

# Una invitación a inquietarnos

Jugando entre experiencias y reflexiones

Compilado por:

**Sergio Andrade, Ayelén Branca,  
Constanza San Pedro**



**Proyecto  
Filosofar  
con Niños**

••  
Secretaría de  
**Extensión**

••  
Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNCC



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones / Sergio Andrade\_[et. al.]; compilado por Sergio Andrade, Ayelén Branca y Constanza San Pedro.-1 ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.. 332 p. ; 21 x14 cm.

ISBN 978-950-33-1653-5

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio II. Bompadre, José María, colab. III. Andrade, Sergio, ed. IV. Branca, Ayelén, ed. V. San Pedro, Constanza, ed. CDD 190

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina - 1º Edición

**Compiladorxs:** Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San Pedro.

**Autorxs:** Sergio Andrade, Ayelén Branca, Constanza San Pedro, Matías Borrastero, Mariana Cruz, Alejo González, Magalí Herranz, Julieta Jaimez y Sandra Lario.

Este libro se realizó a partir del subsidio RSPU N° 60-2021 con el aporte de la Escuela de Filosofía y la Secretaría de Extensión de la FFyH de la UNC.

Agradecemos especialmente a José María Bompadre por su acompañamiento y colaboración.

**Diseño del Logo Filosofar con Niñxs:** Nicolás Lepka

**Diseño de tapa:** Manuel Coll

**Diagramación y diseño de interiores:** Paz Santos Morón



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

# Índice

## Prólogo

### **11. La novedad y la inquietud**

Juan Pablo Álvarez

## Introducción

### **17. Des-instrucciones de juego**

Sergio Andrade

### **34. Instrucciones para una nueva partida**

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

## Infancias y política

### **56. La niñez como hipótesis de la infancia. Estrategias metodológicas, teóricas, políticas**

Sergio Andrade

### **70. Simón dice. Tensiones entre la idea de libertad y el juego de las reglas**

Mariana Cruz y Magali Herranz

### **87. El merodeo y la educación política con Niñxs**

Sergio Andrade

## **Territorialidades**

### **102. Reflexiones desde la práctica: educación popular y filosofar con niñxs**

Sergio Andrade y Sandra Lario

### **121. La escuela que no quería ser gris. Relatos sobre cómo la organización de lxs niñxs transformó la escuela**

Ayelén Branca y Constanza San Pedro

### **140. El mapa (im)posible. Cartografías colectivas en nuestros territorios**

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

### **159. Abriendo las puertas del barrio para jugar, imaginar, crear**

Ayelén Branca y Julieta Jaimez

### **171. Filosofar en la vereda de la biblioteca. Desafíos en espacios no formales de educación**

Sandra Lario y Constanza San Pedro

### **184. Leer desde lo que acontece en mi propio cuerpo para pensar la política de otro modo**

Sergio Andrade

## **(i)lógicas**

### **198. Lectura y escritura: desnaturalizando prácticas en la escuela que nos vuelven sujetxs lectorxs y escritorxs**

Sergio Andrade, Alejo González y Sandra Lario

### **217. Estrategias para la toma de la palabra: puertas y ventanas que provee el arte**

Sergio Andrade

**230. Las razones que construimos para comunicarnos**

Sergio Andrade

**241. Filosofar con otrxs. Reflexiones sobre el conocimiento, las infancias y la educación sexual desde nuestro lugar de educadorxs**

Sergio Andrade, Magalí Herranz y Constanza San Pedro

**253. El lenguaje de la invitación. O sobre un vínculo posible entre los libros álbum y un filosofar colectivo**

Magalí Herranz y Constanza San Pedro

## **Sexualidades**

**272. Infancias sexuadas. Reconsiderando binarismos y dicotomías**

Mariana Cruz y Constanza San Pedro

**294. ¿Infancias trans/cuir o lo trans/cuir de la infancia?**

Mariana Cruz y Magali Herranz

**314. Educación Sexual Integral: una alternativa de reflexión para las prácticas docentes**

Sergio Andrade y Matías Borrastero

# **Sexualidades**

## Infancias sexuadas. Una reconsideración de binarismos y dicotomías

Mariana Cruz y Constanza San Pedro



Las expresiones culturales surgidas en los últimos tiempos, como el stencil expuesto, ponen en evidencia la extrañeza de preguntas que nos resultan raras pero que no lo son más que aquellas a las que quienes encarnan alguna de las formas de las disidencias sexo-genéricas tienen que responder con frecuencia. Las normas que incorporamos a lo largo de nuestras vidas, que construyen la matriz que nos hace reconocibles como sujetxs, delimitan un adentro y un afuera. Aquellxs sujetxs, identidades, prácticas, deseos que se corren de la norma de lo que se define como esperable y deseable, deberán como mínimo explicar su disidencia. Muchas veces son las preguntas las que nos invitan a repensarnos y a visibilizar aquello que hemos naturalizado y tomamos por obvio.

En este escrito queremos darnos el lugar para cuestionar ideas que usualmente son vistas como necesarias, naturales o normales, como marco general a los artículos sobre nuestras experiencias en

talleres que involucran propuestas en torno a la(s) “sexualidad(es)”. Escribimos ideas teóricas básicas que pueden orientar la comprensión de nuestras propuestas de trabajo en estos temas. Se trata de una primera aproximación, siempre en construcción e inacabada, pero que permite reconocer supuestos que subyacen y orientan nuestras prácticas. Se trata de un ejercicio reflexivo, que busca además ser performativo en relación con los efectos que se generan en nuestro vínculo con otrxs. Es decir, proponer y construir nuevas formas de vincularnos con los saberes, las infancias y las sexualidades.

Partimos de entender que todxs somos sujetxs sexuadx y que la forma en que lo somos se construye a partir del marco que habitamos: de los binarismos que nos clasifican, de aquellas formas y modos en que nos dicen que tenemos que ser varones y mujeres, de la forma que se legitiman ciertas prácticas y no otras, ciertos deseos y no otros. Este marco se va conformando en las diferentes instituciones que producen y reproducen nuestra sociedad. La escuela, por supuesto, es una de ellas. La sexualidad no es algo a lo que se llega en cierto momento de maduración (por ejemplo, la juventud), es algo que nos habita y nos constituye. Por eso afirmamos que lxs niñxs son sujetxs sexuadx y en cuanto tales experimentan una sexualidad que es propia de su edad, y con ella ciertos intereses, inquietudes, preguntas, deseos que a veces no son suficientemente reconocidos y que pueden tensionar los conocimientos y prácticas de la escuela.

Queremos abordar algunas de las tensiones que se nos presentaron en la escuela, en la medida en que la filosofía ofrece un espacio de reflexión de carácter transformador dentro de los marcos escolares, que funcionan muchas veces como reproductores del orden imperante y, con ello, de las normas y valores del dispositivo de la sexualidad. Trabajamos en tres apartados, que recuperan un diálogo entre lecturas filosóficas y experiencias en la escuela primaria: el primero, donde abordamos la matriz heterosexual como matriz de inteligibilidad que estructura nuestra sociedad y sus efectos en nuestros cuerpos.

Un segundo apartado donde hacemos algunos aportes en relación a los posibles vínculos entre sexualidad e infancias. Finalmente, un tercer apartado donde ponemos en diálogo la escuela, la filosofía y la biología, ofreciendo una reflexión sobre sus vínculos más usuales y posibles, destacando las tensiones y potencialidades disciplinares de estos campos.

### **Matriz heterosexual. Las normas que se nos hacen cuerpo**

Proponernos desnaturalizar lo obvio es darnos el lugar para cuestionar aquello que vemos y transitamos sin preguntarnos por qué y cómo llegamos a aceptar eso que “es” así. Es invitarnos a pensar que “está así”, que esa construcción no es neutral ni natural. Para el eje que nos convoca, implica en primer lugar, cuestionar la determinación de lo biológico como forma de ordenar el mundo y atender a que existe una estructura social de lo sexual que establece jerarquías entre cuerpos, deseos y prácticas. Esa jerarquía es incorporada, hecha cuerpo, y se constituye como una categoría a partir de la cual leemos el mundo, a lxs otrxs, a nuestros propios deseos y prácticas. Lo que Judith Butler (2012) denomina “la matriz heterosexual”, ese entramado normativo que hace legible –y también (in)habitable– el mundo y que presenta lo biológico como criterio ordenador, en la medida en que subyace una concepción de los cuerpos y de la sexualidad como meros reproductores de la especie. En ese marco serán valoradas aquellas prácticas, cuerpos y deseos que permitan la reproducción como única función y serán invisibilizadas –pero también estigmatizadas, criminalizadas, etc.– prácticas, deseos y sujetxs que no se circunscriben a la función reproductiva.

Nuestros cuerpos –ese lugar pensado como necesario, estático, fijo e inmutable– son productos de las relaciones de poder. Son efectos. La propia materialidad de los cuerpos no puede pensarse como independiente de las normas reguladoras. Estas los producen y en esa

producción es que nos haremos o no legibles: aceptadxs, reconocidxs, deseadxs. El proceso de definición de nuestro sexo-género se da en la materialidad del cuerpo desde la gestación y durante su desarrollo, donde este se moldeará y vinculará de múltiples formas con ambos polos de la tensión naturaleza-cultura. El proceso de definición de nuestro sexo-género (y la orientación de nuestro deseo)<sup>66</sup> se da en la materialidad de un cuerpo desde la gestación y durante el desarrollo, donde el sexo-género y la naturaleza-cultura materializan de múltiples formas. Devenir desde el nacimiento hasta la muerte. No hay ni un comienzo en la pubertad ni un final en la “madurez”. Somos desde el comienzo hasta el fin cuerpos sexo-genéricamente en desarrollo. Ni biológicamente predeterminados, ni culturalmente libres de optar racionalmente por una orientación o identidad sexo-genérica. La necesidad de fijar tal desarrollo, de escindirse en biológico o cultural, surge a partir de una demanda social construida para perpetuar cierto orden que puede verse como necesario ante la costumbre pero que es contingente (al igual que los límites impuestos a nuestras sexualidades).

De tal modo, no hay primero sexo y después género, sino que (como veremos en un momento) nuestros conocimientos sobre el género, transmitidos desde la infancia, se adjudican a las diferencias que se observan con el desarrollo corporal del “sexo”. Son los modos de ser nena o nene (roles) los que luego se enseña a leer

---

<sup>66</sup> Butler, en su libro *Cuerpos que importan* (2012), refiere a estos tres conceptos como una tríada: sexo/género/deseo, que se ha construido en relación con una correlación directa a partir de la determinación del sexo, como un dato meramente biológico, con la asignación de un género y la imposición de un deseo. Así, si nacemos con vagina, seremos mujeres y desearemos hombres; y si nacemos con pene, seremos varones y desearemos mujeres. Se trata, por supuesto, de una construcción que se nos presenta como obvia y natural y que proponemos repensar. Incorporar esta otra dimensión, el deseo, desarma el vínculo binario sexo-género, que en su propia constitución oculta como dado –y enmarca en la heterosexualidad como única alternativa– el deseo. Esto nos permite dar cuenta de lo reductivo del modelo dicotómico y, a la vez, lo necesario para la reproducción de este sistema.

como dependientes –e incluso como correlato directo– del sexo. Se opera así socialmente una inversión en la que se pasa a creer que lo que interpretamos de nuestros cuerpos, como generizados, es algo natural y dado, cuya base está en el sexo biológico. Nos interesa destacar esta inversión porque la naturalización del sexo dicotómico y binario, correspondiente a nuestras (limitadas) miradas sobre el género en la sociedad, clausuran otras opciones sexo-genéricas, otras subjetividades con pleno derecho de ser. Esto incluye nuestro vínculo con cómo dicen que tenemos que ser varones o mujeres y también con cómo nos vinculamos con nuestros cuerpos y cómo debemos orientar nuestro deseo.

¿Es posible identificar esta matriz? ¿Cómo podemos hacerla visible? Nos interesa aquí recuperar dos experiencias, realizadas en 6to grado de la escuela primaria del Colegio San José (niñxs de 10 y 11 años), en las cuales se propuso pensar aquello que lxs otrxs: la sociedad, nuestras familias, las publicidades, las jugueterías, la escuela, los clubes barriales, etc. esperan de nosotrxs. En ambos casos, se preguntó por las expectativas que lxs otrxs tienen sobre nosotrxs, más que por cómo se construye el deseo propio. Nos interesa trascender la pregunta individual y personal por lo que cada unx quiere y elige para sí, ya que esta puede invisibilizar que son, precisamente, nuestros deseos, gustos, etc. los que se construyen a partir de esa matriz en la incorporación de la norma.

En una de las experiencias, sin que mediara una reflexión previa sobre imposiciones sociales, mandatos o estereotipos –contenidos de la ESI en 6to grado–, se invitó a que escriban –tanto “niñas como niños”–, de manera individual, cómo nos dicen a las niñas que tenemos que ser y cómo nos dicen a los niños que tenemos que ser. Cada unx apuntó 5 características en su cuaderno, que luego fueron debatidas para construir esta lista común.

En la enumeración se deja entrever aspectos de la matriz que incluyen, no solo dimensiones de la práctica, acciones, formas de ser y de vincularnos, sino incluso rasgos corporales que se adecuan al género asignado. Ante la pregunta de quiénes son lxs que construyen estas ideas, emergieron varios actorxs: “la sociedad”, “lxs abuelxs”, “las familias”, “las propagandas”, “las jugueterías”, “los lugares donde venden ropa de bebés”.

¿Son estos los únicos modos en los que podemos ser? ¿Cuál es el costo que deben pagar quienes desean ser de otros modos? ¿Es posible que nos enseñen otras formas de ser? Algunas de esas preguntas orientaron nuevas reflexiones, con el horizonte de abrir nuevas posibilidades y no circunscribirse al orden binario existente.

*A las niñas: Delicadas y suaves, sensibles, poder expresar lo que sentimos, frágiles, perfectas, lindas, flacas y sexys, inteligentes, amas de casa, prolijas, señoritas y princesas, buenas, tímidas, tener el pelo largo, usar collares, maquillarse, pintarse, competitivas, elegantes, tranquilas, limpias, correctas, inseguras, chismosas, presumidas, obedientes, graciosas, femeninas.*

*A los niños: fuertes, musculosos, tramposos, torpes, viciosos, valientes, grandotes, no usar color rosa, violetas, etc., tener el pelo corto, no poder llorar ni expresar sentimientos, rudos, trabajadores, desprolijos, buenos deportistas, desordenados, atrevidos, competitivos, maleducados, tontos, inteligentes, machos, caballeros, voz fuerte, vagos.*

Otra experiencia estuvo orientada a trabajar con los juguetes favoritos de la primera infancia. Más allá de por qué lo elegimos, por qué nos gusta, etc., nos centramos en la pregunta: ¿qué nos regalaron en nuestra infancia y quiénes?, para a partir de allí ver cómo los regalos también configuran nuestros deseos y horizonte de posibilidades. (ver recuadro p.278)

¿Qué se espera de nosotrxs? ¿Por qué nos regalan juegos y juguetes diferenciados? Estas preguntas orientaron el debate que empezó a surgir a partir de que varixs empezaron a ver cómo lxs que fueron levantando las manos indicaban aquello que otrxs nos regalaron y que, de algún modo, forjaron nuestros gustos, nuestros deseos y nuestras habilidades. “Claro, a las chicas nos quieren decir que

Juegos/juguetes	Los/as viajeros/as		Los/as exploradores/as	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Burbujeros	Todxs		Todxs	
Dinosaurios	13	2	8	0
Superheroes	9	3	12	1
Set Peluqueria	0	Todos(10)	0	Todos(11)
Set Maquillaje	0	Todos(10)	1	Todos(11)
Peluche para dormir	Todxs		Todxs	
Pista de autos	Todos(14)	2	10	2
Bebote	0	Todos(10)	3	Todos(11)
Libros	Todxs		Todxs	
Pelotas	Todxs		Todxs	

tenemos que saber criar bebés desde chiquitas”; “Tenemos que saber pintarnos, ser prolijas y ponernos lindas”. Fue más difícil identificar ciertos rasgos que se esperan de los varones, asociados a la fuerza, virilidad, masculinidad otorgada a partir, por ejemplo, de tener superhéroes y dinosaurios como juguetes a menudo regalados. Sin embargo, resulta interesante que luego de un intercambio, el foco se puso en las condiciones de posibilidad para la construcción de estos “mandatos” sobre cómo se espera que seamos. Allí las publicidades, pero fundamentalmente las jugueterías y los lugares donde se vende ropa de niños, fueron identificados como espacios donde se cristalizan –pero también producen y reproducen– la división binaria de los géneros y los rasgos asociados a cada uno.

Esta experiencia no busca ser representativa, ni tampoco queremos hacer un análisis lineal que no pueda dar cuenta de la complejidad propia de los juegos y juguetes en las infancias. Queremos más bien presentar una foto de cómo viven los niños estos procesos, y

las reflexiones que emergen a partir de mirar sus propios deseos y aquello que nos hace ser varones o mujeres desde una dimensión externa, desde aquello que lxs otrxs esperan de nosotrxs, más que cuestionar las decisiones, deseos, gustos y preferencias de cada unx, como si estas no fueran producto del marco normativo que nos constituye.

Con tales actividades, nos interesa dar lugar a imaginar otras opciones, ya que imponer las interpretaciones dicotómicas como acabadas y únicas implica la invisibilización de sujetxs en desarrollo.

### **Infancias sexuadas**

Nos interesa detenernos en un rasgo central de las infancias del que se desprenden dos dimensiones que problematizamos. Históricamente se ha pensado la infancia como un tránsito hacia, como carente de voz propia, de inquietudes, deseos, características y rasgos particulares. Como un tránsito hacia la adultez que se define por lo que le falta desarrollar hasta llegar a ser sujetxs políticxs, sexuadx, de derecho. La infancia, entonces, es vista como una minoría de edad que inhabilita para pensar y deci(di)r, que carece de fuerza y potencia propia, más bien asociada a la ingenuidad e inocencia como rasgos infantiles. Desde el proyecto nos parece central cuestionar esta idea, entender –es decir, reconocer– a las infancias más bien como una experiencia siempre múltiple y diversa, que está marcada por las variadas intersecciones que nos atraviesan. Que puede suponer un recorte temporal en la vida de lxs sujetxs pero que también puede poner en tensión la temporalidad, los tiempos pensados desde el adultocentrismo. Al ponerla en escena, puede romper con esa la naturalidad del mundo adulto, que tiene la capacidad de detener ese tiempo y devolvernos la capacidad de asombro.

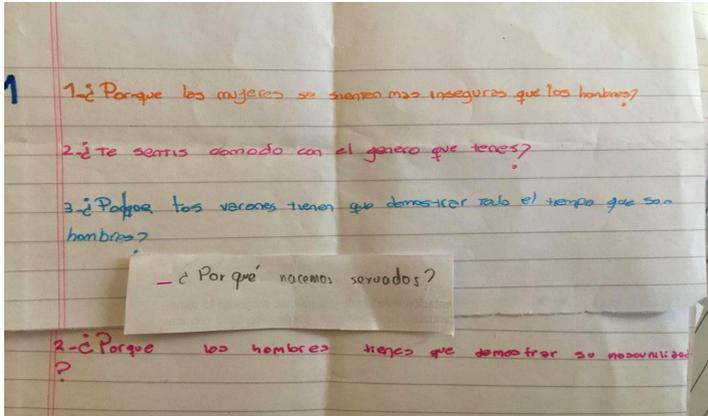
En este marco, una dimensión de la infancia que desde el proyecto nos interesa destacar es que es la acción del preguntarse. Lxs niñxs se hacen preguntas que les son propias, inquietudes que dan cuenta de su vínculo con el mundo, con sus pares, con lxs adultxs y consigo mismxs. Hay mucho escrito y dicho sobre qué hacer cuando el niñx pregunta, y la negación de esto refleja principalmente la imposibilidad o incomodidad de lxs adultxs de escuchar esas preguntas y por otra parte la necesidad enseñada de respuestas únicas y cerradas. Así, se le niega lxs niñxs la posibilidad de que indaguen sobre ciertos temas reservados exclusivamente a lxs adultxs, ubicando a lxs adultxs desde el lugar del saber y la respuesta, pero además negando la posibilidad de convivir con las dudas.

Una segunda dimensión sobre la cual trabajamos tiene que ver con reconocer que lxs niñxs son sujetxs políticxs y, por lo tanto, sujetxs sexuadx. Esto implica reconocer, por una parte, su capacidad de acción en ciertos espacios, la posibilidad de encontrarse, ser y pensarse con otrxs. Por otra parte, implica reconocer que desde el nacimiento están inmersxs en ciertos marcos –en nuestro caso, la matriz heterosexual– que condicionan nuestra forma de estar en el mundo. Aquí nos separamos de pensar que la sexualidad se remite exclusivamente a la genitalidad, a la reproducción y las relaciones sexuales, para comprenderla en su complejidad, donde la tríada sexo-género-deseo hace cuerpos: se imprime en cada unx de nosotrxs, en lo que sentimos, hacemos, deseamos e incluso lo que se espera de nosotrxs, desde que se nos asigna –a través de la observación de determinadas características anatómicas– un determinado sexo-género en la gestación.

El trabajo diario con niñxs nos permitió revisar las concepciones de infancia y afirmar nuestra convicción de que lxs niñxs tienen la capacidad de tomar la voz, preguntar, cuestionar y opinar sobre este y todos los temas, y por ello es preciso que sean reconocidxs como sujetxs sexuadx que pueden reflexionar sobre esta dimensión

del mundo y de su vida. Para nosotrxs es crucial generar instancias en las cuales puedan emerger estas reflexiones. Abrir el juego a las preguntas, habitarlas, es invitar a desnaturalizar el mundo. A desconocer lo que creemos saber, aquello que se nos ha presentado siempre como verdadero.

A continuación, vamos a presentar algunas preguntas que emergieron en el marco de la creación del “Buzón de preguntas sobre sexualidad”, creado en 6to grado (Colegio San José) con niñxs de 10 y 11 años. Estas preguntas fueron leídas colectivamente, generaron preocupación, vergüenza, y hasta en algunos casos disconformidad.



No pudimos (ni quisimos) responderlas. No existe una respuesta única y estable. Preferimos dejarlas existir, que den cuenta de la complejidad de nuestra realidad. Hacer de esas preguntas, inquietudes que acompañen el transitar de esas infancias. Propusimos, en cambio, a partir de recuperar todas las preguntas que se hicieron en la sala, que cada unx con su compañerx de banco las clasifique. Entendimos y acordamos que todas ellas forman parte del gran conjunto de preguntas sobre sexualidad, pero que al ser esta algo tan amplio, podemos construir categorías que nos permite ordenarla.

Entre ellas, aparecieron: preguntas sobre el cuerpo, preguntas de biología, preguntas sobre violencias, educativas, sociedad (y sus pensamientos), ciencia, cultura, legales, sexo, pubertad.

Muchas veces el anonimato contribuye al planteo de cuestiones que suelen generar(nos) vergüenza, sobre todo en estos temas en los que incluso a lxs adultxs generan incomodidad, y que han sido inhabilitados para lxs niñxs. Por otra parte, la duda sobre la afirmación invita a transitar aquello de lo cual quizás no tengamos una opinión formada, un conocimiento acabado, pero que nos genera inquietud, o sobre lo cual, si tenemos alguna respuesta o creencia, pero queremos debatirlas con otrxs.

Abordar preguntas sobre sexualidad implica habilitar lo nunca preguntado y lo no dicho, incluso transgrediendo las barreras etarias que limitan y excluyen a las infancias de ciertos saberes. Las preguntas de lxs niñxs son la expresión de aquello que habita la arena pública. De las inquietudes, incomodidades, contradicciones, de los efectos que la matriz heterosexual imprime en nosotrxs.

En muchos temas, pero en la sexualidad en particular, lo normal se entiende como tal por asociación con lo que nos resulta natural y que se nos presenta como un destino ineludible. Preguntarnos por ello, desnaturalizar lo que se nos presenta como dado es un primer paso para desandar esas creencias enraizadas que hemos hecho cuerpo. Reconocer que aquello que consideramos verdadero es producto de una producción histórica y social particular, contribuye a comprender la complejidad de la sexualidad.

### **La escuela sexuada. La construcción del conocimiento sobre sexo-género**

La sexualidad se enseña desde siempre en las escuelas, mucho antes de la existencia de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI),

que más bien logra visibilizar que toda educación es sexual. Así, en el contenido que transmitimos, la forma en que enseñamos, las expectativas que tenemos de lxs niñxs, las formas en que circula la palabra en las salas, el uso de los espacios abiertos de la escuela y la forma de intervenir/jugar en los recreos, la división en los baños, etc., estamos enseñando y transmitiendo ciertas formas de ser sexuadx en el marco de la sociedad en la que vivimos. Estamos explicando ciertas ignorancias que no son más que el efecto para nada neutral del conocimiento<sup>67</sup>. En este apartado nos interesa tomar en consideración la tensión naturaleza-cultura, como un elemento central para pensar la sexualidad y comprender aquellas cosas que ignoramos, como efectos de cierto conocimiento disciplinar producido desde el marco al que referimos anteriormente.

La dicotomía naturaleza-cultura aparece como primera medida y base de todos los problemas que anteceden y exceden a la institución escuela, pero a su vez la determinan. Lo natural es entendido como lo biológico y la biología como lugar de saber desde donde se habla, se piensa y se construye la sexualidad humana. Hablamos de una cuestión disciplinar teniendo en cuenta que se conforma como un corpus de conocimiento legitimado como verdadero, que no solo define el objeto del conocimiento sino que, a su vez, lo produce. Es decir, genera efectos en la construcción de las subjetividades.

Nos parece importante aclarar que no trataremos de determinar la veracidad de estos saberes o conocimientos, sino más bien de pensar los efectos de verdad que producen. ¿Por qué se piensan nuestros cuerpos como originariamente biológicos? ¿Cuándo y en qué se expresaría algo cultural? ¿Por qué se elige partir desde una presunta neutralidad para construir la descripción de nuestros cuerpos? ¿Por

---

<sup>67</sup> En *¿Qué es esa cosa llamada amor?*, Déborah Britzman retoma a Eve Sedgwick (2009) haciendo referencia a las "ignorancias": "Eve Sedgwick (...) hace un alegato en contra de la idea de que la ignorancia es un estado neutral y originario, afirmando que la ignorancia es un efecto no una ausencia de conocimiento" (Britzman, 2016: 16).

qué, si se presumen neutrales, esos cuerpos aparecen ordenados a partir de los binarismos que nos han servido como categoría organizativa? ¿Por qué desconocer las múltiples corporalidades existentes? El régimen de verdad en el que se enmarcan los discursos disciplinares produce y reproduce saberes que tienen efectos concretos en nuestros cuerpos. Ese régimen es producto de juegos y disputas de poder, pero se erige como verdadero, necesario y natural. Así la biología y el saber médico hegemónico es el lugar de enunciación de la verdad de lo que somos (Foucault, 2008 y 2010).

El lugar del discurso científico en la educación formal es central. Pero sabemos también que las disciplinas no son homogéneas, sino que a su interior se producen también disputas en relación con la producción de las verdades que se erigirán como conocimiento legitimado. Así, lo que no sea considerado dentro de los saberes legítimos/legitimados, será excluido, y en consecuencia aquellas otras subjetividades que esos saberes proponen. Son múltiples los factores que hacen que ciertas verdades disciplinares formen parte del saber hegemónico y válido, y no es necesario ni únicamente el criterio de validez científica, sino que está atravesado más bien por múltiples juegos y relaciones de poder que la configuran.

En 1984 surge *No está en los genes. Racismo, genética e ideología* (Lewontin, Rose y Kamin, 2009), un texto escrito interdisciplinariamente por un genetista evolucionista, un neurobiólogo y un psicólogo. Estos científicos se aúnan en el proyecto de mostrar otras verdades biológicas, frente al auge en esa época de los escritos que –basándose en la biología– pretendían legitimar las diferencias de clases, géneros y razas en la sociedad. Asumieron así una lucha con el “determinismo biológico”, la idea de la inevitabilidad de la biología que impacta directamente en las concepciones de sexualidad.

La visión de la ciencia que muestran, comprometida con el contexto científico pero también político y económico, permite reconocer sus alcances y límites como producto cultural revisable, comprometido con un proyecto social y por lo tanto no neutral. Compromiso claramente relevante en relación a la sexualidad, donde el determinismo biológico ha operado de manera clave para el sostenimiento de cierto orden sexual que se propone como natural: la heteronorma o, en los términos que veníamos hablando, la matriz heteronormativa. Matriz que asocia la sexualidad a una dimensión meramente reproductiva, tanto en término de la especie, como también de un orden social patriarcal y capitalista.

### **Los saberes biológicos como campo de disputa**

Lo que queremos ahora es mostrar algunos ejemplos que hacen visibles esas otras producciones también científicas, otras maneras de hacer y entender la biología, que no han sido tan difundidas y son, por lo tanto, menos conocidas aún por la comunidad en general.

La reevaluación de la presunta naturalidad de nuestra noción de naturaleza humana es un eje de los trabajos de dos biólogas a las que haremos una breve mención, pero que quien tenga interés puede profundizar. La bióloga Joan Roughgarden presenta una crítica del reconocido mecanismo de selección sexual propuesto por Darwin y que reproducimos sin saberlo al pensar en el sexo y la reproducción de la especie (2004). Ella se interesa en problematizar este principio básico de la biología evolutiva a partir de su participación en una marcha del orgullo gay. Asiste como protagonista, es una mujer trans y se pregunta cómo puede ser que su ciencia no refleje a semejante cantidad de gente. Entonces piensa que, si la ciencia no representa a tanta gente, tiene que ser la ciencia y no la gente la que esté equivocada. Repiensa el principio de la selección sexual, retomando sus premisas y mostrando la gran diversidad que hay en la naturaleza

en la que distintas especies expresan tanto comportamientos homosexuales como cambios de sexo-género a lo largo de la vida, y que tal diversidad queda fuera de la ciencia biológica si uno trabaja exclusivamente desde el modelo darwiniano clásico.

Brigitte Baptiste es otra bióloga trans, colombiana, quien retoma también la teoría de la evolución darwiniana y sin cuestionar lo expuesto por Roughgarden (entre muchas críticas realizables a la teoría darwiniana) intenta mostrar que ya Darwin daba un papel fundamental a la diversidad para la evolución, el que sin embargo es generalmente desatendido por quienes retoman su teoría en áreas de sexo-género. También para mostrar esto se centra en los casos en los que la naturaleza está lejos de las dicotomías y modos reduccionistas del determinismo para el que muchas veces se apela a la biología, llegando a sostener que “nada es más queer que la naturaleza” (2019). Apela en particular a especies en las que hay transexualidad, cambio de género, conductas homosexuales, organismos intersexuales y hermafroditas; en resumen, especies que escapan no solo a nuestra mirada heteronormativa de la naturaleza, sino también centrada en la estabilidad de los modos en que las cosas son. Ella se interesa en cómo el conocimiento se construye invisibilizando la diversidad, haciendo que la ciencia biológica pueda servir para fundamentar las verdades a las que estamos acostumbrados en nuestras culturas, para determinar cómo entender el cuerpo, el deseo, y los roles que deben asumirse en cada caso, oficiando como reproductoras de los binarismos y dicotomías que no encuentran ya su fundamento en la biología.

Podríamos entonces encontrar un –otro– fundamento biológico, es decir, científico, a la existencia de una diversidad que todavía hoy no es plenamente reconocida. Ahora bien, cabe preguntarse: Si la diversidad fuera solo algo que se da en lxs humanxs, y en ese sentido pueda asimilarse con algo cultural, ¿implicaría que esas formas de la diversidad no estén justificadas?, ¿tienen que encontrar cómo

justificar su existencia? Un modo no habitual de ser, ¿no merece la posibilidad de desarrollarse solo porque no es lo usual?, ¿cuál es el problema con que haya formas que no se adecuan a lo normal, a lo estadísticamente frecuente transformado en lo que debe ser?, ¿es la cultura la que obtura y no permite abrirnos a reconocer la diversidad?

La educación debería pensarse para albergar las singularidades sexo-genéricas en su abanico de versiones, no para discriminar, sea basado en ideas culturales o supuestamente biológico/naturales. Nuevamente el discurso de una bióloga contemporánea, Anne Fausto-Sterling, aporta para esta cuestión al afirmar que el sexo biológico es en primera instancia lo que aprendemos a través de nuestras políticas de género (2006). Muestra que el sexo no es natural o biológico, como algo dado previamente, sino que las miradas del macho y la hembra aparecen con nuestra perspectiva del género, las decisiones culturales de cómo son las personas. Las restricciones empiezan con nuestras afirmaciones de cómo deben comportarse las personas y cómo lograr ese disciplinamiento. Se dedica entonces a mostrar la naturaleza cultural de nuestras ideas de naturaleza y problematiza las tecnologías biomédicas que permiten ocultar la naturalidad de la intersexualidad, interviniendo cuerpos para que se adecuen a la norma, que adopta la forma del binarismo desde el nacimiento. De acuerdo con esta idea, Paul Preciado sostiene que “la norma hace la ronda alrededor de los recién nacidos, reclama cualidades femeninas y masculinas distintas a la niña y al niño. Modela los cuerpos y los gestos hasta diseñar órganos sexuales complementarios” (2013). Lo que todxs estxs autorxs permiten repensar no es solo el carácter del conocimiento científico y su capacidad de fundamentar nuestras prácticas y libertades, sino quizá –de fondo– la necesidad de reconocer la prioridad de los derechos establecidos frente a las presuntas verdades, variables y revisables de la ciencia.

## ¿Reconsiderar binarismos y dicotomías?

Una mirada filosófica de lo dado nos permite repensarnos, revisarnos. Nos interesa compartir que el trabajo con las infancias es una posibilidad de hacerlo, ante la observación de lo que para nosotrxs adultxs puede ser “lo dado”, hay un espacio para repensar(nos). Por otra parte, mostrar(nos) que la sexualidad y sus múltiples formas no vienen con la adultez, están desde el inicio de nuestros desarrollos y es indispensable poder poner en cuestión las teorías que por nuestras confianzas en ellas adquieren la posibilidad de negar o discutir estados de derechos y realidades. En ese sentido, tomando las palabras de Preciado podríamos decir:

Lo que es preciso defender es el derecho de todo cuerpo, independientemente de su edad, de sus órganos sexuales o genitales, de sus fluidos reproductivos y sus órganos gestantes, a la autodeterminación de género y sexual. El derecho de todo cuerpo a no ser educado exclusivamente para convertirse en fuerza de trabajo o fuerza de reproducción. Es preciso defender el derecho de los niños a ser considerados como subjetividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial (2013).

La filosofía y la escuela tienen la posibilidad de interpelar los saberes, cuestionar las formas, revisar los grandes sistemas que nos parecen indiscutibles. Por ejemplo, “La biología” como fundamento. ¿Cuál?, la de las autoras que mencionamos que trabajan por la diversidad, o las que usualmente escuchamos, abocadas a la defensa de los estados de hecho. Es importante estar atentxs cuando se apela a la biología para legitimar el orden cultural con las categorías dicotómicas con las que clasificamos todavía en la ciencia. No se trata de cuestionar que existen esos modos, los dicotómicos, sino cuestionar el totalitarismo que suele estar involucrado en esas miradas y que implica que quienes no entran en esas categorías se sientan cuestionadxs y básicamente no puedan ser, tranquilxs, moviéndose libremente y expresándose como el resto. Todxs tenemos condiciones que dan forma a nuestra libertad. No vivimos solxs.

Siempre hay un otrx que nos constituye, pero en ese movimiento hay o debería haber para las distintas expresiones sexo-genéricas la misma posibilidad de expresión. De espacios que inviten en lugar de sancionar. Que incluyan. Que aprendan a disfrutar de la diversidad que somos todxs en la medida en que nos permitimos liberarnos un poco de los corsets de la matriz heteronormativa.

Se busca en la biología fundamentos para legitimar inequidades políticas tratando de mostrar que hay una determinación a partir del sexo biológico. Sin embargo, esperamos haber podido compartir nuestras dudas sobre eso, haber mostrado que hay conocimientos científicos, filosóficos, feministas, etc. que muestran la naturaleza construida de tales ideas. Lo que hay es mucha más diversidad de la que hemos aprendido a ver. No hay una naturalidad o forma única y estática de ser las personas o un momento en el que ya es fijo cómo son las personas, sino que los modos de ser en tanto sexo, género y deseo pueden ir cambiando. Incluso este mismo texto da cuenta y reproduce también ciertas dicotomías que nos atraviesan y nos constituyen, pero estamos convencidas de que visibilizarlas es el primer paso para repensarlas, reconocer lo que tienen de obsoleto e imaginar qué otros modos posibles y deseables quisiéramos construir. No podemos escapar a las dicotomías. Existen, nos constituyen, y es un desafío construir espacios donde se pongan en discusión.

Entendemos que es un desafío incorporar estas lecturas y habilitar en nosotrxs mismxs el ejercicio de poner en cuestión los marcos en los que hemos sido subjetivadxs. Pero además resulta un doble desafío proponerse transmitir estas otras lecturas posibles y, particularmente, hacerlas prácticas: hacer y proponer un filosofar colectivo que trascienda las dicotomías. Que las reconozca y cuestione, y que proponga otra forma de pensar(nos). En particular, el abordar estas temáticas y hacerlo de este modo, desde nuestra disciplina, supone para nosotrxs de por sí una práctica transformadora. Pero además, y fundamentalmente, una apuesta performativa hacia la construcción

de infancias más libres. Viendo la libertad como una forma crítica de vincularnos con nuestro presente, con la convicción de que es posible transformarlo, construir nuevos presentes y futuros que nos permitan leernos, vincularnos, desearnos y pensarnos de múltiples modos posibles.

---

## Referencias bibliográficas

- BAPTISTE, B. (2019) ““Nada es más ‘queer’ que la naturaleza”: Brigitte Baptiste”, en Revista Arcadia. Disponible en: <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/nada-es-mas-queer-que-la-naturaleza-brigitte-baptiste/75875>
- BUTLER, J. (2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- BRITZMAN, D. (2016) *¿Qué es esa cosa llamada amor? Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.
- FAUSTO-STERLING, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (1ª Ed. 2000).
- FOUCAULT, M. (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- FOUCAULT, M. (2010) “¿Qué es la ilustración?”, en *Obras Esenciales*. Buenos Aires: Paidós.
- LEWONTIN, R.C., ROSE, S. Y KAMIN L. J. (2009) *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Drakontos Bolsillo, Crítica.
- PRECIADO, P. B. (2013) *¿Quién defiende al niñx queer?* Disponible en: <http://ideadestroyingmuros.blogspot.com.es/2013/01/beatriz-preciado-quien-defiende-al-nino.html>
- ROUGHGARDEN, J. (2004) “Evolution’s rainbow: diversity, gender, and sexuality in nature and people”. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

## Propuesta de taller

A continuación, presentamos una serie de talleres que se dieron en el marco del Proyecto de Sexualidad de 6to grado del Colegio San José. Fue trabajado con diversos grupos, y en función de las inquietudes o particularidades de cada grupo se modificaron algunas actividades, se extendieron los momentos de debates, se propiciaron encuentros y diálogos con las familias.

### Objetivos

- Reflexionar sobre los mandatos sexo-genéricos y su operatividad en la constitución de la subjetividad.
- Habi(li)tar una instancia de escritura de sí en clave sexo-genérica a partir de materiales textuales (Chonguitas, Mariconcitos) y de lo trabajado por cada unx sobre su infancia en el seminario hasta ahora.
- Problematicar el modo en que se reproducen y reproducimos prácticas educativas binarias y abrir horizontes hacia espacios educativos no-binarios.

### Recursos

- Juegos de la primera infancia de cada niñx.
- Imágenes de fotos del Colectivo Manifiesto, Mandatos: <https://colectivomanifiesto.com.ar/2015/03/04/mandatos/>
- Chonguitas: masculinidades de niñas: <http://escritosheticos.blogspot.com/2013/02/chonguitas-masculinidades-de-ninas.html>
- Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia: <https://mariconcitos2017.wixsite.com/mariconcitos/descarga>

### Actividades

#### Primer momento

Elegimos el juego o juguete favorito de nuestra primera infancia. Lo mostramos y compartimos.

¿Quién me lo regaló?

¿Por qué lo elegí?

Conversamos entre todxs. ¿Qué se espera de “los niños y de las niñas” cuando nos regalan algo?

Nombramos diferentes juegos y les pedimos que levanten la mano a quiénes se los regalaron. Se anota en el pizarrón.

¿Nos regalan lo mismo a “las niñas y a los niños”? ¿Por qué?

### **Segundo momento**

Momento de escritura individual. ¿Cómo nos dicen a “los niños y a las niñas” que tenemos que ser?

Compartimos lo que cada unx escribió. Trabajamos con una línea en el pizarrón y vamos escribiendo lo que surja. Conversamos entre todxs: ¿Esto siempre fue así?, ¿podemos cambiarlo? Lxs invitamos a compartirlo y charlar con sus familias.

### **Tercer momento**

Observamos las siguientes imágenes del Colectivo Manifiesto y el texto que las acompaña.

(En general las ubicamos en diferentes espacios de la sala)

<https://colectivomanifiesto.com.ar/2015/03/04/mandatos/>

Elegimos una de las imágenes/mandato y le hacemos preguntas.

¿Qué son los mandatos? ¿Cuáles conocemos? ¿Qué pasa cuando no cumplimos esos mandatos?

### **Cuarto momento**

Trabajamos con Chonguitas. Masculinidades de niñas y Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancias, dos libros que contienen experiencias narradas en primera persona de niñxs que fueron incomodadxs por mandatos en sus infancias. La escritura está hecha desde lxs adultxs recordando y resignificando lo vivido en aquel momento.

Nos dividimos en grupo, a cada grupo le toca un relato y responde:

¿Qué cuenta ese relato? ¿Qué mandatos están presentes? ¿Cómo se sintió esx niñx? ¿Qué le dirían a esx niñx?

Luego, compartimos los relatos entre todxs.

### **Cierre (o apertura)**

Lxs invitamos a hacer una actividad personal, de autoescritura. En primer lugar, deben identificar una situación de la propia infancia en la que hayan estado presentes algunos mandatos, donde nos hayan dicho cómo tenemos que ser y esto nos haya generado algún tipo de incomodidad. ¿Qué mandato era? ¿Qué nos pasó en ese momento? ¿Qué nos dijeron? ¿Cómo vemos esa situación hoy? ¿Qué le diríamos a esx niñx que fui?

Anotar en un papel, las sensaciones, recuerdos, imágenes que nos vienen.

A partir de esas primeras anotaciones, lxs invitamos a elegir alguno de estos comienzos y a escribir un relato corto, en primera persona.

Antes de que tuviera capacidad para decidir sobre...  
Ahora ya no recuerdo cuál...  
En mi familia me decían...  
Me recuerdo claramente, emocionada entre los...  
En el jardín empecé a mirar...  
Para empezar, mi infancia siempre fue bastante...  
Lo primero que me acuerdo es que tipo a los 5 años...  
Si hay algo que recuerdo de mi infancia, es mi decidida confrontación a....  
Creo que no puedo decir que tuve una infancia...  
Buscando e indagando en mis primeros recuerdos, para pensar qué escribir aquí, aparecen...  
En ese entonces...  
Crecí rodeada/o de...  
Crecí sintiéndome....

## ¿Infancias trans/cuir o lo trans/cuir de la infancia?

Mariana Cruz y Magali Herranz

En el presente trabajo nos detenemos a pensar los efectos que tienen en lxs niñxs los modos escolares de relacionarse con las categorías sexo-genéricas socialmente establecidas en nuestra cultura.

Esto implica, por un lado, preguntarnos cuál es el marco de reconocimiento vigente en torno a los cuerpos de las infancias escolarizadas, partiendo del tradicional binarismo genérico femenino-masculino –ligado erróneamente a la dimensión biológica del cuerpo-organismo (el sexo)–, para repensar los modos institucionalizados de hacer cuerpo. Esto significa que la escuela y lxs docentes tienen un rol primordial en lo que refiere a marcar pautas de comportamiento y parámetros de normalidad para lxs niñxs, contribuyendo a la cristalización de las nociones binarias de lo permitido en torno a lo sexo-genérico y a los roles que de allí se desprenden: hay una forma de ser niño y una forma de ser niña en nuestra sociedad. Sin embargo, es también posible, por ese mismo acceso primordial a los procesos de subjetivación de las infancias, que lxs docentes elijan –sean formadxs, se cuestionen y se repiensen a sí mismxs y su modo de ver a lxs niñxs– habilitar modos otrxs de habitar la escuela, creando espacios de exploración y expresión más libres que permitan a lxs niñxs experimentarse y descubrirse en el proceso mismo de estar siendo con otrxs.

Por otro lado, supone detenerse en la reflexión sobre la relación entre infancia e identidad. Se suele afirmar que la elección de identidad de sexo-género, cuando no coincide con la socialmente asignada al nacer, se produce con posterioridad al momento de la primera infancia, incluso luego de los primeros años de la escolaridad. Pero ¿qué supuestos en torno a la infancia se ponen en juego al afirmar que

lxs niñxs primero deben aprender lo correcto en torno a los modos de construir y habitar el propix cuerpx, para luego cuestionarlos cuando sean más grandes? ¿Qué lugar en la relación saber-poder se otorgan lxs adultxs con respecto a las infancias? ¿Por qué la identidad debería ser un descubrimiento para otro momento y no una construcción presente y en constante transformación acompañada por adultxs que habiliten ese proceso de manera autoconsciente y lúdica?

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las infancias y la construcción/identificación de sexo-género. Partimos de concebir la infancia como el espacio-tiempo de lo cuir, donde la ficción de la identidad unívoca no se encuentra aún cristalizada en unos modos determinados de ser, donde, por lo tanto, lo trans es un rasgo central. Se trata de un proceso vital en el que está socialmente aceptado jugar a ser otrx, la osadía y la experimentación, aunque siempre dentro de unos marcos adultocentradxs de interpretación, a partir de los cuales se proyectan atributos a lxs niñxs de modo tal que puedan ser comprendidxs dentro de categorías previamente construidas de la feminidad y la masculinidad. Asimismo, en la escuela se busca formar a lxs niñxs según un criterio de pertenencia a estas categorías binarias, necesarias para lxs adultxs, para imprimir orden y pertenencia sobre lxs cuerpxs en relación a marcos de reconocimiento vigentes en un momento histórico determinado.

Lo que queremos destacar y tratar de comprender en este artículo es cómo inter-juega ese trans/cuir de la infancia con los límites propuestos desde lxs adultxs en la escuela. Qué consecuencias tiene ese conflicto entre un momento de plena agencia, de construcción de la identidad de lxs niñxs (irse haciendo cuerpx, sujetx, definiendo gustos) y la negación de su agencia a partir de la imposición de las normas (heteronormas, binarias, etc.) pertenecientes a los marcos normativos ortodoxos, reconocidos por lxs adultxs. Suponer la heteronorma y el binario como lo dado o natural, y la diversidad de género como lo devenido o construido consciente/racionalmente,

supone imponer la heteronomía como modo de construcción de nuestras propias identidades, en tanto no da lugar a la expresión presente de lxs sujetxs infantes durante su propio proceso.

Nos proponemos indagar sobre qué implica pensar la infancia como un espacio-tiempo cuir, qué lugar tiene esa reflexión en la escuela, qué posibilidades generamos lxs adultxs docentes de ese estar-siendo y qué corrimientos son posibles desde los marcos de reconocimiento vigentes en torno a la generización de los cuerpos. Este trabajo propone una invitación a repensarnos desde nuestras prácticas docentes en la escuela en relación con la construcción de cuerpxs y de infancias, haciendo especial énfasis en los efectos de subjetivación que dichas prácticas producen.

### **Identidad y acto: del ser al hacer**

*Estoy en permanente conflicto con las categorías de identidad, considerándolas como topes invariables, y entendiéndolas, incluso promoviéndolas, como sitios de conflicto necesario. En realidad, si la categoría no fuera conflictiva, dejaría de ser interesante para mí.*

*Judith Butler*

¿De qué hablamos cuando hablamos de identidad? ¿Se trata acaso de un conjunto de fenómenos nombrados por una categoría que produce otros fenómenos o del despliegue de un conjunto de características innatas? ¿En qué momento surge ese “nombrar” definitorio? ¿Quiénes son lxs encargadx de pronunciarlo y con qué objetivos? ¿Es necesario portar una identidad reconocible para participar del intercambio social? Nos encontramos en medio del juego entre lo que nos dan y lo que elegimos, en la tensión, la indefinición, la lucha. Incluso, ¿quién nombra, decide, determina, la identidad?

No resulta inocente el planteo de estos interrogantes en el marco de un artículo que se propone pensar los modos de ser y hacer infancias en las escuelas. Esto, en tanto entendemos que el modo en que se vive, consciente o inconscientemente, lo que implica la identidad tendrá efectos concretos en los modos en que nombramos, definimos, proponemos y trabajamos con las infancias.

Nos detendremos entonces en el tan necesario intento de desentramar algunos de los hilos de la categoría identidad, desde nuestra perspectiva. Contra la comprensión de la identidad como origen y causa de los comportamientos, pensaremos este concepto en tanto nombre que se otorga a una serie de características, actos, previamente tipificadas dentro del espectro –muchas veces dual– de lo normal/anormal, bueno/malo, y que provee herramientas para el disciplinamiento progresivo de las conductas dentro del marco de lo esperable. La identidad puede ser, de este modo, un intento de cristalizar la subjetividad dentro de lo reconocible y gobernable pero también puede erigirse en lugar estratégico de enunciación, desde el cual disputar los sentidos con los que se cargan los cuerpos. En palabras de Butler: “las categorías de identidad tienden a ser instrumentos de regímenes regulativos, ya sea como categorías normalizadoras de estructuras opresivas o como puntos de reunión para una disputa liberadora de esa misma opresión” (2000: 87-88).

Retomaremos, desde esta caracterización, a la identidad como espacio de conflicto necesario, como campo de batalla y de resignificación de los propios tránsitos por las instituciones. De lo contrario, esta categoría perdería su riqueza heurística, quedando reducida a un conjunto de mandatos invariables que sería necesario desechar.

¿Qué es el “yo”, ese pronombre de identidad que percibimos y nombramos en otrxs –e incluso en nosotrxs mismxs–? Entendemos, siguiendo a Butler (2000), que no es otra cosa que un juego vital e

inevitable, constitutivo. Esto significa que el fenómeno identitario es el producto de una serie de repeticiones que guardan aparente coherencia, que resultan indiferenciables unas de otras. Sin embargo, si para reconocer el “yo” de entre un conjunto de comportamientos que se suceden unos a otros, dependemos de la repetición de algunos elementos reconocibles a los que otorgamos una forma o un nombre – nena, varón, rebelde, egoísta, generosx, resulta claro que la identidad es producto, en constante movimiento, es regla y a la vez juego. Asimismo, cada repetición implica pequeños desplazamientos, corrimientos, mutaciones, en tanto ninguna conducta puede ser idéntica a la anterior, aunque la nombremos del mismo modo. En palabras de Butler:

Si el “yo” es el efecto de una cierta repetición que produce la apariencia de una continuidad y una coherencia, entonces no hay un “yo” que preceda al género al que dice representar. La repetición y su ausencia producen un conjunto de actuaciones que constituye e impugna la coherencia de este ‘yo’” (2000: 94-95)<sup>68</sup>.

La complejidad inabarcable de la idea de identidad nos obliga a elegir aquellas dimensiones en las que nos interesa centrarnos para ahondar, discutir, repensar. En este sentido, queremos detenernos a reflexionar sobre la identidad o los procesos de identificación sexo-genéricos que tienen lugar en nuestra sociedad, y que toman como sujeto-objeto de intervención principal a las infancias. Esto implica no solo desandar los sentidos que se atan a los cuerpos y las subjetividades, y que los clasifican en uno de los polos duales nena-varón, heterosexual-homosexual, sino también dar cuenta de que el sexo-género es un sistema y que, como tal, no puede hablarse, trabajarse, transformarse uno de sus elementos sin que el otro (lxs otrxs) lo haga(n).

---

<sup>68</sup> Al tratarse de una de las primeras elaboraciones que la autora hace de estas ideas, aquí Butler habla de “género”. Sin embargo, en elaboraciones posteriores aclara que, al hablar de género, refiere al sistema sexo-genérico al que aludiremos a continuación (Butler, 2002).

Partir de este presupuesto conlleva la necesidad, en primera instancia, de discutir la idea identitaria que tenemos de nuestros cuerpos biológicos: en general estaríamos dispuestxs a aceptar que la dimensión “sexual”, considerada exclusivamente desde un punto de vista físico (gonadal, hormonal, cromosómica), de nuestro organismo se conserva inmodificada a lo largo de nuestras vidas. Sin embargo, tanto las hormonas como la definición gonado/genital puede ser modificada a lo largo del desarrollo, sea por medios “naturales” (el devenir del proceso físico) o tecnológicos (intervenciones quirúrgicas, hormonales). No solo en la adolescencia, en la que los cambios suelen ser reconocidos casi con exclusividad, sino desde la infancia y durante la adultez. Si bien estamos acostumbradxs a pensarnos desde dicotomías claramente definidas (sexó-género, natural-cultural, físico-psicológico), siguiendo a Fausto-Sterling es posible afirmar que al tratarse de un sistema indisolublemente imbricado no es posible que se produzcan modificaciones en uno de los elementos sin que lxs otrxs resulten también afectados. En palabras de la autora:

Nuestros cuerpos son demasiado complejos para proporcionarnos respuestas definidas sobre las diferencias sexuales. Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género (Fausto-Sterling, 2006: 19).

Es decir que, aunque solemos pensar que nuestras posibilidades de elección y definición tienen que ver con el género, manteniéndose el sexo como una invariante ante la que no tenemos opción, las determinaciones en relación con el género implican asimismo modificaciones en lo sexual/físico/material. Por ejemplo, ciertos niveles de actividad deportiva generan modificaciones hormonales que detienen el proceso de menstruación hasta tanto se modifica esa actividad (meses, años), de modo que alteran la función de

gestación adjudicada al sexo femenino. También algunas condiciones fisiológicas (desde la perspectiva médica tipificadas como síndromes) pueden generar que en cierto momento del desarrollo las hormonas masculinas que todo cuerpo femenino también poseen (porque en realidad son hormonas que no solo cumplen funciones en relación con la determinación sexual, sino que aportan al desempeño de otras funciones orgánicas), favorezcan la aparición de gametas “masculinas”, dando lugar a un cuerpo intersexual pero que no necesariamente varía en cuanto a su identificación o performatividad de género (el modo en que alguien se reconoce, y cómo se muestra, respectivamente). Así se comprende cuando Fausto-Sterling afirma:

Solemos pensar en la anatomía como un invariante, pero no lo es; como tampoco lo son aquellos aspectos de la sexualidad humana derivados de nuestra estructura y función corporales, y de la propia imagen ante uno mismo y ante los demás (2006: 90).

Luego de estas consideraciones, resulta relevante volver al núcleo central que motiva el presente trabajo: ¿por qué detenerse en la discusión sobre la identidad para pensar las infancias específicamente en los procesos de identificación sexo-genéricos? ¿Qué potencialidades reconocemos en este espacio-tiempo que hace necesario repensar los juegos del “yo”?

El sistema sexo-género vigente se (re)produce como un continuo aprendizaje a partir de la interacción con otrxs personas, con el entorno cercano, pero también con la mirada y las palabras de desconocidxs. En este marco, las pautas de vestimenta, comportamiento e intercambio con otrxs se tornan claras desde temprana edad a partir de las reacciones de sanción –positiva o negativa– que lxs otrxs muestren a partir de la propia conducta. A lo largo de toda nuestra vida, aprendemos a “hacer género”, a partir del modo en que otrxs evalúan nuestra vestimenta, movimientos, apariencia y conductas en respuesta a ciertas normas existentes:

Un crío que vista pantalones se ajustará a las normas sociales, mientras que si se pone una falda no lo hará. ¡Y enseguida se dará cuenta! Así pues, el género nunca es meramente individual, sino que implica interacciones entre grupos pequeños de gente (2006: 91).

Si bien estas pautas son señales presentes a lo largo de toda la vida, es en la infancia donde se reúne la mayor cantidad de esfuerzos institucionales por grabarlas en los cuerpos-subjetividades de lxs niñxs, siendo la familia y la escuela los espacios por excelencia donde se lleva adelante este aprendizaje. Aunque también podría señalarse que la institución médica tiene un rol preponderante en esta dimensión de la socialización, siendo lxs principales guardianes del binario. Observando el género, determinamos el sexo y actuamos sobre/en relación con las infancias a partir de esa percepción tomada como dato fehaciente: no vemos hormonas, cromosomas ni la gonado/genitalidad de lx otrx persona (incluso de nosotrxs mismxs); sin embargo nadie lleva adelante estos estudios para reaccionar respecto a otrx persona como si fuera perteneciente a determinado polo del sistema.

Y aquí es que cabe preguntarnos por el papel que jugamos lxs docentes en la reproducción de pautas sexo-genéricas que constriñen la posibilidad de expresiones identitarias que no respondan a uno de los polos pertenecientes a este sistema. En otras palabras: ¿damos lugar a la exploración de las diversas posibilidades que supone ser infantx previamente a generizar como niño o niña a lxs estudiantes? ¿Asumimos que a quienes son identificados como niños deben gustarles quienes identificamos como niñas, y viceversa? ¿Qué posibilidades de expresión encuentran en nuestras salas otras configuraciones deseantes?

Ser humanx implica participar de un espectro de posibilidades sexo-genéricas (entre otras dimensiones), aunque solo se reconozcan sus extremos, y consideramos necesario construir espacios de aprendizaje donde se permita la expresión de lo que lxs niñxs están

siendo en el momento presente, sin determinar que eso es lo que “son” de una vez y para siempre, ni dictarles determinadas configuraciones como las correctas o normales, frente a otras “desviadas”. En otras palabras, consideramos urgente que el trabajo sobre la identidad se encare como un proceso, siempre en movimiento, de modos de actuar variables, donde las voces de lxs niñxs sean claves. Ellxs deben poder enunciar quiénes están siendo (del modo en que todxs lo hacemos: parcial, precaria y momentáneamente). Nunca se es demasiadx pequeñ para expresar qué deseamos, necesitamos, sentimos. No es necesario llegar a la adultez para desandar los modos en que otrxs nos han nombrado a lo largo de la vida, para luchar contra lo que nos han dicho que somos, y darnos finalmente el lugar de plantearlo en términos de pregunta. Es tarea de todxs lxs educadorxs habilitar esa pregunta, tanto de su propia mirada sobre lxs niñxs, como de lxs niñxs entre sí, cada vez que surja la necesidad, tomando a nuestro cargo la tarea de explicitarnos –aunque sea a nosotrxs mismxs– los currículos ocultos que formaron, desde siempre, parte de la enseñanza, tornándose incluso en los pilares fundantes de la institución escolar.

### **Lo trans/cuir de la infancia**

*hay algo ahí que es el primer des-abrazo desde donde no hay retorno, y si hay retorno, posibilidad de emparchar eso nos cuesta tiempo, vida. Y no podemos condenar a una persona a que le cueste vida y tiempo poder decir “Yo soy esto”, para andar empoderada por el mundo.*

*Marlene Wayar*

Lo que presentamos en relación con las categorías de identidad y sexo-género tiene un lugar de impacto que exige nuestra reflexión especial en relación con las infancias. Estas han sido pensadas, luego atendidas y educadas desde los marcos adultocéntricos disponibles,

que las ponen en el lugar de lo que aún no es y que necesita de lx adultx/otrx para llegar a ser, siempre en futuro, estableciéndose lo que ya es como lo deseable: normas, valores, costumbres vigentes. Sin embargo, se impone la urgencia de atender a la infancia desde nuevas miradas. Poder ver los conflictos, las potencias, las necesidades expresadas en un presente cargado de sentidos. Los modos específicos de ser en ese momento, sin pasarlos por el filtro de la presunta inmadurez a atravesar, propia de los modos (los miedos) adultxs que articularon la imposibilidad de ver la movilidad propia de la infancia, la capacidad de rehacerse, determinarse, de hacerse con otrxs y no contra otrxs. En ese sentido, asumimos la imagen propuesta por Marlene Wayar:

La infancia me parece de una potencia inusitada. La infancia es el momento y el espacio adecuados y oportunos para la indagación, la transformación y la identificación. No es ya simplemente un espacio de construcción de una subjetividad en contraposición a una otredad y a esas dos ansiedades básicas (el miedo a la pérdida y el miedo al ataque) sino un espacio potente para construcción de una NOSOTREDAD, en el que no estamos permanentemente en guardia y con miedo a perder lo que tenemos o a ser víctimas de un ataque (2018: 18-19).

Esa potencia supone implicarnos a nosotrxs mismxs, revisar nuestras pugnas con el sexo-género asignado y pensar la propia adultez desde esas categorías, continuar sintiendo la posibilidad de revisarnos, de “infantilizarnos” en ese sentido. Reconocer la complejidad y movilidad de las formas adoptadas. Mantener la lupa atenta a los modos en los que no estamos más cómodxs con las formas hasta ese momento adoptadas, y con los relatos de normalidad que sobre nuestros cuerpos se han dicho y se dicen. Solo desde ese movimiento de autoobservación, será posible para lxs adultxs ser docentes, sin preocuparse tanto por las respuestas como por las preguntas. Desde nuestra propia experiencia, y no desde la distancia que se toma frente a un objeto de estudio: exsx niñxs también son lo que hemos sido, habitan en un mundo de normas que

lxs anteceden y moldean, que señalan la diferencia para encausarla en la identificación. Desde la claridad, asimismo, de sabernos no acabadxs, en constante construcción y des-identificación de lo que hemos sido.

Marlene Wayar define como travesti a toda práctica de sí, deseo, corporalidad o comportamiento de la infancia que ha tenido que ser escondido, desaprendido o eliminado por escapar de lo esperado, y nos invita a recuperarlo de nuestras historias, a volver sobre nuestros pasos para dar refugio a esx niñx que fuimos:

Yo quiero que puedan abordar lo **Trans en ustedes y lo comprendan desde un acercamiento implicado**. Nos observamos en nuestras infancias y vemos las violencias que cada quien padeció por el régimen heretosexista y adultocéntrico, aquello anhelado y aplastado, le prestamos voz y oídos a nuestra propia niña/o y todo aquello que vivió como falta, como pactos rotos entre el mundo adulto y esa infancia. Luego nos preguntamos: ¿qué de común hay entre cómo yo me soñé y un hombre o una mujer? (2018: 24).

El ejercicio radica entonces en preguntarnos “¿en dónde se ven interpeladas, interpelados, ese niño, esa niñita que han sido, y sus sueños? ¿Dónde está lo travesti que tiene que volver a defender, a abrazar a esa criatura, por eso travesti que perdieron?” (2018: 84). Buscamos recuperar lo trans de nuestras infancias, para desde esa nueva mirada, dar lugar a lo trans de las infancias que tenemos a nuestro cargo en las aulas. Solo mediante un comprometido trabajo sobre nosotrxs mismxs podremos dar lugar a lx otrx de lxs niñxs, morigerando el pánico adultocéntrico de lo que esxs niñxs deberían ser.

Ahora bien, ¿cómo pensar, nombrar, hacer (en términos de nuestra intervención en los procesos de subjetivación) nuevas infancias? En primera instancia, entendemos necesario reconocer que se trata de un terreno intensamente político, atravesado por diversas concepciones en pugna, en el que los cuerpos se vuelven blanco de diversas miradas e intervenciones. Resulta por tanto de vital importancia notar los

disciplinamientos que se activan desde nuestras propias palabras y el modo en que sancionamos el comportamiento de lxs niñxs en las aulas, partiendo de la individuación que se promueve como proceso de diferenciación de otrxs, contra esxs otrxs. ¿Es posible promover modos de subjetivación, configuraciones identitarias, que no estén basados en la oposición abismal entre mis características y las de otrxs personas, donde estas sean siempre el lugar de lo enemigo, que me pone en jaque, que amenaza con negar la afirmación “yo soy”? La apuesta a colectivizar la identidad, sin negar por ello el conflicto, tiene que ver con reconocernos en otrxs, y reconocer a esxs otrxs como parte, también, de unx mismx.

Como posibilidad, entonces, de nosotredad, de lo trans, como territorio de disputa y disciplinamientos en el sistema sexo-genérico, pero también como reflexión sobre el “ser adultxs”, la infancia nos devuelve continuamente a la identidad como problema, no como certeza. Y es en este sentido en que consideramos que se trata de un espacio-tiempo cuir. Al traer este concepto a colación, brota una serie de preguntas urgentes, en tanto sujetxs, pero también en tanto docentes: ¿qué marcas habitan nuestros cuerpos, qué gestos nos prescribieron un único modo de ser, un único polo del espectro sexo-género?, ¿qué políticas de la infancia se activaron en nuestro proceso de identificación y a qué reductos de memoria podemos retornar para defendernos? Y es que lo cuir nos obliga a desmarcarnos de lo ya dicho, a des-identificarnos de lo que otrxs dijeron de nosotrxs, pero también a buscar nuevos refugios, móviles, contingentes, en continuo desplazamiento desde los cuales nombrarnos. Contra el objetivismo heteropatriarcal y colonial, lo cuir nos invita a implicarnos en la tarea y el juego de estar siendo, con sus tensiones y contradicciones, como práctica situada. En palabras de val flores:

*Queer/cuir* refiere a la malla abierta de posibilidades, las lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que cuestionan la concepción binaria del género, la

heteronormatividad y las identidades, por lo que sus esfuerzos teóricos, analíticos y de acción, se dirigen hacia cualquier tipo de normatividad social (2013: 32).

¿Qué costo nos ha exigido la inscripción identitaria como adultxs? En el marco del sistema sexo-género, esta pregunta nos invita a desnaturalizar las sexualidades normalizadas, entendidas como únicas formas válidas y pensables. Nos llama a descreer de los regímenes de conocimiento e ignorancia que hacen a unas formas de estar-siendo válidas, mientras que invisibiliza a otras, las recluye al plano del ocultamiento, de lo que no debe decirse ni mostrarse, menos aún desearse. Debemos deshacernos de las pedagogías de la ignorancia por las que fuimos formadxs, reemplazándolas por la práctica cotidiana de nombrar(nos) identidades diversas y móviles, naturalizando la posibilidad de ser quienes estemos siendo.

En este marco, resulta relevante recuperar los aportes de val flores al afirmar que la heterosexualidad no es solo uno de los formatos que adquiere la sexualidad humana, ni una práctica sexual más, sino que se trata de un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo (2016).

Desde esta perspectiva es que se habla de la heteronorma como aquel marco normativo que transforma al deseo heterosexual en lenguaje básico, en lo esperable, ideal y “natural”, de lo que sí se puede hablar y asumir al momento de interactuar con otrxs. ¿Cuántas veces hemos escuchado preguntar a niñxs percibidos como varones si les gusta alguna compañerita? ¿Cuántas veces abordamos situaciones de discriminación o extrañeza de lxs niñxs frente a algunx compañerx que dice gustar de unx niñx de su mismo sexo? ¿Alguna vez sorprendimos a unx niñx, compañerx docente, o a nosotrxs mismxs, cambiando nuestro trato hacia alguien una vez que ha nombrado otra forma de desear, no heterosexual?

Las normas que naturalizamos y reproducimos generan modos legítimos de habitar el cuerpo y las interacciones sociales (y, por ende, la escuela), y tienen efectos concretos en la afectividad, tanto de quienes pueden reconocerse incluidxs en la norma (en mayor o menor grado, ya que nadie nunca puede estar comprendidx del todo), como de aquellxs que desde temprana edad son marcadxs como lo diferente. Desde los gestos, las palabras, las mínimas sanciones del comportamiento no heteronormado, vamos diciéndoles a lxs niñxs que eso debe ocultarse, permanecer en silencio y, en lo posible, eliminarse; de lo contrario el castigo no se hará esperar: vergüenza, indiferencia, temor, asco, depresión, rechazo, etcétera. Y es el esfuerzo por ser parte, por pertenecer, que genera la reproducción y cristalización de los modos hegemónicos de ser y estar.

Sin embargo si partimos de considerar a las infancias como un espacio-tiempo cuir por excelencia, en tanto no se ha hecho carne –del todo– en esos cuerpos aún la heteronormatividad, podremos ver con mayor facilidad la lucha que conlleva amoldar el propio cuerpo y afectos a una norma que señala como posible un único modo de ser. Una única identidad, definida de una vez y para siempre. En este sentido, resultan relevantes dos consideraciones. En primer lugar, el marco regulatorio vigente no es lo natural, ni lo mejor, ni lo deseable en términos absolutos, es solo un instrumento mediante el cual podemos decodificar lo que nos rodea en los términos de lo existente, de lo ya conocido. Solo una herramienta para organizar la información que nos llega y que necesitamos comprender de alguna manera para poder reaccionar, interactuar, desplegar nuestra presencia de un modo seguro. El modo que quienes nos antecedieron han podido construir, pero se trata también de un marco en constante desplazamiento y, en tanto tal, es necesario preguntarnos por los nuevos espacios que queremos generar, los nuevos regímenes de conocimiento-poder que queremos propiciar. Y esto en tanto, en segundo lugar, el esfuerzo por pertenecer que llevan adelante

actualmente las infancias conlleva luego la lucha por la posibilidad de autodefinirse, deconstruirse, nombrarse y reivindicarse como punto de fuga de la heteronormatividad.

Las infancias nos devuelven una mirada de descentramiento y reflexión, y nos permiten preguntarnos con qué palabras nombramos a lxs niñxs, qué relatos de lo posible habilitamos para el desarrollo de las imágenes de sus futuros. Y esto implica entenderlxs como sujetxs de derecho, al decir de val flores, no solo en relación a un corpus jurídico sino “y especialmente, en la trama de prácticas y significaciones cotidianas” (2013). Es necesario garantizar, como docentes y adultxs, el derecho de las infancias a estar siendo, a ensayar modos propios de vincularse e identificarse, proponiendo la idea de la exploración de sí y del entorno como un contenido explícito y transversal, haciendo hincapié en que se trata de un sentir presente cargado de sentidos, y como tal puede ser modificado. Y resulta urgente, como funcionarixs, partícipes y habitantes de una institución pensada como normalizadora, y sumergidxs en un sistema que no ha sido pensado en su in-corporación, sino impuesto y vivido, que encontremos en ese mismo tránsito vital maneras de nombrarlo y desnudarlo en sus fundamentos para cumplir así nuestra tarea como docentes: reconocer lo cuir de las infancias y darle un espacio.

### **Registros autobiográficos en la escuela. Cuestionar la cristalización de las identidades**

*Queríamos celebrar nuestras infancias chonguitas, marcadas por la estigmatización, el rechazo, la hostilidad, pero también, y fundamentalmente, cargada de deseos. No buscábamos continuidades ni coherencias, sino relevar señales, huellas, rastros, marcas, cortes, cicatrices, pistas, residuos, vestigios, como un trabajo arqueológico de masculinidades no hegemónicas.*

*val flores y Fabi Tron*

Trabajar desde las temáticas de la disidencia sexo-genérica los modos de habitar el mundo más allá de las normas en las que la escuela ha jugado históricamente un lugar determinante es en parte pensar formas para favorecer un punto de fuga a sus lógicas fundantes y ejecutadas por cada unx de quienes habitamos la escuela desde diferentes lugares. Nos interesa proponer una manera de hacer frente al lugar de disciplinamiento de la sexualidad a partir de la figura de lxs docentes. Entenderlx desde el lugar de habilitadorxs de un poder decir, expresar las formas propias, la singularidad de las sensaciones, expectativas y deseos que constituyen la experiencia de desarrollo de la infancia: de quienes pueden dar lugar al cambio que necesariamente ocurre en lxs sujetxs, de cuestionar ese fijismo de la identidad, mostrando que conjuntamente con el cuerpo y con el ser con otrxs, cambian las sensaciones, los deseos y las propias formas de leernos a nosotrxs mismxs.

La propuesta que queremos traer para el trabajo docente involucra la necesidad de revisar nuestras convicciones, nuestras maneras cristalizadas de trabajar en la escuela, de percibirnos sexo-genéricamente. Es decir, habilitar el revisarnos a nosotrxs mismxs desde nuestras formas de experimentar la sexualidad y la identidad en general desde la que nos aprendimos a ocultar las propias disidencias, lo trans/cuir en cada unx de nosotrxs. Todxs experimentamos necesariamente cosas (afectos, deseos, expectativas) que disputan con la norma. Intentamos aquí aprender a salirnos de ese ocultamiento como modelo de relación con lxs demás. Animarnos a cuestionar nuestra idea hecha cuerpo de que nos constituímos en alguien en la medida que con la adultez y a partir de la adolescencia podemos definirnos sexualmente.

Traemos como epígrafe un fragmento de Chonguitas, masculinidades de niñas, como ilustración de la propuesta de

incorporar a los trabajos de salas la escritura de biografías pensadas como registro de la propia singularidad. Como antecedente de esta propuesta, desde Filosofar con Niñxs hemos trabajado la auto-escritura de recuerdos de infancia con chicxs de 6to grado en diversas ocasiones, creando una apertura para pensar cómo los modos en que nos han nombrado impactan en la forma de ser niñxs.

De la misma manera en la que en Chonguitas se quiere celebrar infancias marcadas por la disidencia y el dedo acusador, estigmatizante del otrx (docente, familia, sí mismx), como un registro de las marcas en el cuerpo, de los residuos como registro de las masculinidades no hegemónicas, pensamos en trabajar desde la propia infancia en las salas con la autobiografía, como un espacio para atender a la propia forma –siempre provisoria– en que vamos siendo y registrarla; registrar lo efímero, los momentos o trazos, los modos de habitar(nos) y ser infantes como modo de abrir posibilidades para otras infancias, no solo de lxs niñxs sino también de lxs docentxs – que no solo tuvieron su propia infancia marcada por los límites que impone la norma, sino que siguen teniendo su espacio de creación, su infancia–. Ponerse en el juego, arriesgar también desde el lugar docente a trans-poner las barreras del rol presupuesto como la voz del saber, del decir cómo es y cómo se debe ser.

Al decir de Marlene Wayar, pensarnos como vehículos. “Si vos no sos vehículo, no estás siendo nada. Si no sos uno de los poros capilares para que por ahí circule, no estamos haciendo mucho por la institución. Estamos ayudando a la institucionalidad, ¿no? Que es aplastante” (2018: 90). En el Proyecto Filosofar con Niñxs, pensarnos como guías, coordinadorxs, articuladorxs de lo que se expresa, sin poner la mirada en el juicio moral sino en la habilitación, no solo de lxs niñxs sino de lxs docentes. Que la actividad misma de habilitar a lxs niñxs nos permita repensar y reconstruir nuestras propias imágenes de infancias, reconociendo, recordando modos en los que fuimos y que nos permiten jugar en el recuerdo con la infancia que

ahora nos habilitamos. Se trata también de una experiencia diferente de unx como docente en el espacio institucional, frente a la demanda de respuesta, poniendo la pregunta como prioridad.

En la medida que se piensa con otrxs, la propuesta de la autobiografía como registro toma el lugar de un espacio que puede favorecer la construcción de esa nosotredad de la que hablamos inicialmente, sin miedo a la reacción normalizante de lxs otrxs. Tendiente a la construcción de un espacio de libertad con otrxs, donde se pueda escribir y escuchar entrenando una escucha que aprende a salir del juicio para valorar la otredad que, lejos del tribunal de la razón, busca que lxs niñxs sean quienes se admiten en las propias formas, reconocen que todxs en su medida tienen sus particularidades que exceden la norma y aquellas que la reflejan. Registros que nos permitan ver y sentir en nosotrxs qué quería decir Marlene cuando enuncia “no soy hombre, no soy mujer, voy siendo travesti” (2018: 25).

No presentamos una propuesta metodológica con una forma definida, más bien buscamos definirla en la situación de cada institución y cada sala. Puede ser que ciertas ideas no se piensen para exponerlas o compartirlas, pero también admitimos la opción de que los registros que sí se desean compartir puedan quedar disponibles para la lectura de otras infancias en la biblioteca, como una caja de archivo para el acceso de desprevenidxs, curiosxs. Atendiendo a los proyectos de trabajo de cada escuela, puede ser objeto de trabajo en las salas, incluso entre chicxs de distintas edades, que se acompañen en los procesos de escritura, pero también que se compartan miradas sobre cómo están sintiendo sus infancias y cómo la están desplegando en el espacio mismo de la escuela, las posibilidades y límites que encuentran. Desde lo anónimo como opción, desde la imagen, lo fragmentario, lo colectivo, lo individual, lo que camina en los recreos, o habita un archivo de consulta. Partimos de entender la propia palabra de lxs chicxs como material de enseñanza y

aprendizaje, para unx mismx y otrxs. Las posibilidades, como se esboza aquí, son infinitas.

La idea es generar un dispositivo que permita una fuga de la normalización, un espacio de expresión entre pares, de la propia forma no normada que permita salirse del lugar del juzgar a lxs otrxs, en la medida que permite que nos salgamos nosotrxs mismxs desde el juzgarnos y que da lugar a la expresión propia. La potencia de la escritura en la infancia, con otrxs, desde la expectativa de la expresión y no de la valoración o evaluación, es que se pueda generar un dispositivo (ojalá que entre otrxs) que evite el tener que desandar los dolores, las huellas del maltrato que se graban en los cuerpos señalados como diferentes. Lograr que en lugar de des-andarse en la adultez, las infancias puedan andarse en las formas que a cada momento les habiliten los encuentros con otrxs en la escuela. Nos interesa destacar la necesidad de transformar estas propuestas en contenido curricular (atendiendo en cada caso, si corresponde, un marco evaluativo y cuál), de modo tal que se pueda dar el lugar de importancia que tiene el trabajo sobre sí, creando nuevos itinerarios en los márgenes del saber normalizador.

---

## Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (2000) "Imitación e insubordinación de género" en Allouch, J. et al (2000) *Grafías de Eros Historia: género e identidades sexuales*, Buenos Aires: Edelp EDICIONES DE LA ECOLE LACANIENNE DE PSYCHANALYSE, pp. 87-113.  
<http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Levi-Strauss-Butler-y-Otros-Grafias-de-Eros.-Historia-g%C3%A9nero-e-identidades-sexuales.pdf>
- BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.  
 BUTLER, J. (2010) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.

FAUSTO-STERLING, A. (2006) *Cuerpos sexuados La política de género y la construcción de la sexualidad*. Traducción de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina.

FLORES, V. (2013) *interrupciones. Ensayos de poética activista: Escritura, política, educación*. Neuquén: La Mondonga dark.

FLORES, V. (2016) *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

TRON, F. y FLORES, V. (Comps.) (2013b) *Chonguitas: masculinidades de niñas*. Neuquén: La Mondonga dark.

WAYAR, M. (2018) *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas nueces ediciones.

# Educación Sexual Integral: una alternativa de reflexión para las prácticas docentes

Sergio Andrade y Matías Borrastero

*El sentir fluye siempre, sea visible o no.  
Maestra de una escuela primaria de gestión estatal de  
la ciudad de Córdoba, año 2016*

## De instituciones y leyes

Diversas instituciones –la familia, la escuela, el club, los medios de comunicación masiva, las producciones artísticas– educan en sexualidad, más allá de los niveles de reflexión o la racionalidad respecto a sus acciones y sus efectos en lxs sujetxs implicadxs. El reconocimiento de la Educación Sexual Integral a través de la sanción de una ley nacional no significa que no se haya educado en sexualidad con anterioridad. En ese sentido afirmamos que toda educación es sexual, se lo proponga explícitamente o no, en tanto: “todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos respecto de la sexualidad” (Morgade, 2016: 43).

En ese marco, docentes, equipos directivos y familias –lxs sujetxs que confluyen en las escuelas– son portadorxs de determinadas representaciones sobre la sexualidad, construidas a lo largo de su experiencia vital y profesional, que entran en tensión en el espacio escolar. Al tiempo, estos imaginarios se vinculan con las representaciones que lxs niñxs construyen sobre su propia sexualidad. Por este motivo, la escuela, en tanto, “constructora de ciudadanías y sexualidades, activa así un juego de relaciones de poder que buscan imponer determinados efectos de verdad sobre las identidades de los y las estudiantes, concebidos como sujetos ciudadanos y sexuados en formación” (Torres, 2009: 34).

La Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral rige en nuestro país desde el año 2006. Producto de años de lucha y movilización, como también de discusiones y pugnas entre diversos sectores y actorxs al interior del debate, esta establece que “todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal”.

A pesar de ello, en la práctica se reconocen discontinuidades y contradicciones respecto del horizonte pretendido por la Ley, dado que la educación sexual integral se construye de forma situada en cada escuela y en cada aula. Así también, en muchos sentidos el trabajo en documentos curriculares e instituciones omite, disuelve o desconoce la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26743, 2012), que complementa la normativa antes citada y que reubica la problemática de la ESI en un marco de referencia más amplio y complejo respecto a la identidad de las personas<sup>69</sup>. Este desconocimiento opera como estrategia de biopoder, en términos de Foucault, en tanto modalidad sutil que busca ordenar, controlar y normalizar la sexualidad<sup>70</sup>.

La escuela es un espacio en el cual los límites de lo decible y lo pensable se encuentran en permanente construcción más allá de las

---

<sup>69</sup> La Ley de Identidad de Género de las Personas en su art.2 define: Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. Atender a tales definiciones implica el reconocimiento de las decisiones de lxs sujetxs sobre su sexualidad.

<sup>70</sup> Respecto al concepto de biopoder, en sus propias palabras: “El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las relaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente” (Foucault, 2008: 169).

intenciones de permanencia o quietud que procuren determinadxs sujetxs. Cabe subrayar que históricamente la educación sexual ha sido definida de forma unilateral desde una mirada adultocéntrica que desconoce las experiencias de lxs niñxs. Aún hoy, en determinados casos, la escuela resulta un espacio que veda ciertos discursos y prácticas, configurando modos de entender a las infancias y a las sexualidades. De tal modo, ha definido discursos y prácticas que señalan tanto descripciones de instituciones existentes como prescripciones en torno a ellas y a quienes las transitan. Estas imposiciones y demandas aportan a la configuración de determinados modos de entender a las infancias y han contribuido a la construcción de sujetxs –alumnxs/docentes–, distinguibles de otrxs sujetxs que se configuran desde procesos de interiorización de modelos –educativos/socializadores, de ciudadanía, de género– que se han naturalizado al punto de desconocerse su impacto.

Si se pretende cuestionar, modificar, transformar y hasta revertir los modos en que se ha educado y se educa en sexualidad, en pos de lograr un efectivo ejercicio del derecho de lxs niñxs a recibir una educación sexual efectivamente integral, una de las primeras tareas consiste en asumir el análisis y revisión de tales prácticas. De este modo, espacios de tematización y reflexión sobre las propias prácticas resultan de gran potencia a la hora de repensar tanto los modos de trabajo sobre la sexualidad que se ponen en juego en la escuela como lxs sujetxs que allí construyen experiencias y representaciones sobre sexualidad –experiencias que más allá de la situación etaria particular siempre se encuentran en proceso de redefinición–.

Se impone repensar los criterios desde los que analizamos o simplemente compartimos la experiencia de lxs niñxs en relación a su sexualidad. Criterios que, por lo común, responden a reducciones y limitaciones propias del discurso heteronormativo, reproductivo, biologicista, androcéntrico, supuestamente objetivo, que gobierna e instauro los márgenes de una sexualidad normal, adulta: la

que el patriarcado y la monogamia prescriben según el contexto sociocultural, respondiendo a normas muy delimitadas de lo correcto y lo incorrecto.

Si recuperamos la dimensión jurídica de la tematización de la sexualidad, resulta contrastante que los avances en términos jurídicos no se correspondan con niveles semejantes de problematización en los diversos ámbitos educativos. Así advertimos que recientemente en la Argentina se ha permitido que dos personas posean su documento de identidad sin referencia a ningún sexo, amparándose en el reconocimiento de su autopercepción de género prevista en la Ley de Identidad de Género de las Personas. Tal instancia normativa supera por primera vez el binarismo vigente<sup>71</sup>.

## Talleres para dar cuerpo a la sexualidad

Filosofar con Niñxs contempla espacios de taller donde uno de sus objetos de estudio recurrente es la escuela y las subjetividades que en ella se construyen. En este trabajo se llevan a cabo instancias de talleres con niñxs, familias y docentes. En estos últimos, el objetivo es ahondar y problematizar las subjetividades que se construyen en la escuela, las acciones que como educadorxs llevamos a cabo cotidianamente y sus efectos en otrxs. Tales cuestionamientos intentan problematizar prácticas y categorías naturalizadas.

---

<sup>71</sup> La noticia en Clarín 2/11/18 refiere: "La Dirección del Registro Civil de Mendoza informa que, a través de la resolución N° 420/2018 se ha hecho lugar a la solicitud de dos personas mendocinas que requirieron el reconocimiento legal de su identidad de género autopercebida y correspondiente rectificación registral solicitando en forma expresa que en su partida de nacimiento y DNI **no se consigne sexo alguno**". Así también, la resolución determina "labrar una nueva partida de nacimiento en la que la persona inscripta deberá consignarse como (nombre) y demás datos conforme a la partida originaria, con excepción del campo reservado para el sexo, en el que deberá consignarse una línea".

Uno de los tantos espacios de taller es el que nos proponemos recuperar y analizar en este texto. Una experiencia con docentes del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, en el marco de un proyecto de intervención –con niñxs de 5to grado de una escuela de un barrio de la periferia– durante el año 2016. Uno de sus objetivos principales giró en torno al abordaje de las representaciones y modos de trabajo sobre la sexualidad de lxs docentes, entendiendo que estos configuran modos de expresar y vivir la sexualidad de lxs niñxs en la escuela.

A lo largo del taller, tematizamos diversos aspectos del modo de trabajo de la ESI en la escuela, haciendo hincapié en el espacio escolar como lugar de circulación de la sexualidad más allá de las intenciones explícitas de su tematización. Al compartir las propias representaciones sobre la sexualidad, pusimos en tensión colectivamente modos en los que se la concibe como un problema. A la vez que nos cuestionamos sobre la práctica docente entendida como un ejercicio que no debe contaminarse por el sentir de la persona. Y planteamos a la institución escolar como un espacio que prescribe prácticas y discursos de manera implícita y explícita, entre otros aspectos. A su vez, compartimos con lxs docentes las visiones de lxs niñxs sobre la escuela, quienes reconocieron a dicho territorio como un espacio que establece límites antes que posibilitar la expresión de sentimientos y afectos. Las reflexiones compartidas pusieron en tensión los modos de entender la sexualidad de lxs niñxs, como también la percepción de unxs y otrxs sobre el espacio escolar como lugar para expresarse y sentir.

Partimos de interrogar a lxs docentes respecto de la escuela y el lugar que la afectividad allí encuentra en un juego donde recuperamos El anillo de Giges de La República de Platón. La consigna aludía a qué harían si pudieran volverse invisibles por contar con ese anillo<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Waksman V. Kohan W. (2005), en el texto se proponen actividades a partir de un

Entre las respuestas, surgió:

*En principio parado en frente no podés decir todo lo que pensás. Cuando fue lo de los saqueos, tenía veinte veintiocho familias en una reunión de padres, unas veinte familias que no habían hecho nada... las otras ochos que habían ido a chorear... y se señalaban: vos no fuiste. Mi personalidad no es demostrar mis sentimientos... después, cuando la reunión terminó me saltaron las lágrimas. Yo tomaría el anillo para poder sobrellevar las situaciones... para poder volver, yo actué coherentemente, no ves... El anillo me permitiría expresar lo que realmente sentía... pensar mi invisibilidad para descargar todo... en ese momento traté de apaciguar la situación porque tenía los chicxs que reclamaban que vos hiciste porque sos choro... desde afuera todo es válido... yo pude coordinar el diálogo y apaciguar... uno no puede tomar partido...  
¿Qué haría cada uno de nosotros, si fuéramos invisibles? Hacer cosas que no corresponden porque no me ven...*

En primera instancia lxs docentes se debatían entre exponer o no sus emociones y sentimientos, aunque acordaron que la escuela es un territorio donde lxs niñxs pueden expresar y transmitir sus afectividades sin mayores restricciones. Sin embargo cuando se les propone analizar una situación ficticia construida en base a otra que había ocurrido<sup>73</sup> –la situación es la de dos niñxs del mismo sexo besándose en el patio de la escuela–, reaparece fundamentalmente una mirada prescriptiva, sancionatoria, de los cuerpos, la sexualidad y el orden escolar.

Desde estas reflexiones, nos proponemos recuperar la experiencia de taller con docentes para acercar interrogantes que resuenan a la hora de pensar la ESI, al tiempo de redefinir y dar cuerpo a la ineludible práctica política que nos implica desde el lugar de

---

fragmento de *La República de Platón*. La actividad realizada es una readequación a nuestras inquietudes. Asimismo, respecto a representaciones sobre sexualidades, específicamente, hemos planteado una serie de actividades que van desde el análisis de los cuadernillos de ESI, a partir de ciertos criterios, a la construcción de seres en forma colectiva a partir de unir recortes de nuestras propias sombras.

<sup>73</sup> La noticia original era que en Córdoba dos chicxs fueron detenidxs por besarse en una plaza. La situación tuvo amplia repercusión en los medios y suscitó una fuerte reacción al punto de organizarse una besada masiva en distintos puntos del país. <https://agenciaparalalibertad.org/cordoba-dos-chicas-marcharon-presas-por-besarse-en/>

enseñantes. Permitirnos preguntar, entre otras cuestiones: ¿Qué entendemos por sexualidad en las escuelas? ¿La asumimos como una experiencia compleja, como un conjunto de contenidos curriculares? ¿La escuela habilita un espacio de encuentro entre sentires y pensares?, ¿o se limita a abordarla desde prescripciones curriculares, desde un recorte centrado en ciertas informaciones sobre lo biológico, desde una lógica que subraya la profilaxis? ¿Se atiende el sentir en la inmediatez, cuando surge una inquietud o una preocupación individual o del grupo o de manera transversal a la dinámica escolar? Cuando se tematiza la sexualidad, ¿se reconoce la relevancia de la afectividad, los vínculos, los encuentros y desencuentros con lxs otrxs que definen una experiencia de práctica política? En definitiva, ¿cuáles son los espacios que lxs niñxs asumen como propios para poner en juego su sexualidad?

### **ESI en una práctica problematizadora**

Junto a la tematización de la sexualidad, aparecen cuestiones centrales de la filosofía y la educación que hacen a la construcción de una efectiva concepción integral: la identidad, la alteridad, la igualdad y la diferencia. Definiciones que, según cómo se pronuncian, propician modos inclusivos o excluyentes de entender la sexualidad y traen como consecuencia problemas éticos –relativos al actuar y decidir sobre y con otrxs– y políticos –el reconocimiento del otrx para decir/hacer–. Por este y muchos otros motivos, asumimos que “la sexualidad está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011: 10).

Asimismo, y en contraposición a ciertos imaginarios aún vigentes, Filosofar con Niñxs no tiene pretensiones de prescribir modos de ser o hacer; no tiene un papel normalizador de prácticas y experiencias. Se

trata más bien de un ejercicio que propone inquietar e interrogar los sentidos de nuestras prácticas cotidianas. Un ejercicio que asumimos desde el formato de taller, en tanto dispositivo pedagógico en el cual la voz y el hacer adquieren un lugar central, en el cual lxs sujetxs ponen en juego los sentires y decires. Desde los talleres se articulan espacios y tiempos para escuchar las voces de niñxs y adultxs en torno a la sexualidad, para reconocer supuestos y representaciones, y problematizarlos crítica y colectivamente.

Volviendo sobre la citada Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, se plantean como objetivos

la incorporación de la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (...) el asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables (...) promover actitudes responsables ante la sexualidad (...) prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular (y) procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones (Art.1., Art. 3).

Respecto a los objetivos señalados, interesa advertir que tales acuerdos se tensionan al momento de aproximar algunos interrogantes; más allá de un supuesto acuerdo social que se puede pretender respecto a que el Estado se ocupe de la educación sexual integral de sus ciudadanxs a través de una de sus instituciones primordiales.

Desde la práctica filosófica podríamos interrogarnos: ¿qué entendemos por conocimiento en sexualidad?; ¿qué serían actitudes responsables y cómo serían enseñables? También nos cuestionamos: ¿qué entendemos por igualdad de trato y oportunidades?; ¿qué sería saludable o no saludable respecto de la sexualidad, más allá de la prevención y de la profilaxis?; ¿están contemplados todxs lxs sujetxs en esa definición bipolar y heteronormativa? Las respuestas a tales interrogantes no provienen sino de un diálogo y discusión al interior de las instituciones escolares. Son cuestionamientos que deben ser

co-construidos intersubjetivamente por todxs lxs que construyen y transitan esos territorios. Filosofar puede aportar a construir estrategias para la reflexión, la discusión y la toma de la palabra.

### **Partir de un *sin lugar*. La infancia como hipótesis**

Lo hemos indicado en otras ocasiones: la infancia suele ser comprendida en términos de carencia o potencialidad, seres inconclusos, incompletos, rudimentarios. Desde un énfasis que remite a su sentido etimológico, es decir, quien no tiene habla – del latín *an (no) fons (voz)*– o quien no tiene una palabra propia, se concibe al infante entonces como un ser al que hay instruir, que se debe conformar. Estas representaciones se agudizan si el tema a tratar es la sexualidad, su sexualidad. Por lo común, se trata de introducir a lxs niñxs y su sexualidad en un mundo conformado por adultxs, en sus valoraciones y maneras de entender y hacer. En tales supuestos se omiten las experiencias que cada sujetx va teniendo desde el nacimiento, experiencias con otrxs y consigx mismx, con el cuerpo propix y ajenx, con el sentir personal e intersubjetivo. Experiencias que refieren, de forma integral, a la sexualidad. Las experiencias de infancia y sexualidad son múltiples, diversas, heterogéneas. Son construcciones que responden a contextos y experiencias particulares sobre los que no es posible –ni deseable– presuponer y anticipar. Se trata de pensar en infancias y sexualidades plurales.

Prácticas y rituales que se renuevan en la escuela –desde la división de filas por sexo, el tomar distancia, los roles asignados desde una lectura dicotómica de estxs, los uniformes, los baños diferenciados, entre otros– son también conocimientos y aprendizajes respecto a la sexualidad, e incluso podrían considerarse más relevantes que los nombres y la distribución de los órganos llamados reproductores. Desde tales lecturas de la cotidianidad surge la precaución respecto a si de una u otra forma en el orden institucional no se trata de

articular, presentar y repartir otras formas de biopoder que se intentan instalar antes de asumir el desafío de descubrir qué es y qué ocurre con la sexualidad en la infancia y en la adolescencia – donde todos los términos implicados tendrían que ser planteados en plural–.

Según interpretamos en la experiencia analizada, sigue vigente una lectura de la sexualidad que acentúa su existencia en tanto problema o ejercicio de contención, antes que un modo integral de comprenderla y vivirla. En ese sentido, nuestro objetivo aquí no es marcar una suerte de corrección sino poner énfasis en un aspecto que creemos resulta aún problemático: el alcance de una perspectiva efectivamente integral respecto de la sexualidad; una perspectiva que trascienda los límites –algo estancos, por cierto– de lo curricular y que cuestione los modos rígidos y escindidos de atender a esta dimensión humana. Tales definiciones se realizan en instituciones que participan en la construcción de determinadas subjetividades históricas que, al mismo tiempo, producen una historicidad que reconoce u omite a lxs sujetxs concretxs que tienen sus experiencias desde esas identidades. Las infancias no pueden pensarse sino es desde los atravesamientos institucionales que las configuran<sup>74</sup>.

## **Experiencias compartidas. Pensarnos sexuados**

*¿El primer amor es obligatorio o lo sentís por naturaleza?*

*De las preguntas de chicxs de 6to grado sobre sexualidad (2012)*

---

<sup>74</sup> No se propone un axioma. Las infancias no son nada en términos esenciales, son producidas por sujetxs e instituciones que interactúan e intervienen en ellas. Del mismo modo, tal como afirma Foucault, lxs sujetxs que intervienen o participan de la construcción de subjetividad de otros no pueden evitar tal acción. En tal caso, se puede cuestionar las formas de subjetividad que se nos impusieron en pos de otras formas (1982).

El trabajo que presentamos intenta problematizar y analizar prácticas que se realizan y que configuran subjetividades relativas a la sexualidad, atendiendo fundamentalmente a sujetxs e instituciones que participan en tales construcciones y a los efectos que producen.

Las experiencias que compartimos se han centrado en la reflexión sobre la sexualidad, en un sentido amplio y abarcativo como práctica social, propiciando un espacio para inquietar e inquirir acerca de las experiencias de lxs niñxs, tensionando problemáticas actuales ya nombradas –diversidad, identidad– desde la reflexión de la práctica y sus propias ideas. El espacio de reflexión sobre estos temas, como en todos aquellos en los que se articula nuestra subjetividad en las instituciones, involucra también a lxs demás participantes de la vida escolar; de manera directa a las familias y a lxs maestrxs, que son contemplados en instancias de taller específicas. Allí nos centramos en ciertas referencias teóricas desde las que entendemos a la sexualidad y la infancia que nos permiten interpretar las experiencias que hemos realizado con niñxs y adultxs<sup>75</sup>.

En nuestro trabajo de investigación contamos con diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica; hemos acordado con lxs docentes de sala su participación a través del registro de los talleres con niñxs, y en talleres con docentes y con la familia, su seguimiento del proyecto. En consecuencia, lxs docentes son copartícipes del Proyecto, desde el reconocimiento de ciertas nociones que provienen de la investigación narrativa y de la perspectiva socio-antropológica<sup>76</sup>.

<sup>75</sup> Cfr. Foucault M. (1982, 2008; 2009), Butler J. (2002; 2007), entre otrxs.

<sup>76</sup> En cada taller, lxs docentes de sala registran las actividades e interacciones. Dicha producción es “aproximativa”, en el sentido que recorta el taller a las posibilidades de “lo dicho” –y no poder dar cuenta de las miradas, de los tonos de voz, de los ‘humores’, etc.– y, más aún, dentro de ese recorte no puede atender a todas las voces que se pronuncian –o no alcanza a identificar, en ocasiones, su portavoz–. Tales registros tienen una intencionalidad doble: a) son un documento respecto a la marcha del taller; b) resultan una guía de consulta para lxs coordinadorxs de los talleres y para lxs

En el taller con docentes se recuperaron algunas de las experiencias de los talleres con niñxs donde la sexualidad fue un contenido explícito, a partir de referir a su afectividad y el lugar que ésta tendría en la dinámica escolar –como contenido o problemática reconocida en clases–. En tales circunstancias, las palabras de niñxs y docentes se pronuncian contrarias o contradictorias. La mayoría de las manifestaciones de lxs primerxs refieren a una ausencia de tratamiento y problematicidad de sus afectos y sentimientos en el orden escolar. Lxs docentes, en cambio, consideran que si atienden tales experiencias de lxs niñxs al tiempo que no admiten como necesario incluir sus propias subjetividades en el encuentro e interacción con otrxs.

En ese marco, se vuelve necesario revisar los espacios y tiempos que como docentes habilitamos para problematizar y poner en juego la sexualidad tanto propia como de lxs estudiantes. Cuando hablamos de sexualidad, hablamos de afectividad, de emocionalidad, de política de los cuerpos, de modos en que se construyen las relaciones entre lxs sujetxs, los sexos, los géneros; nos referimos al modo en el que se introyectan normas y se naturalizan prácticas, al grado de reflexión que tenemos sobre nuestros modos de construir vínculos intersubjetivos. Podríamos advertir que la pregunta en la que es menester insistir es aquella que cuestiona si acaso la escuela es un lugar que restringe o permite la sexualidad, que condiciona los afectos, que invisibiliza ciertos discursos, que soslaya la reflexión sobre los modos de habitar los espacios y los cuerpos, o da lugar a la discusión, el pensar y manifestar de las sexualidades infantiles.

Posterior a un taller en el que problematizamos los sentimientos y afectos como una dimensión propiamente humana, propusimos a lxs niñxs una pregunta: ¿en qué lugares/espacios podés expresar tus sentimientos y en qué lugares no?

---

docentes en la prosecución de un proyecto determinado.

Al parecer de lxs niñxs, ciertos lugares se configuran como espacios válidos para poner en juego sus sentimientos:

*puedo expresar mis sentimientos en mensaje,  
puedo decir lo que me pasa en cualquier lugar, en la cara,  
me puedo expresar en un lugar donde no haya nadie,  
en mi casa... en mi celu... en el chat,  
en la iglesia... en la plaza.*

Estos lugares fueron los nombrados por lxs niñxs-alumnxs de 5to grado de una escuela periférica de la ciudad de Córdoba. La institución escolar, en cambio, fue nombrada en muchos casos como el lugar en el que no podían expresar sus sentimientos.

¿Por qué la escuela no resulta un lugar que lxs niñxs sienten abierto a la puesta en juego de sus sentimientos? Tal vez como respuesta podemos arriesgar que en ocasiones la escuela parte de una visión de la sexualidad adultocéntrica, basada en la prevención o en los contenidos curriculares definidos y no en una puesta en juego de los sentidos que construyen lxs niñxs por sexualidad. Al volver a realizar la pregunta, esta vez a lxs docentes, obtuvimos respuestas diversas y divergentes:

*Se generan instancias en la escuela para que sea un espacio de expresión de los sentimientos de los alumnos ya que en la realidad que estamos viviendo ellos necesitan contención, nosotros como docentes los escuchamos, los aconsejamos.  
.....En la escuela no hay un espacio dedicado a ello, pero sí la apertura del equipo docente para escuchar.*

*En el aula mis sentimientos personales no los transmito, no me parece positivo para los alumnos. Sí se hace necesario trabajar los problemas de los alumnos, en diferentes propuestas.*

*Esta escuela pocas veces es un espacio para compartir nuestros sentimientos. No tenemos un espacio dedicado a esto.*

*Somos sujetos sociales y nuestra subjetividad se construye con el otro.*

*Es difícil no manifestar nuestros sentimientos y ponerlos en juego en nuestra práctica profesional.*

*En ocasiones sí puedo expresar lo que siento siempre que eso no afecte mi jornada laboral.*

*En nuestra escuela tenemos el privilegio de ser escuchadas.*

*Con los chicos manejamos la situación en que se presentan.*

*No hay espacios institucionales. La escuela como institución separa el pensar y el sentir.*

La práctica filosófica que llevamos a cabo asume la posibilidad de infanciar el pensamiento, de desnaturalizar nuestras prácticas cotidianas y de poner en cuestión lo obvio; intenta construir precisamente espacios dedicados a la ausencia nombrada por la docente. En ese sentido, la práctica filosófica con niñxs –no reducida a una clasificación etaria y definida por un modo de entender la infancia– resulta una alternativa de reflexión de las prácticas docentes.

En el territorio institucional cobra mucho sentido trabajar las representaciones, las distintas construcciones del deber ser que circulan en sus pasillos y en sus cuerpos, que se traducen en restricciones y sanciones. La educación sexual –al igual que la educación política– no concluye nunca: todo el tiempo se presentan situaciones que ponen en tensión las propias representaciones respecto de la sexualidad. Las realidades con las que unx se encuentra, múltiples, diversas e inquietantes, hacen que necesariamente deban repensarse. Lo mismo sucede con la práctica política. Hoy se nos plantea pensar la política de otros modos.

Asimismo, habría que pensar no solo si hay una apropiación o no de los sentidos que la ley de ESI promueve, sino también los modos en los que lxs docentes se apropian de ella, la interpelan, la resignifican en sus prácticas con otrxs.

---

### Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- FOUCAULT, M. (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (2008) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2009) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LARROSA, J. (ED.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MORGADE, G. y otros (2011): “Algunas pistas”, en *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

MORGADE, G. (2016) “Toda educación es sexual” en Merchán C. Fink N. (Comp.) *Ni Una Menos desde los Primeros Años. Educación en Género para infancias más libres*. Buenos Aires: Las Juanas.

TORRES, G. (2009) “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual” en *Revista Iconos*, Núm. 35, septiembre 2009, p. 31 a 42, Ecuador.

TORRES, G. (2012) “Identidades, cuerpos y educación sexual: Una lectura queer” en *Revista Bagoas*, N°7.

WAKSMAN V. y KOHAN W. (2005) “Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo de clase”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

## Propuesta de taller

El taller que se presenta, con diferentes matices, se ha realizado en instancias de formación docente: Instituto Oncativo (2017), Escuela Domingo F. Sarmiento de Tanti (2019), Foro para el Cambio Social (2016). Es un taller inspirado en el libro de Bruel C. y Bozellec A. (2017) *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Ed. Calibrosco: CABA.

### Objetivos

- Reflexionar sobre las experiencias formativas sobre la ESI.
- Poner en tensión nuestras representaciones relativas a la sexualidad.

### Recursos

- Impresión de versos.
- Hojas, tijeras, papeles, lapiceras y los útiles que tengas a mano.

## **Actividades**

### **Primer momento**

Caldeamiento: Repartimos estos 6 versos (numerados) para que los leamos en ronda, intercalando las voces.

¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,  
¿cuándo somos de veras lo que somos?,  
bien mirado no somos, nunca somos a solas ....  
nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todos somos  
la vida,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que se pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia.

### **Segundo momento**

Cada unx sale afuera y dibuja en una hoja la sombra de un pedazo de su cuerpo. Luego,

en grupo, armamos una figura de unx ser a partir de los pedazos de sombra.

¿Cuáles son las características de esta persona? ¿Qué cosas le gusta? ¿Con quién vive? ¿A qué se dedica, de qué trabaja? ¿Cuál es su historia?

Realizamos un breve texto sintetizando las ideas del grupo –los acuerdos y discrepancias– y que refieren al ser creado colectivamente.

Debatimos: ¿Cómo nos construimos nosotrxs como sujetxs a partir de los estereotipos socialmente construidos y cómo seguimos subjetivando a nuestrxs estudiantes a partir de esos estereotipos?

Reconocemos estereotipos en nuestras caracterizaciones:

¿Qué estereotipos nos marcaron a nosotrxs?, ¿qué estereotipos de la sociedad nos parece que condicionan más fuertemente a las infancias en la actualidad?

**Tercer momento.**

Escritura individual y compartida.

Escribimos un breve relato donde narramos una situación en la que nos hayan enseñado un contenido de Educación Sexual Integral en nuestra escuela.

**Cierres (o aperturas)**

Puesta en común a partir de la lectura de fragmentos de los cuadernillos de ESI, donde se abordan los sentidos de la integralidad en el abordaje de la Educación Sexual.

En ciertas ocasiones que se cuenta con más tiempo forma parte del mismo taller, en otras es un taller en sí mismo: Juego de las Esquinas:

En distintas esquinas se escribe “Siempre”, “Nunca”, “A veces”. Se dan consignas referidas a situaciones de incomodidad, disgusto, violencia respecto a la ESI y se reflexiona sobre la experiencia –y los grupos que se conforman a partir de dónde nos ubicamos en las distintas consignas–.