivantes. En el contexto de la clase, es posible hacer chistes sobre sexo heterosexual porque es lo que se constituye como normal, una realidad neutralizada y universalizada, sin embargo, el silencio envuelve a las identidades y relaciones que se alejan de ella. En palabras de Haraway: “es la mirada que míticamente inscribe todos los cuerpos marcados, que fabrica la categoría no marcada que reclama el poder de ver y no ser vista, de representar y de evitar la representación” (Haraway, 2021, p. 39).

Ante la reestructuración, años después, de este trabajo, y habiendo releído, ya con cierta distancia, la bitácora, nos encontramos con la riqueza de incluir la situación entera. Sí, es cierto que hay un fin abrupto. Sin embargo, encontramos que hay momentos de apertura en que arribar a nuevas consideraciones sobre lo masculino y hablar de género con adolescentes es más que posible. En todo caso, esto no desmiente nuestra anterior hipótesis: hay cosas de las que se puede hablar y cosas ante las que el silencio pervive. Pero, vista con cierta distancia temporal y en nuevos contextos sociopolíticos, nos lleva a preguntarnos si no es este abrupto fin de la conversación un síntoma de algo más.

Algo que, incluso cuando estos temas ingresan a la escuela, hace que se instalen barreras para su enunciación, e incluso para su reconocimiento como tema que puede y pide ser discutido.

Esto nos lleva a pensar que si la educación, en este caso la educación sexual, aparece como un espacio de disputa de saberes y subjetividades en que ciertas experiencias, prácticas, cuerpos y deseos son legitimados, la heterosexualidad en muchos casos aparece como único lente posible para su lectura. En otras palabras, se da lugar a una cristalización de aquellas identidades que no pertenecen al ideal hegemónico de nuestra sociedad. En consecuencia, el colectivo LGTBTTIQA+, las personas racializadas, discapacitadas o pobres no forman parte del imaginario escolar sobre lo posible-decible. De este modo, se genera una dinámica de fuerte impronta colonial, paternalista y opresora, en que el fenómeno de normalización de la heterosexualidad se vuelve sentido común y las identidades “otras”

se funden bajo la categoría de lo que no debe ser nombrado. Ese mismo silenciamiento e invisibilización nos atraviesa como docentes:

N: Profe, ¿vos usás lenguaje inclusivo en... en tu vida... todos los días?

Y: Sí, casi siempre.

N: Y, ¿por qué?, ¿es porque sos gay?

F: No seas boludo, ¿no ves que no lo podés preguntar eso? (Riba, 2022).

Esta conversación, que podría haber dado lugar a un intercambio interesante en que se podrían haber abordado las mismas temáticas que previamente describimos como invisibilizadas, quedó truncada por la intervención de la docente a cargo del curso.

Después de escuchar el intercambio, le recordó a les estudiantes que el aula no era lugar para insultarse o para hablar de temas ajenos a la clase y continuó con las actividades previstas para el día. Así, se puede percibir que, incluso como docentes, ser la “otredad” identitaria da lugar a conflictos y vacilaciones a la hora de ingresar a la comunidad educativa y habitar el espacio, impide el hacerlo propio. Cabe destacar que esto habilita problemas pedagógicos, ya que interrumpe la construcción de lazos con les estudiantes, dado que dificulta la creación del espacio de honestidad y seguridad necesario para llevar a cabo esa actividad incómoda que es el aprendizaje.

No nos parece insignificante agregar, finalmente, que esta situación produce conflictos a nivel personal y afectivo como docente. La ilusión de separación entre lo personal y lo público que las instituciones escolares se encargaron de sostener durante siglos se ve desdibujada con el ingreso de nuestras identidades a las aulas. De repente, elementos identitarios, que despiertan reacciones emocionales, se convierten en objeto de discusión y cuestionamiento en nuestras aulas; por lo que comenzamos a ocupar un lugar doble en que los requerimientos de nuestra labor y el deseo personal se confunden.

Para seguir pensando

No somos más que seres situados (sí, son palabras de Haraway) y, como tal, nuestros saberes, prácticas y decisiones dentro del aula están atravesadas tanto por experiencia de vida como por nuestro recorrido académico. Estas experiencias se relacionan y nos movilizan, constituyen constelaciones cognoscitivas, textuales, conceptuales y muchos otros “ales”³ que marcan nuestros cuerpos e identidades, construyen un punto de vista y un modo de hacer ante la actividad de enseñar. Entre estas constelaciones, la experiencia de la sexualidad, con las creencias, saberes y prejuicios que la rodean, ingresa en la práctica docente. En versiones anteriores de esta conclusión, afirmamos que, como seres situados, sabemos que la invisibilización y privatización de la propia sexualidad no hace más que actualizar la naturalización de la heterosexualidad ante identidades otras, que viven en silencio. Al día de hoy, seguimos manteniéndolo. Sí, la educación sexual no puede estar relegada a un módulo planeado y guionado cada seis meses, sino que ingresa todo el tiempo en nuestros discursos, en las preguntas que hacemos, las realidades que naturalizamos, los chistes de los que reímos.

Advertimos que no quedan bajo una buena luz las instituciones que nos tocó observar. En instancias anteriores de este trabajo, generalizamos sobre la ESI como ideal de abordaje sin agarre en las instituciones. Algunas de las anécdotas específicas recuperadas sustentan esa concepción. Otras, la desmienten. La conclusión, ahora, luego de revisitar y reformular ciertos aspectos de nuestras notas, nos propone el encuentro con estas versiones reducidas de la experiencia total. Al aislar estas situaciones, conversaciones, ejemplos de los modos del comportamiento ante temáticas donde el género y la sexualidad amenazan con volverse el centro, estas escuelas llegan a eruirse como lugares donde la ESI es necesaria, pero no tiene posibilidad de entrar, o de simplemente mantenerse en la conversación que sucede en el aula. Habiendo estado en ellas la cantidad de tiempo que estuvimos (recordemos, alrededor de cinco meses), podemos afirmar con brío que no es ese el caso. Estos son los ejemplos aislados que nos parece que aún se pueden discutir con objetivo de aprender a afrontarlos, de tenerlos en cuenta en instancias futuras. No son, sin embargo,

3 Federales, ficcionales, emocionales, sensuales, sexuales, etc.



una representación de la totalidad observada. Son solo aquellos que nos permiten reflexionar sobre la distancia entre planteos hipotéticos y el edificio físico donde les adolescentes se juntan, comparten, se atormentan y se acompañan. Porque al final del día nos dejaron entrar y, con tropezones, nos aceptaron.

Esa aceptación, esa posibilidad de ingreso, es el motor que nos moviliza. Afirmamos, con más firmeza que nunca, que es necesario el ingreso de sectores tradicionalmente invisibilizados a las escuelas. Y no nos referimos solo a nosotres, sino a aquellos que no cuentan con los privilegios que disfrutamos, pero cuya presencia es esencial para la construcción de una educación democrática y universal. Solo cuando eso ocurra podremos hablar de un proceso real y efectivo de la desheterocisexualización y descolonización del pensamiento y el saber escolar como decisión política y pedagógica. Solo entonces podremos dar lugar, de manera efectiva y generalizada, a una educación hospitalaria, anclada en el reconocimiento, abierta a la incomodidad y la construcción colectiva de saberes. Una educación que comprenda que la inclusión es una manera de abordar las prácticas pedagógicas, y no una obligación curricular que se acerca a identidades *otras* mediante un glosario deshumanizado de palabras que hay que recordar.

Referencias

Barbeito, Trinidad (2022). *Bitácora de clases*. Córdoba.

flores, val (2021). Esparcir la incomodidad. El presente de los feminismos, entre la fascinación y el desencanto. En Ileana Dieguez y Ana Longoni (Eds.), *Incitaciones transfeministas* (pp. 37-52). Córdoba: Documenta Escénicas.

Haraway, Donna (2021). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Daffne Valdés, Paula Cometa, Lea Cáceres y Sibila Sotomayor (Eds.), *Las tesis: Antología feminista* (pp. 25-63). Buenos Aires: Random House.

Ley 26150 de 2006. Programa Nacional De Educación Sexual Integral.
4 de octubre de 2006. Publicada en el Boletín Nacional del 24-
Oct-2006. [https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/
ley-26150-121222](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222)

Morgade, Graciela (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque
de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*,
(184), 40-44.

Morgade, Graciela (2019). Educación Sexual Integral, por un mundo más
justo y una escuela más interesante. En *Desafíos para una educación
emancipadora* (pp. 51- 69). Ministerio de Educación de Santa Fe.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/13846>

Riba, Yuliana (2022). *Bitácora de clases*. Córdoba.

Tokarczuk, Olga (2019) *El narrador tierno*. WMagazín. [https://wmagazin.
com/relatos/la-nobel-de-literatura-olga-tokarczuk-reivindica-
la-ternura-para-mejorar-el-mundo-la-vida/#el-narrador-tierno](https://wmagazin.com/relatos/la-nobel-de-literatura-olga-tokarczuk-reivindica-la-ternura-para-mejorar-el-mundo-la-vida/#el-narrador-tierno)



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)