

**UNA PEDAGOGÍA PARA LA ESI (EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL,
LEY 26.150/06)**

**A PEDAGOGY FOR THE ESI (INTEGRAL SEXUAL EDUCATION,
ACT 26.150/06)**

gabi díaz villa*

Indagaciones anteriores de este equipo han llevado a describir las demandas de los/as jóvenes para hablar de sexualidad(es) en la escuela (Morgade; 2011). Dicha sistematización conforma una buena base para la elaboración de criterios que (me) guíen (en) la búsqueda de profesoras de escuela media que *implementan proyectos de ESI*. La investigación en curso se nutre, metodológicamente, de las tradiciones originadas en el interpretativismo (Geertz; 1973). En ese marco, el andamiaje teórico de la llamada Teoría Queer (Britzman, 1995) permite diseñar una estrategia de *visibilidad* –como lesbiana feminista activista– inscripta en el trabajo de campo. La síntesis singular que propone esta tesis se nombrará *etnografía lesbiana*.

Desde un encuadre de “intervención institucional” (Guattari; 1987; Nicastro; 2006) se recorta como objeto el trabajo pedagógico de docentes de escuelas medias, pensado como un trabajo de escucha atenta de los/as estudiantes, en el marco del cual es posible observar la tematización de las experiencias de homosexualidad y aborto en el aula, la habilitación de espacios íntimos y el respeto por la intimidad, la necesidad de establecer un vínculo de confianza –demandas de los/as jóvenes– en acción.

Estos enfoques incluyen la problemática de la implicación (Barbier; 1977) en el análisis de los datos. Así, *lesbiana* es un dispositivo epistemológico que encuentra analizadores (Lapassade; 1980) en/de/desde/para la disidencia: una pedagogíavampira (flores; 2009) se despliega en las aulas...

Teoría Queer – Etnografía – Educación sexual integral – Escuela media –
Pedagogía

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. CE: eroseslesbiana@yahoo.com.ar

Previous inquiries by this research team led them to describe the young's demands for chances to speak at school about the various expressions of human sexuality (Morgade, 2011). Such systematization provides us with a good basis for working out criteria which guide (me) (in) the search for middle school teachers that may *implement projects of ESI*. The ongoing investigation is nurtured, methodologically, by the tradition originated in Interpretativism (Geertz, 1973). Within this framework, the theoretical scaffolding of the so-called Queer Theory (Britzman, 1995) allows us to design a strategy of *visibility* - as feminist lesbian activist - enrolled in the field work. The singular synthesis that this thesis puts forward will be called *lesbian ethnography*.

From a framing of "institutional intervention" (Guattari, 1987; Nicastro, 2006) the pedagogic work of teachers at middle schools is highlighted as an object, thought as a work of attentive listening to students, within which it is possible to observe the transformation of experiences of homosexuality and abortion into a central topic in the classroom, the provision of intimate spaces and the respect for intimacy, the necessity of establishing bonds of trust –young's demands– in action. These approaches include the problem of the observer's involvement (Barbier, 1977) in the analysis of the data. Thus, *lesbian* is an epistemological device that finds analyzers (Lapassade, 1980) in/of/from/for dissidence: a vampire pedagogy (flores, 2009) that is unfolded in the classrooms.

Queer Theory – Ethnography – Integral sexual education – Middle school –
Pedagogy

Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)

Esta investigación –en curso–¹ se nutre, metodológicamente, de las tradiciones originadas en la antropología interpretativista (Geertz; 1973) y recorta como objeto el trabajo pedagógico de docentes de escuelas medias *que implementan proyectos de ESI* (este criterio obliga a definir qué significa o cómo se entiende *implementación*, por un

¹ Investigación: "Fantasías y fantasmas de la Educación Sexual Integral: estrategias docentes de implementación". (Beca Doctoral UBABCyT – IICE – FFyL). La investigación se orienta a develar los modos en que las docentes de escuelas que implementan proyectos de ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) ponen en juego distintas estrategias de reproducción/resistencia del discurso escolar hegemónico de la educación sexual (Morgade; 2006).

lado, y por el otro, *ESI*); trabajo pedagógico que es, antes que nada, un trabajo de escucha atenta² de lxs estudiantxs.

El problema de la investigación surge como interrogante frente a las elaboraciones producidas en el marco de proyectos anteriores de este equipo, ya que nos encontramos en las escuelas, con la presencia de la preocupación institucional por la “educación sexual” y la ausencia de estrategias concretas que articulen, a nivel organizacional, las experiencias escolares de abordaje de las temáticas de la(s) sexualidades(es).³

Las conceptualizaciones de los estudios feministas y queer (incorporados a las tradiciones críticas de la Sociología de la Educación a través de los Estudios Culturales y de Género) develan una dinámica sexual explotadora al interior de las organizaciones educativas (Epstein; 1998), discursos heteronormativos y sexistas (Morgade; 2006) que están presentes en el discurso escolar hegemónico sobre la sexualidad y reproducen la injusticia erótica (Rubin; 1989).

Así, las indagaciones de este equipo⁴ han llevado a pensar la tensión entre dichas regulaciones (*toda educación es sexual porque la pedagogía no es más que heteropedagogía*) y las demandas de lxs estudiantxs⁵ para hablar de sexualidad(es) en la escuela (Morgade; 2011) que ¿supimos? describir. La sistematización conforma siempre una (incómoda) esquematización que, conjugada con las normas de extensión que rigen esta presentación, obliga a decir: experiencia, intimidad, confianza, en vez de acreditar que lxs jóvenxs esperan la habilitación de tematizar la(s) experiencia(s), condensada en

² En un trabajo anterior (Baez, Díaz Villa; 2007) analizamos desde el concepto fraseriano de justicia la capacidad de escucha de lxs docentes, en el marco de Ley de CABA 114 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, que garantiza el derecho de lxs jóvenxs a ser oídos (Art. 17).

³ Es el modo gramatical que elijo para explicitar el encuadre de esta investigación, que se nutre de los enfoques institucionales, los cuales abren a la consideración simultánea de la sexualidad como institución (Enriquez; 1989), y las sexualidades, es decir, lxs sujetxs que traducen dicha institución en situación (situaciones, claro), en devenir, en acción; la consideración de la institución que nos atraviesa, y los escenarios en permanente movimiento en los cuales esa institución que nos atraviesa se actualiza y expresa.

⁴ Este proyecto se enmarca en la investigación en curso: “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (UBACyT 063/2009-2011; Dir.: Dra. Graciela Morgade. IICE-FFyL-UBA), en continuidad con el proyecto: “Presencias y ausencias de las sexualidades masculinas y femeninas de jóvenes de escuelas medias de CABA” (UBACyT 005/2005-2009; Dir.: Dra. Graciela Morgade. IICE-FFyL-UBA).

⁵ La flexión de género en "x" apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión -políticamente correcta- de "ellos y ellas", sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la "x" en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”. En este trabajo optamos por usar la x para cualquier designación general de actorxs del estilo “todxs”, o incluso “algunxs”, dando lugar a volver pensable la existencia lgbti.

la denuncia insiste del silenciamiento de la homosexualidad y el aborto; la habilitación de espacios íntimos –“*que puedas ir a hablar*”– tanto como el respeto por la intimidad –“*que no vaya a divulgar*”; la habilitación de un vínculo de confianza expresada como “*de igual a igual*” y en la exigencia de no censurar el lenguaje soez. En este marco, el andamiaje teórico de la (mal) llamada Teoría Queer (Britzman, 1995)⁶ permite proponer una estrategia de “*intervención institucional*” (Guattari; 1987; Nicastro; 2006): “*visibilidad*” –como activista lesbiana feminista por el aborto legal–⁷ en el trabajo de campo. Entonces, el dispositivo epistemológico que suscita las reflexiones articuladas en este trabajo se nombrará *etnografía lesbiana*. A partir de éste se analiza el corpus que incluye una larga serie (13) de observaciones⁸ de “clases de la materia Lengua y Literatura” (a cargo de la profesora V),⁹ en una escuela (de Turno Tarde, y cuatro divisiones por curso), y en la otra (de Turnos Mañana, Tarde y Noche, de cinco divisiones por curso), de nuevo una larga serie (7) de observaciones de “encuentros de talleres”,¹⁰ y una serie cortita (7) de “clases de la materia Educación para la Salud”¹¹ (a cargo de la profesora M); todas realizadas durante los años 2009 y 2010. (Con las comillas señalamos las coordenadas del espacio tiempo del aula en el que transcurre el lugar común, “*lo común*” (Cornú; 2008), entre docente y estudiantes: Contratos pedagógicos diferentes se estipulan, intersectados por las significaciones de la disciplina fuente del currículum y el formato didáctico –elementos pesados en la(s) cultura(s) escolar(es).

El corpus incluye también algunas entrevistas formales a M, V y otrxs actorxs de la organización, y entrevistas grupales en cursos; varias observaciones (13) en otros

⁶ En un trabajo anterior (dÍaz villa; 2010b) desarrollamos las críticas a la forma académica de la traducción.

⁷ Soy integrante de Lesbianas y Feministas por la descriminalización del Aborto, agrupación política que gestiona la Línea “Aborto: más información, menos riesgos”, (011-15-66-64-7070) a través de la cual mujeres embarazadas reciben información sobre cómo hacerse un aborto seguro con misoprostol. El número ha tenido extendida difusión desde mediados del 2009. a partir de distintas actividades, M y V se enteraron de la agrupación y de mi trabajo, y hemos tenido la oportunidad de charlar abiertamente sobre el aborto, lo cual ha dado lugar, en el mismo trabajo ya citado (DÍaz Villa; 2010b), a analizar la relación entre “salir del closet” (Sedgwick; 1998) y las “leyendas del rapport” (Clifford; 1995)

⁸ Para ser rigurosa, la técnica utilizada en el trabajo de campo es la “observación participante”, que oscila entre cuatro posibilidades hipotéticas de inmersión en el campo (participante pleno, participante observador, observador participante y observador puro), que lx investigadorx asume o se le impone conjunta o sucesivamente, a lo largo de su trabajo. Adoptar una u otra modalidad depende no sólo de ellx, sino, y centralmente, de los pobladores (E.E.Evans-Pritchard; 1977, citado en Guber; 2001).

⁹ En un mismo curso de 4to año (4to 3era), y una serie menos larga (7) en otro de los 4tos años (4to 1era).

¹⁰ En cursos de 1er y 3er años observaciones de por lo menos dos encuentros en cada curso (los Talleres de Sexualidad constan de 3 encuentros, se dictan para todos los cursos y sólo eventualmente se realizan 2 ó 4 encuentros).

¹¹ En un curso de 4to año y otro 5to.

espacios extraescolares (cursos de capacitación, jornadas académicas, actividades de organizaciones sociales) y muchísimas confidencias (estas notas de campo abarcan hasta abril de este año): tráfico de saberes, contaminación de las prácticas, el desviado extrañamiento tortillero¹² tiene resonancias en las categorizaciones teóricas en curso, articuladas por Valeria Flores (2009) en su *pedagogía vampira*.¹³

En las próximas tres secciones se intenta esbozar los trazos que permiten identificar como *estrategia de implementación de la ESI*, un conjunto de intervenciones, unas formas de intervención, unos circuitos de intervención y unas ganas de intervenir. Aprovechando para desarrollar, a su vez, una argumentación que sostenga las conceptualizaciones propuestas más arriba (señaladas con cursiva), que se describen por separado sólo como (incómodo) ejercicio de simplificación de la exposición, sin olvidar que deben entenderse como actua(lizá)ndo(se) en la situación constantemente, de manera complejamente interrelacionada: pensar (en/desde) “la clase”... esa aula, con exxs chicxs, y esa docente, en el transcurrir de un tiempo limitado, permite desmenuzar las hipótesis para avanzar –o retroceder, o tomar un atajo...– en la construcción de esta tesis.

Qué implementación de proyectos de qué ESI

Como se deduce de la enumeración del material de campo, los encuadres de las instancias curriculares observadas son disímiles y, sin embargo, reunimos bajo el rótulo de ESI a todas estas experiencias. ¿Por qué sostener con vehemencia que éstos son proyectos de ESI?

Estas experiencias, las que me toca observar entre 2009 y 2011, son experiencias de ESI, en primer lugar, porque se enmarcan –son enmarcadas en/por estas docentes– en la ley, los objetivos de la ley, la aplicación de la ley, el cumplimiento de la ley, etc. La sanción de la ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral produce la

¹² En el trabajo anteriormente citado (Díaz Villa; 2010b) también se desarrolló la idea de etnografía lesbiana basada en el extrañamiento tortillero.

¹³ “(...) ¿qué puede significar pensar prácticas vampiras como morder y chupar, que involucran directamente los cuerpos y fluidos, en el ambiente pretendidamente aséptico de la escuela? ¿Qué riesgos implica usar una figura polémica como el vampiro que fue estigma de las sexualidades no heteronormativas y lugar de emplazamiento de un deseo sexual incontrolable para pensar una pedagogía que visibilice las exclusiones de los cuerpos y deseos no hegemónicos?”. La autora resalta tres aspectos a considerar para pensar en una pedagogía vampira: 1- la centralidad de las prácticas, 2- la importancia de las narrativas en primera persona, y 3- el estímulo de la creatividad erótica; “un ejercicio de pensar la pedagogía en términos de un compromiso que pueda resistir la curiosidad por nuestra propia otredad, nuestros deseos y negaciones”.

desclandestinización del trabajo pedagógico de abordaje de las temáticas de la(s) sexualidad(es), a nivel de la organización institucional. El poder instituyente de la ley opera produciendo una suerte de pasaje de “subversivas” a “legalistas” en el imaginario escolar, y esto favorece –en términos de poder y de las estrategias de implementación que pueden desplegar– a las docentes.

El abordaje de la ESI requiere atravesar el estigma: “siempre fui la zurdita de la escuela”, declara V cuando cuenta que la ley le permitió “salir de la clandestinidad” en el sentido de visibilizar frente a sus colegas su trabajo en el aula sobre temas específicos de la problemática de la(s) sexualidad(es). De a poco, este *mostrar/se* (Cornú; 2008) desborda el aula –ellas desbordan el aula– y la “referente de sexualidad”, la “sexóloga”, la “profesora de sexo”, aunque “profesex” en una ocasión, (todas palabras escolares de directivxs, profesorxs y estudiantxs) va desplazando a “la profesora que siempre habla de eso” y que “está obsesionada”, o la profesora de la cual “ya se corre la bola de que le conseguimos misoprostol a una chica”. Porque si bien la institución educativa inscribe en las mujeres adultas, “las maestras”, un mandato de género, una suerte de combinación de ciertas representaciones como la de monjas, la madre, las enfermeras y encarnar decencia (una heterosexualidad deserotizada), que las expropia del deseo sexual, explícitamente, al mismo tiempo y de manera implícita, les niega el derecho al deseo maquínico¹⁴ (Deleuze, Guattari; 1985). Estas docentes que, atravesaron el estigma blandiendo la ley para llevar ese deseo un poco más allá del aula, navegaron en esa tensión y han ido construyendo, produciendo trama social. Y así, una escuela tiene hoy una “salita de salud sexual y reproductiva” y la otra cuenta con un “equipo de educación sexual integral”. Y con más o menos eficacia, las docentes de ESI tienen el objetivo de intervenir los programas de (todas) las materias. M volvió al aula después de tres años de tareas pasivas durante los que padeció un grave *aburridismo*, y “a mí me interesan los chicos”, V dixit. Ese deseo de aula, que es deseo de esxs pibxs, se expande. Quieren mejores vidas para esxs pibxs, para todxs lxs pibxs, pero bueno, trabajan en “esta” escuela, señalan con resignación...

Las alianzas son necesarias para construir una legitimidad que resulte suficiente/adecuada para crear las condiciones institucionales que inauguren una nueva institucionalidad. Se trata de generar algún costo político a quienes se oponen, por acción o por omisión, al movimiento provocado por esta visibilización.

¹⁴ Hipótesis desplegada en trabajos anteriores (Díaz Villa; 2010a; 2009). En este trabajo propongo anteojos 3D y pensar ese deseo en tres dimensiones.

Dicha oposición se expresa en afirmaciones como: “Pero la ley no se está aplicando en las escuelas”, que se escucha varias veces. Afirmación que hace eco en el poder burocrático piramidal, según el cual si no lo manda el mandamás, no lo manda nadie más. El eco de esta fallida certificación produce un borramiento de estas experiencias y proyectos, del trabajo pedagógico de estas docentes que cuentan con poco o nulo reconocimiento por parte de los equipos directivos. Sin embargo, el año 2010 supone un punto de inflexión ya que se cumple el plazo de 4 años estipulados por la ley para la aplicación de la misma, y en ese marco las alianzas con otras organizaciones (movimientos sociales; organismos, oficinas y programas de políticas públicas “de género”, etc.) resultaron propicias para la formación de un nuevo espacio pedagógico: la ESI, con sus discusiones aún no zanjadas sobre si es transversal o con contenidos propios, si con espacio específico o si es evaluable o si es ESI así y así no...

Lxs docentes, como “prestadores de identidad”, al decir de Frigerio, son parte de lxs adultxs con responsabilidad de hospitalidad, protección, cuidado, para con lxs recién llegadxs, son parte de “los que asumen las postas / relevos. (...) que ofician complementando, agregando, ofreciendo diversidad” (2008: 145). Y esto es mostrando(se) en la escuela, para mostrarlxs también a todxs esxs otrxs, también en la escuela... Porque como expresa nuevamente Frigerio (2008: 143) “El dolor puede tener un carácter político”. Estas docentes trabajan desde esa incomodidad pedagógica, un dolor, que es también motor, es la fuente de la pregunta: “¿Podremos (...) permitir que un encuentro devenga oportunidad (oportuno, adecuado, a tiempo, habilitante)?”. Una incomodidad pedagógica “feminista” que produce el deseo de un mundo con unas relaciones de género más justas, con menos violencia homo-lesbo-transfóbica. (¿Con menos adolescentes con embarazos no deseados?).

(Toda educación es sexual porque la pedagogía no es más que heteropedagogía)

¿Un subtítulo con pretensión de contundente? Las amazonas usan *labrys*¹⁵...

Siguiendo a Frigerio (2008: 143) podemos decir que el trabajo pedagógico de escucha supone ciertas habilitaciones: “*habilitar, declarar a una persona apta (como dice el diccionario), se significa como uno de los trabajos de la ley que hace a lo*

¹⁵ En el mismo trabajo (Díaz Villa; 2010a) propuse los términos heteropedagogía y labrys para designar de manera general aquellos movimientos de reproducción de las desigualdades y opresión de género (que elegí mostrar en tres escenas: acoso sexual, terrorismo provida, y misoginia en los contenidos tradicionales de la educación sexual: MAC e ITS desde la perspectiva biomédica), por un lado, y por el otro, las estrategias de implementación como un arma empuñada contra ese sistema.

humano: subsana una deficiencia (...), provee a alguien de algo. Cuando esto ocurre, puede decirse que los sujetos de la palabra conjugan tres verbos asociados: resistir, interrumpir, inaugurar. (...)”.

Heteropedagogía es el nombre de LA pedagogía que se traduce en las organizaciones educativas y conlleva heteronomía, pensamiento heterosexual (Wittig; 2005) y heterosexualidad obligatoria (Rich; 2001), estratificación sexual (Rubin; 1989), misoginia. Esta(s) heteropedagogía(s) designan “las disciplinas académicas” como única o más importante fuente legítima del curriculum; que garantiza para los varones esa autoridad simbólica que hasta disculpa el acoso sexual a las estudiantes, y que, como contracara, exige a las docentes mujeres poner el cuerpo para construir (Morgade; 2010): “yo se lo puedo decir [a mis colegas] porque lo vengo haciendo, porque ya lo hice y sé que se puede”. Heteropedagogía es también la circulación más o menos explícita del terrorismo provida.

Entonces, resistir, interrumpir, inaugurar... “¿A qué habría que resistirse?”, nos preguntamos, volviendo a la autora que seguimos aquí. A aquellos que se oponen, “a la aplicación automática de las reglas acerca de las cuales no nos cuestionamos su sentido (respondería Hannah Arendt), (...); a formar parte de una perpetuación de la injusticia (...)” (Frigerio; 2008: 144). Las estrategias de implementación de la ESI que le interesan a esta investigación son, pues, las que apuntan a fisurar, cuando no derrumbar, en todo caso, siempre combatir, las prácticas discursivas de lxs actorxs escolares que construyen heteropedagogía(s).

Esta resistencia requiere una interrupción “¿Qué sería necesario que no se repita?”. Por extrañamiento tortillero intuimos que el devenir, el tránsito pasado-presente-futuro, queda obturado por la categoría de “identidad sexual”, toda vez que la identidad forcluye la(s) historia(s) propia(s). “Se impone el trabajo del sujeto. En el entre-dos, que remite tanto a puente como a interposición (...). Para que la identidad no quede atrapada en lo dado y pueda “reconocérsele como con un trabajo psíquico y social que procede por identificaciones¹⁶ (con los prestadores de identidad)” (Frigerio; 2008: 147). Así, *historizar(se)* es una estrategia de implementación de la ESI inderogable para “autorizarse a imaginar otro imaginario sobre el cristalizado”, porque inaugurar es “hacer que algo devenga posible cuando todo parece indicar lo contrario. Proponer una organización del mundo exterior (actividad política) para crear

¹⁶ “(...) proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma, asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de los que lo rodean” (Frigerio; 2008: 147).

condiciones para que en el mundo interno se relance un trabajo de pensamiento, simbolización, elaboración, reorganización psíquica. Colaborar en hacer venir otro tiempo (...)” (Frigerio; 2008: 144).

Luego, la ESI invita a leer críticamente nuestros cuerpos sexuados, nuestras afectividades, nuestras creencias acerca de la vida, de lo humano, de la vida humana, y de las vidas de lxs humanxs. La formación de sujetos críticos¹⁷ de los estereotipos de género “*conciérne a la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes*” (Maher, Thompson, Kay; 1994: 56). Autorizar y autorizarse son procesos simultáneos, y en ese interjuego el humor aparece como facilitador de ese pasaje en el relato.

Etnografía lesbiana

Aquí esbozamos (a)l(gun)as posibilidades y limitaciones de las “disciplinas de base” como encuadre del abordaje de la ESI, ya que consideramos que la asimetría “sabe-no sabe” parece más rígida cuando se abordan contenidos disciplinares. Podríamos hipotetizar que instituciones como la universidad y los estudios superiores se instalan como vectores diferenciadores en la construcción del saber. Sin embargo todxs sabemos algo de sexualidad. No todxs van a ir a la universidad –y menos aún, hacer ciencia..., pero –con el riesgo de caer en un reduccionismo genital– todxs van a coger. De este modo, la relación “sabe-no sabe” se dibuja de maneras muy disímiles y ambivalentes.

Empecemos por el principio, que es cualquier lado: empecemos por una (adecuada) metáfora orgánica. Las críticas epistemológicas desde la producción teórico-política de los movimientos sociosexuales –entre ellos, los feminismos– hacia las versiones conservadoras de las disciplinas científicas, tanto de las ciencias sociales humanas como de las ciencias exactas y naturales –o más bien de la exactitud (forzosa/ada), de hecho insisten en la problematización de la mismísima divisoria del

¹⁷ En el ámbito educativo hay consenso alrededor de la idea de formar sujetos críticos como función de la escuela. Si bien su expresión curricular más extendida en la escuela media es “los medios masivos de comunicación” como contenido y las lecturas críticas del periodismo amarillista y, con menor popularidad, los discursos fascistas y neoliberales; con menor popularidad aun, la lectura crítica de las propagandas sexistas está presente algunas veces en algunas aulas. Y esta lectura implica el cuestionamiento de la pornografía misógina como estrategia de marketing, como mínimo.

mundo, del conocimiento, y del conocimiento del mundo en ciencias “blandas” y ciencias “duras”, divisoria que ha sido declarada payasesca. Entonces, lo que ha sucedido en la(s) universidad(es) puede interpretarse como un “juanete” que le empezó a crecer a ese “pie de facho” en los ‘50: una protuberancia (los estudios de género y sexualidades como campo académico, con sus institutos de género, sus grandes personalidades y sus disputas varias) que se intenta contener con corsés de metal, que de tanto en tanto provoca un intenso dolor, y que siempre correrá el riesgo de ser extirpado.

Dada su condición de “juanete”, un hueso hiperbólico podríamos decir, las críticas afectan más al dedo pulgar que al meñique, al cual sólo muy indirectamente llegará a modificar. Quizás el apoyo, no mucho más. Sin embargo, el apoyo es la mismísima función del pie, entonces resulta que, en la alegoría del “juanete”, la Biología es ese último dedito que, así de chiquito, regula todo el apoyo: la ciencia, la científicidad, la objetividad, la Naturaleza, la validez, lo verdadero...

De este modo, el meñique sigue regulando los discursos acerca del pie, y la Biología con sus conceptualizaciones omnipresentes sigue permeando las prácticas de ESI.

Sexualidad es distinta de *reproducción*. Cuando decimos sexualidad decimos placer. Parece una obviedad, pero no lo es, porque la heteronormatización de los cuerpos reduce una y otra vez la(s) sexualidad(es) a los biocontextos y biocircuitos reproductivos (biologización de las desigualdades sociales de género y consiguiente heterosexualización del deseo) (Preciado; 2002; Morgade; 2006). Se supone que sexualidad se anuda a lo placentero, pero resulta que se escucha, una y otra vez, las frases “órganos sexuales” y “relación sexual”, e “infecciones de transmisión sexual” –el contenido de la educación sexual por excelencia y jurisprudencia. Y cada vez, miro alrededor y se refieren a la genitalidad, exclusivamente a la genitalidad, pero no a cualquier genitalidad, sino a la genitalidad heterosexual reproductiva: el coito. Las significaciones misóginas de los contenidos disciplinares de la Biología se cuelan sin querer (currículum oculto, currículum nulo)¹⁸ en las clases de educación sexual sin importar el formato didáctico propuesto, porque en cualquier clase de las materias del área (Biología y Educación para la Salud), y también de otras materias, o talleres o charlas para toda la escuela, parece que la carne es pre-social. Sin embargo, se observan disputas de sentidos sobre los cuerpos sexuados cuando se incluye la producción

¹⁸ Hipotésis desplegadas en el Seminario “Sobre mi cuerpo decido YO”, organizado por el Colectivo de mujeres Juana Azurduy, Junio-Julio del 2009.

teórica, literaria, política y testimonial de los movimientos sociosexuales como fuente del currículum.

Conclusiones sobre una pedagogía de la victoria

Todos vivimos una/la/en la sexualidad, sexualmente, como seres sexuados, como cuerpos sexuados, los “unos” (Cornú; 2008): en la puesta en común V expresa “yo escribí algo parecido... (risas)”. Crear “lo común” en el aula empieza por reconocer igualdad de inteligencias.

Entonces, la ESI se perfila como un espacio pedagógico más potente que las clases de las materias, porque mientras éstas responden siempre a la lógica de las áreas disciplinares, “Los saberes acerca de la sexualidad humana, entendida ésta en toda su complejidad, no pueden restringirse sólo a la “naturaleza” humana, a la biología, a la medicalización o psicologización de los procesos del desarrollo y de la vida. Es así que los concebimos como saberes “indisciplinados”, que atraviesan fronteras entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre la historia, la filosofía, la pedagogía, la psicología, el derecho...” (Greco; 2009: 70).

V me invita al curso de capacitación que dicta a presentar el libro “”. Anota en un cuaderno un poco, mientras yo hablo. Al final de la clase, todas las asistentes me compran un libro, y V me compra 2, intento regalárselos y en teje encuentra 5\$ más y se lleva 3. “Me impactó esto: por qué abortan las mujeres... y que todas abortamos dos veces en la vida”. Y ahora, no termina de empezar el ciclo lectivo 2011 que ya sacó el libro en el aula, y cuando me cuenta lo que pasó relata que fue la primera vez que escucha esos relatos en el aula: la voz de la indignación de las jóvenes, las denuncias de violencia obstétrica en la atención ginecológica, tanto más violenta durante el embarazo y el parto, tanto más cruda para las jóvenes que no son “blancas” (Diario de campo, marzo 2011).

El aborto, así: en abstracto, como “tema”, funciona como analizador de las estrategias sugeridas, ya que descompone las significaciones de la educación sexual en tanto que contenidos (aún) criminalizados. Por su condición de (aún) ilegal remite a aquella otrora clandestinidad de la educación sexual, que sólo en parte ha sido fisurada por la sanción de la Ley 26.150: la tematización explícita es (aún) perseguida; es la parte de la(s) historia(s) propia(s) que (aún) no se relata en el aula; la circulación de la

información segura sobre aborto con pastillas y los discursos no condenatorios de la práctica de abortar están confinados (aún) a los circuitos escolares clandestinos de circulación de saberes sobre la(s) sexualidad(es).

¿Qué es aquello que un cuerpo lesbiano (Wittig; 1977) puede conocer? Problemas epistemológicos de la abyección: dice Guber (2001: 72) que “a veces es imposible estudiar a un grupo sin ser parte de él, ya sea por su elevada susceptibilidad, porque desempeña actividades ilegales o porque controla saberes esotéricos”.

Aquella incomodidad pedagógica que decimos feminista deviene intencionalidad –estrategias– de ese currículum deseado –implementación de la ESI fantaseada.

Mostrar(se) a través del estigma es *salir del closet* en la escuela, o pedagogía vampira. Historizar(se) o pedagogía vampira del con-humor-es-mejor. *Producción de movimientos sociosexuales*, pedagogía vampira de la resistencia de la Bioginia-misología. En el aula en común, la ESI pone en común. Y las presentadas aquí podrían ser notas distintivas de una *pedagogía, la de la victoria* en el aula. Así que, si hay una pedagogía para la ESI, ojalá que sea vampira...

Bibliografía

- Britzman, D. (1995). “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight”. En *Educational Theory*. 45, Nº 2, 151-165. Illinois: Board of Trustees, University of Illinois.
- Clifford, J. (1995). “Sobre la autoridad etnográfica”, en: *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- Cornú, L. (2007). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.

- díaz villa, g. (2010a). Heteropedagogía. *Un análisis lesbiano de cierto curriculum de la educación sexual*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, 16 al 18 de Septiembre, Luján.
- díaz villa, g. (2010b). *Investigar contra sí misma*. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en Educación en Formación, Buenos Aires.
- díaz villa, g. (2009). *Madres lesbianas y maestras*. Ponencia presentada en el III Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Cipolletti.
- Enriquez, E. (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En Kaes, R. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Epstein, D. y Johnson, R. (1998). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- flores, v. (2009). “Escribir contra sí misma: una micro-tecnología de subjetivación política”. En Espinosa Miñoso, Y. *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires: En la frontera. Disponible en: http://escritoshereticos.blogspot.com/2010/05/escribir-contra-si-misma-una_28.html
- flores, v. (2009). *Borrador para una pedagogía vampira*. Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>
- Geertz, C. (1994). “‘Desde el punto de vista del nativo’: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”, en: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Greco, M. B. (2009). “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”. En Villa,

- A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guattari, F., Lourau, R. y Lapassade, G. (1981). *La intervención institucional*. Pp.: 113 y 111. México: Plaza y Janés.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Lapassade, G. (1980). *Socio análisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Maher, F., Thompson T. y Mary K. (1994). *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesoras y estudiantes están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Nueva York: Basic Books.
- Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2006). “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Rich, A. (2001). “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. En *Sangre, pan y poesía*, Barcelona: Icaria.
- Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C. S. *Placer y Peligro*. Madrid: Talasa.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: De la Tempestad.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Wittig, M. (1977). *El cuerpo lesbiano*. Valencia: Pre-Textos.